

**(Bi)literacidad en la red y educación 2.0:
análisis de prácticas de lectoescritura en L1 y L2**

Norma Sofía Vanegas Torres

Universidad Pedagógica Nacional
Doctorado Interinstitucional en Educación
Énfasis en Lenguaje y Educación
Línea de Investigación HIMINI

Mayo 12 de 2015

**(BI)LITERACIDAD EN LA RED Y EDUCACIÓN 2.0:
ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LECTOESCRITURA EN L1 Y L2**

Norma Sofía Vanegas Torres

Tesis de grado para optar el título de Doctor en Educación

Director

Doctor Alfonso Cárdenas Páez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2015

Agradecimientos

A Dios por su amor y gracia sobre mí.

A mi esposo por su sabiduría, cuidados y amor incondicional.

A mis hijos por su entendimiento, cooperación y ánimo permanente.

Al Doctor Alfonso Cárdenas: maestro, consejero y ejemplo.

A los jóvenes que compartieron sus vidas digitales y sus voces.

A los profesores del énfasis de Lenguaje y Educación del Doctorado Institucional en Educación Universidad Pedagógica Nacional.

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de doctorado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	(Bi)litteracidad en la red y educación 2.0: análisis de prácticas de lectoescritura en L1 y L2.
Autor(es)	Vanegas Torres, Norma Sofía
Director	Alfonso Cárdenas Páez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 325 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	BILITERACIDAD, DIGITAL, JUVENIL, DOMINIOS, MULTIMODALIDAD.

2. Descripción
<p>La presente tesis de grado doctoral explora las prácticas de biliteracidad digital de los jóvenes dentro y fuera de los espacios escolares, con el propósito de analizar qué tipo de textos leen y escriben (tradicional/ híbrido), en qué lenguas (Español/Inglés/otras), a través de qué redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras) y en qué dominios (casa, escuela comunidad).</p> <p>Se recurre a la etnografía virtual porque permite interactuar con los entornos virtuales juveniles reales para interpretar los tipos de textos que los jóvenes abordan, los eventos de literacidad bilingüe que realizan, así como, las redes sociales y dominios más usados en sus vidas digitales.</p> <p>Indagar por las prácticas de biliteracidad digital de los estudiantes de secundaria permite encontrar evidencia factual sobre la naturaleza de la discursividad 2.0 y las formas como el espacio digital está lleno de elementos diversos que compiten por acceso y recursos para una neoescritura y, por</p>

tanto, formas diferentes de lectura. Estos hallazgos son valiosos porque se convierten en importantes retos para la educación frente a las nuevas formas de expresarse, dar sentido y actuar con el lenguaje en lo analógico y digital.

3.Fuentes

El constructo teórico orientador de esta tesis doctoral es tomado del movimiento denominado New Literacy Studies –NLS -, el cual se gestó con investigadores británicos y se ha expandido por Europa y Norteamérica (Street, 1984; Baynham, 1995; Prinsloo & Breier, 1996; Barton & Hamilton, 1998, 2000; Martin-Jones & Jones, 2000). Estos investigadores británicos lideran una *postura sociocultural de la lectura y la escritura* enfocada en el uso social del lenguaje realizado en un contexto específico, más que en la capacidad (cognitiva) de leer y escribir, independiente del contexto (Satchwell & Ivanic, 2007). Bajo la perspectiva del NLS, se han desarrollado construcciones teóricas claves para esta tesis, como: eventos de literacidad (lectura y escritura), prácticas vernaculares y dominios, todos ellos adoptados como unidades de análisis en este estudio.

Respecto al marco teórico relacionado con la literacidad en primera lengua -L1- y lengua extranjera -L2-, se optó la *perspectiva discursiva del lenguaje*, la cual se aborda desde Bajtin/Voloshinov (1992), y su influencia en la lectura como práctica histórico-ideológica; en ella, hay un encuentro de subjetividades con capacidad responsiva. Además, la discusión es enriquecida por algunos de los principios de Foucault que son invaluable para cambiar las maneras de ver la comprensión de lectura. El reconocer que la orientación dialógica abre nuevas perspectivas en el campo educativo, favorece entender cómo la palabra y el enunciado ajeno tocan miles de hilos dialógicos y posibilitan develar la alteridad presente en la literacidad juvenil. La manera de leer y escribir en el formato impreso o digital es diferente pero la producción y comprensión textual sigue siendo dialógica. El discurso y todo enunciado está, según Bajtín (1997), lleno de palabras ajenas que tienen diferente grado de alteridad; por esto, analizar la literacidad digital juvenil permite desentrañar diversos dialogismos.

4. Contenidos

Con base en los objetivos de la tesis, en cuanto a describir las prácticas de bilingüedad digital juvenil y presentar una propuesta para el abordaje de la lectura y la lectura en los tiempos de la web 2.0, el estudio investigativo consideró tres partes; en la primera, se abordan *consideraciones teóricas* sobre bilingüedad, literacidad en la red, literacidad multimodal y literacidad crítica. En la segunda parte, se desarrolla *el estudio etnográfico virtual* con sus hallazgos y respuestas a las preguntas de investigación. Finalmente, en la tercera parte, se presenta *la propuesta* "hacia una pedagogía del acontecimiento en lectura y escritura; nuevos ejes de la producción y comprensión textual.

5. Metodología

En cuanto a las técnicas metodológicas empleadas para la recolección de datos e información, los participantes en esta investigación etnográfica son estudiantes colombianos de básica secundaria de un colegio de calendario B ubicado en Cota, a las afueras de Bogotá, Colombia. La *población* total de estudiantes de este colegio, de denominación cristiana, es de quinientos (500) estudiantes entre las secciones de preescolar, primaria y secundaria.

En una primera etapa del sistema metodológico, se recurre a la etnografía virtual, la cual permite la exploración de ocho (8) *plataformas de Facebook* de los cursos de bachillerato (octavos, novenos, décimos y undécimos), esto durante un año (agosto 2011 a julio de 2012) tiempo en el cual se revisaron herramientas como: chat, video, correos, mensajería, celular, páginas web, Twitter, blogs, y video juegos entre otros. El total de estudiantes en estas ocho plataformas de Facebook es de 184.

En una segunda etapa, se tomó una muestra de 100 estudiantes al azar (de estos mismos cursos de 8, 9, 10 y 11) y se les invitó a responder una *Encuesta Digital* y/o en línea sobre sus prácticas de bilingüedad, en medios digitales. Finalmente, de esos 100 estudiantes sólo 58 respondieron la

encuesta en línea, enviada vía email en forma confidencial a través del servicio de Freeonlinesurveys. Este software permitió que los estudiantes pudieran responder en línea. De los 58 estudiantes, 23 eran niñas y 25 niños, entre los 14 y 17 años de edad, de estratos sociales entre 3 y 6. La encuesta digital fue diseñada por la autora de esta investigación; particularmente, la configuración de las preguntas de la encuesta se fue construyendo paulatinamente a partir de diálogos informales con los estudiantes; la revisión de las prácticas de biliteracidad digital de los estudiantes en las plataformas de Facebook de los cursos 8 a 11; y además, teniendo presente los objetivos de la investigación y el marco teórico del presente estudio.

Por otro lado, se cuenta con tres *relatos de vida digital*, solicitadas a los estudiantes de estos cursos de 8 a 11 grado, quienes voluntariamente escribieron sus relatos siguiendo unas preguntas intencionales, formuladas por la autora de la investigación con el propósito de focalizar la atención hacia las preguntas de investigación, las reflexiones teóricas y las observaciones empíricas en la red. El proceso de análisis de información se nutrió mediante *interacciones naturales* con los estudiantes; diálogos individuales y grupales, a través de sus chats y encuentros presenciales. Todo lo anterior, con el propósito de *triangular* toda la información recolectada (mediante la exploración en las plataformas de *Facebook de curso*, la *encuesta online*, los *relatos de vida digital* y las *interacciones naturales*) y poder hacer visible la invisibilidad de sus prácticas de lectura y escritura en dos o más lenguas en internet y de allí *develar los imaginarios sociales juveniles* sobre sus vidas en la red.

6. Conclusiones

La investigación mostró un acercamiento al fenómeno de la *biliteracidad digital*, lo cual permite llegar a las siguientes conclusiones: las prácticas de lectura y escritura en L1 y L2 de los jóvenes en la red, no sólo son frecuentes, sino que además, no supone mayores complicaciones el enfrentarse a la textualidad bilingüe. Los jóvenes evidenciaron tener abundantes prácticas de biliteracidad vernacular. Por otro lado, el ingresar en el mundo de la textualidad digital confirmó que los jóvenes se están abriendo a *prácticas de literacidad vernacular multilingües y multimodales*; esta apertura está

promoviendo nuevas formas de escribir y de leer en Internet. Gracias a la investigación, se encontró que los textos contemporáneos de los jóvenes en la web 2.0 son, primero, *híbridos* porque representan sentidos de manera creativa, popular y sin preocupación por la gramática (Vaish, 2008). Lo anterior inspira nuevas formas de representar auspiciadas por las *múltiples maneras de diseñar y publicar contenidos* por medio de mecanismos como los sitios de las redes sociales (web), los enlaces (links), los documentos adjuntos (attachment), las aplicaciones (Apps) y los sistemas de telecomunicación (Skype, Liner, Tango, Viber), entre otros. Muchos de estos sistemas se crearon combinando los medios escritos y orales, con lo cual, lo textual se conecta a lo visual (la mensajería textual informal unida a la video-comunicaciones).

Segundo, los textos son *bi/multiletrados*, es decir, que aparecen en dos idiomas, conviviendo de manera original, natural y espontánea en la comunicación digital, sin que ese uso de dos lenguas diferentes impidan la comprensión de los textos.

Y, tercero, la textualidad es *multimodal*, mientras en algunos contextos escolares, la escritura y la lectura persisten por el signo lingüístico con sus procesos de inducción y deducción, en los contextos digitales, se evidencian procesos y trayectorias semióticas. La literacidad multimodalidad toma auge por convocar múltiples modos de representar. Lo evidenciado en la tesis es que las prácticas de *literacidad en la web 2.0* se caracterizan por:

- La *hibridez textual* (oralidad y escritura, abreviaciones, emoticones)
- La *multimodalidad* (imagen, sonido, movimiento, 3D)
- La *bi/multiliteracidad* (distintas lenguas entretejidas español, inglés, francés, japones)
- El surgimiento de *comunidades en la red* (por intereses, por roles, por ideologías)
- Eventos *letrados vernaculares inclusivos* (aún las voces más invisibles tienen presencia en la red)
- Literacidad *multisemiótica* (signos, íconos, indicios, señales)

Respecto a los *dominios* más abordados por los jóvenes en el ciberespacio, se observaron complejas interrelaciones entre ellos (familiar, escolar y comunitario). Los jóvenes en la plaza digital están poniendo a dialogar a estos dominios; se está viviendo un entrecruzamiento de dominios, en los cuales, sin formalidades, ni parámetros, los jóvenes están pasando de un dominio a otro;

por ejemplo, en el Facebook del Curso, los estudiantes se mueven del dominio escolar al familiar, y del comunitario al escolar.

En cuanto al fenómeno de la *comprensión de lectura*, la tesis la concibe no desde un centro único sino que se incorporan en ella otros escorzos como las diversas voces que nos hablan desde los textos y la dialogía que la caracterizaría; esto gracias a la cadena de nexos que provienen del escritor y del lector. De ello, se desprende que la comprensión es un acto diferido que puede alcanzarse no sólo en el mismo momento de la lectura, sino también, en momentos posteriores.

Todo lo anterior, lleva a considerar el emprender un camino entre educadores y educandos como copartícipes de un travesía que personalizaría los trayectos de lectura y escritura, reconociendo que hay tantas textualidades como estudiantes haya, y que de lo que se trata es de conectarse los dos para re-acentuarse y reinterpretarse dentro del universo de géneros posmodernos, a partir de unas narrativas al margen de convenciones unilaterales.

A partir de los hallazgos de la investigación, se propone una mirada de la lectura y la escritura desde una *pedagogía del acontecimiento* en el entrecruzamiento de los dominios escolar y digital. La perspectiva discursiva del lenguaje abre el horizonte del acontecimiento, por ser el lenguaje el lugar en donde reside el ser en su acontecer y, en consecuencia, desde donde se puede acceder a su arquitectónica: yo-ser, ser-acontecer y deber-ser. La escritura y la lectura como acontecimientos cognitivos, éticos y estéticos, se convierten en actos responsables, ya que producir un texto es escribir con objetos históricos, sociales y culturales para lectores reales en procesos de singularización. La pedagogía de la lectura y la escritura desde el acontecer del ser debe atraer a los estudiantes por el lenguaje en sociedad; para ello, se tiene que promover el leer y escribir acerca de la sociedad en contexto.

Elaborado por:	Norma Sofía Vanegas Torres
Revisado por:	Alfonso Cárdenas Páez

Fecha de elaboración del Resumen:	19	05	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

I.	PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS LA LITERACIDAD EN L1 Y L2	
1.	REFLEXIONES ACERCA DE LECTOESCRITURA L1-L2	79
1.1.	Orientaciones teóricas en lectura	79
	Perspectivas emergentes sobre la lectura	86
2.	LA LECTURA EN L1 Y L2 EN LA RED	95
3.	LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL	98
3.1.	Prácticas letradas vernáculas y académicas	100
3.2.	Prácticas letradas vernaculares digitales	102
4.	LITERACIDAD MULTIMODAL E HIPERTEXTUAL	104
4.1.	Literacidad Crítica	106
II.	SEGUNDA PARTE: PRÁCTICAS SITUADAS DE BI-LITERACIDAD DIGITAL JUVENIL Y ESCOLARIDAD	
5.	BI-LITERACIDAD JUVENIL EN LA WEB	110
5.1.	El mundo web y su evolución -Web 1.0, Web 2.0 y Web 3.0-	110
6.	DE LAS ETAPAS DEL ESTUDIO ETNOGRÁFICO	113
6.1.	Primera etapa: trabajo de campo en Facebook	113
6.1.1.	Caracterización de la textualidad contemporánea en la web 2.0	119
6.1.1.1.	Textos híbridos	122
6.1.1.2.	Textos biletados	129
6.1.1.3.	Textos multimodales	136
6.2.	Segunda etapa estudio etnográfico: encuesta online y relatos vida digital	176
6.3.	Imaginaros juveniles sobre sus vidas digitales	199
6.3.1.	Lengüas a un click de distancia	201
6.3.2.	Valores y actitudes sobre la textualidad impresa y la digital	204

III. TERCERA PARTE: EDUCACIÓN 2.0: LEER Y ESCRIBIR COMO ACONTECIMIENTOS

7.	NUEVOS EJES DE LA PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN TEXTUAL	210
7.1.	Eje de procesos discursivos	210
7.1.1.	Dimensión dialógica	210
7.1.1.1.	Principio de alteridad	210
7.1.1.2.	Principio de Intertextualidad	218
7.1.1.3.	Principio de Autor	221
7.2.	Eje de procesos semióticos	224
7.2.1.	Semiótica e Interpretación	224
7.2.2.	Niveles de lectura y mundos semióticos	227
7.2.3.	Texto y textualidad	230
7.3.	Eje de procesos multimodales	232
7.3.1.	La textualidad multimodal	232
7.3.2.	La Multiliteracidad	236
7.3.3.	La Hipertextualidad	238
7.3.4.	La hibridez textual en la web	239
8.	HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL ACONTECIMIENTO EN LECTURA Y ESCRITURA	241
8.1.	Lenguaje y acontecimiento	241
8.2.	El acontecimiento en la comprensión y producción textual	246
8.3.	Por una pedagogía del acontecimiento	257
	EPÍLOGO	262
	BIBLIOGRAFÍA	273
	LISTA DE IMÁGENES	315
	LISTA DE TABLAS	316
	LISTA DE GRÁFICAS E INFOGRAMAS	316
	ANEXO No. 1	317

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías digitales están provocando cambios y generando nuevas expectativas en todos los sectores de la sociedad acerca de lo que se debe aprender y utilizar en un mundo digital cada vez más accesible y con menos barreras lingüísticas, geográficas y socioculturales.

Particularmente, hoy en día los jóvenes están rodeados por abundantes ambientes de datos, información y conocimiento, en una sociedad caracterizada por diversas pantallas donde convergen múltiples medios, lenguajes y formas de aprender y representar. Los contextos digitales están disponibles dentro y fuera de las entidades educativas; sin embargo, para que los estudiantes aprovechen estos entornos digitales en sus vidas escolares, deberán revisarse las prácticas educativas, las relaciones entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, las pantallas (de los medios digitales) están reemplazando la página de papel y el libro como los medios dominantes. Las estructuras sociales y las relaciones personales están experimentando cambios fundamentales en cuanto a la escritura se refiere, sobre todo en los cambios de las estructuras de autoridad y en los efectos del cambio de las formaciones de género.

Finalmente, las constelaciones de modo y medios se están transformando. El medio del libro y el modo de escribir han formado una constelación simbólica por siglos, pero ella está siendo desplazada por nuevos conjuntos de espacios imaginarios en donde el medio es la pantalla y el modo la imagen.

Las consecuencias de estos cambios son profundos; su efecto juntos, suscita como resultado una revolución en el mundo de la educación, de la comunicación, de las relaciones sociales presenciales y digitales. Los textos contemporáneos como nunca antes están siendo cada vez más multimodales, por cuanto combinan, escritura e imagen (en pantalla o papel); escritura, imagen, imagen en movimiento, música y discurso (en un DVD, en un sitio web); o gestos, discurso, imagen y posición espacial (en f2f interaction).

Estos fenómenos de lectura y escritura requieren ser pensados nuevamente, pero además, reflexionar acerca de la contribución de significado de todos los otros modos que aparecen en los textos. Ya no se puede tratar a la imagen como decoración, o aún como sólo ilustración: las imágenes están ahora siendo usadas para generar significado tanto como lo hace la escritura, aunque en diferentes formas.

El incremento del uso de imágenes no hace a los textos cada vez más simples, sino que por el contrario los complejiza. Los textos multimodales demandan nuevas formas de lectura: el significado de cada modo presente en los textos multimodales tiene que ser entendido por separado, y su significado unido con todos los otros que están presentes, lo que lleva a una lectura única y coherente. Las demandas sobre la escritura no sólo han cambiado, sino que además se han multiplicado. Socialmente, ahora hay muchas más opciones de acceso a la diversidad socio-cultural y requiere un gran reconocimiento de ello para poder ver su impacto en las actuales formas de abordar la escritura, la lectura digital y analógica en el contexto escolar.

Estos dos procesos van correlacionadas no sólo con la audiencia, sino también con los otros modos presentes en el ensamble textual y sus funciones comunicacionales. La escritura se está convirtiendo en parte de un esfuerzo de diseño cada vez más grande y abarcante de la elaboración de texto; por ello, leer es además una práctica que requiere del entendimiento de estos modos.

Los lectores y los escritores/diseñadores necesitarán tratar todas las características de un texto presentado gráficamente como significativo. Antes, en los entornos educativos se había dispuesto en una clase de lengua aprender de manera abstracta cosas como gramática, léxico, sintaxis; ahora, se necesita abordar muchas más características de un texto. Las disposiciones bajo las cuales se orienta una clase de lengua han cambiado de una dimensión lingüística a una semiótica.

Mientras los escritos más tradicionales, como los libros, tienen un orden estricto en los distintos niveles y en los puntos de entrada; los textos multimodales con su organización, en principios visuales, ofrecen múltiples puntos de entrada; y sumado a ello, el lector puede, además, construir otros órdenes de lectura para sí mismo, según sus intereses.

Desde esta mirada, la lectura del texto multimodal hace que los lectores se conviertan en diseñadores de nuevas formas de escritura. Los que han crecido en un mundo donde la pantalla y sus versatilidades ya se han

naturalizado, están tomando como algo natural a todas las potencialidades que pueden desarrollar digitalmente, incluyendo las consecuencias -en términos de acción, agente, los modos de ser utilizado, los modos que enfocan las formas de producción y comprensión de textos. Si la escuela sigue con las características del antiguo mundo semiótico y social, habrá una brecha cada vez más amplia entre la práctica, la comprensión y la disposición al conocimiento.

La educación a todos los niveles enfrenta grandes oportunidades y retos de cara a los rápidos cambios de estos tiempos. Estamos en una época caracterizada por una turbulencia fructífera en educación, en tanto que, las tecnologías digitales crean importantes ganancias sociales, culturales y cognitivas.

Berners-Lee (1999) fundador de la web, señala que en esencia su creación tomó un proceso de colaboración en la construcción de nuevo conocimiento, el cual fue posible básicamente gracias a multi-comunicaciones de grupos en tiempos reales y muy rápidos. La participación digital es vista como positiva en el campo educativo; sin embargo, requiere de mucha evidencia desde investigaciones rigurosas en el tema, con el fin de soportar ese beneficio. El tema de las tecnologías es mucho más que un fenómeno material; es un reto que conlleva prácticas, políticas y prioridades a determinar.

El desarrollo de la literacidad digital es un campo abierto que invita a trabajar para que los estudiantes y profesores desarrollen su comprensión y habilidades en el uso de ciertas herramientas, no como competencias descontextualizadas sino conectadas a otros aspectos claves para su aprendizaje y vida cotidiana (Davies & Merchant, 2009; Willet, Robinson & Marsh, 2009). El programa de investigación británico "Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning- TLRP-TEL-" ha mostrado formas en las cuales tendencias innovadoras para el diseño de entornos educativos pueden cerrar la brecha entre el hogar y la vida en la escuela, remitiéndonos al enfoque de "La ecología de aprendizaje" (Barton, 2006).

Existe un reconocimiento creciente donde los jóvenes pueden tener configuraciones muy diferentes de habilidades y conocimientos con respecto a los adultos. Mientras que ciertas herramientas y plataformas como MySpace, Facebook, Flickr, Twitter y los juegos en línea gozan de una popularidad enorme, los jóvenes a través de ellas desarrollan diversas prácticas y bajo diversos intereses.

Patricio Herrera (2000), investigador chileno de las prácticas de lectura de los jóvenes en entornos extraescolares y por medios digitales, señala que, sin duda, hay un compromiso por promover la lectura en los jóvenes. En su investigación, encontró que los jóvenes ya tienen otros espacios y vidas paralelas a la escuela, en las cuales leen bastante desde sus intereses personales los cuales no necesariamente se alinean con los de sus currículos educativos. Lo que sucede es que no hemos indagado por esas prácticas cotidianas extramuros y los lugares o dominios preferidos de los jóvenes para entender si se pueden acercar y volver naturales en los entornos escolares. El contexto educativo se beneficiará con este tipo de estudios que permiten incorporar nuevas prácticas pedagógicas y didácticas sobre la lectura hipertextual. Por ejemplo, muchas de las cosas que son distractores para un inmigrante digital (adulto), para un nativo digital (jóvenes) no se constituyen en dispersión.

Bajo estas perspectivas y en un intento de focalización, la presente investigación desde las vidas digitales de los jóvenes busca explorar sus prácticas de lectura y escritura en la red dentro y fuera de los espacios escolares. Este panorama permite configurar varias inquietudes, de las cuales, es necesario destacar las que enmarcan este estudio: ¿Cuáles son los eventos de biliteracidad digital (prácticas de lectura y escritura digital en una, dos o más lenguas) que realizan los estudiantes de bachillerato dentro y fuera del aula? ¿Cómo son los textos que leen y escriben en los entornos digitales? ¿Cuáles son las redes sociales más utilizadas y por qué? ¿Cuáles son los dominios (casa, colegio, comunidad) más abordados en sus vidas digitales?

Con el propósito de explorar las prácticas de literacidad de los estudiantes en sus vidas digitales, se recurre a la etnografía virtual. Este enfoque permite interactuar los entornos virtuales reales y desde allí visualizar los eventos de lectura y escritura, conocer cómo son los textos que leen y escriben en lengua nativa y otras lenguas, ingresar a sus redes sociales a través de las cuales se llevan a cabo estos eventos de biliteracidad digital y evidenciar los dominios más usados en sus vidas digitales.

A partir de la recopilación de estos eventos de biliteracidad digital, se develan posibles implicaciones en las prácticas pedagógicas. Se busca extrapolar aquellas prácticas ricas en experiencias de lectura y escritura en dos o más lenguas al entorno escolar. El conectar concepciones de lo que la pedagogía debería ser con las realidades sociales, incluyendo los desarrollos tecnológicos, es una tarea útil e influyente para proponer nuevas maneras de entender la pedagogía en contextos escolares.

Con el objetivo de avanzar en la delimitación del problema de investigación, es pertinente presentar algunas aproximaciones conceptuales que, abordadas inicialmente, favorecerán entender la carta de navegación teórica y metodológica que guía el estudio. Atendiendo al título de la investigación, se focalizará la atención en dos grandes ejes teóricos: las prácticas situadas de lectura y escritura o *-literacy-* por su denominación en inglés y, el segundo eje teórico la (bi)literacidad, es decir la lectoescritura en L1 y L2 o *-biliteracy-*.

Prácticas situadas de lectura y escritura *-literacy-* fundamentan la gran constelación temática de esta investigación. Este primer eje teórico proviene de la corriente de Nuevos Estudios sobre Literacidad *-New Literacy Studies-*. Sin embargo, es relevante reseñar brevemente los primeros estudios en este campo, con el fin de dar el piso teórico inicial que acuñó el concepto "alfabetismo" y que en el presente estudio se usa como lo ha reconceptualizado el grupo británico denominado The New London Group, bajo el término de "Literacy" que designa justamente "prácticas situadas de lectura y escritura".

Como bien lo reseñan Aparici et al (2010), en 1952 Antoine Vallet acuña el concepto de Language Total (Lenguaje Total) que propone alfabetizar en todos los lenguajes, más allá de la enseñanza de la lectoescritura. En 1972, Jean Cloutier se refiere a L'Ère Emeréc, como una era que trasciende a una comunicación en la que sus protagonistas se limitan a ser emisores o receptores. Luego, Celestin Freinet, para la segunda década del siglo XX, había trabajado con niñas y niños la imprenta escolar en busca de una comunicación participativa, basada en los intercambios de textos a través de la imprenta.

García (2005) señala que desde la psicología, la antropología lingüística y cultural, la conceptualización de literacidad *-literacy-* está relacionada con la lectura y la escritura, las cuales vienen determinadas por usos y convenciones marcados socioculturalmente. Para efectos de la presente investigación, la siguiente contrastación que hace García 2005, es importante al momento de usar términos que parecen sinónimos, pero que tienen su diferenciación. Estos son la alfabetización y el alfabetismo, al primero se lo relaciona más con la enseñanza y el currículum de la lectoescritura, mientras que el segundo termino de "literacidad" se remite más a las prácticas de lectoescritura en sí. Siguiendo esta tendencia, se considerará aquí el término "literacidad", por ser este el que se relaciona más con los eventos de lectura y la escritura.

En las últimas décadas, los “Nuevos estudios sobre literacidad¹” (Street, 2003; Gee, 2003, entre otros) y los trabajos sobre la literacidad² (Cassany, 2006) han producido reconceptualizaciones del proceso de literacidad: cada vez más investigadores ubican el alfabetismo en el contexto cultural de apropiación por sobre la adquisición de habilidades específicas (Street, 2003). En consecuencia, la unidad de análisis cambia: del individuo a las prácticas sociales, puesto que la comunicación en las sociedades mediatizadas además de los modos orales y escritos de la lengua incluyen una serie de signos, como las fotografías, diagramas, gráficos, sonidos, movimientos corporales, olores, entre otros. La literacidad deja de vincularse exclusivamente con las nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas.

En general, el debate muestra cada vez más que la lectura y la escritura de textos verbales, icónicos o audiovisuales, ya no son vistas como habilidades generales vacías de contenido. La comprensión de distintos tipos de textos se vincula con la práctica social a la que este texto está asociado y mediante el cual el estudiante socializa con las reglas y normas consensuadas para cada género. Lo anterior, se inscribe dentro de las corrientes de pensamiento que hablan de una cognición situada, la cual propone que se aprende en situación. La literacidad es considerada como “múltiple” porque se vincula con distintos espacios de actuación o ámbitos semióticos³. En general, las reflexiones a las que llevan estos debates apuntan a la necesidad de indagar más sobre qué prácticas culturales desarrollan los jóvenes por fuera de la escuela, es decir, sus consumos culturales y mediáticos. Entender que la generación digital prefieren el universo gráfico al textual y eligen lo hipertextual a lo lineal, servirá para hacer un acercamiento de estas preferencias al sistema educativo.

A partir de los debates teóricos se está llegando al consenso de que la escuela puede reconocer los saberes construidos en la vida cotidiana, sin demeritarlos, para generar nuevos horizontes de saber. Para ello, es

¹ New Literacy Studies

² El término literacidad proviene del inglés Literacy, del latín littera que significa letra. Por lo tanto, se suele relacionar a una persona alfabeto con una persona “letrada”.

³ “El ámbito semiótico hace referencia a cualquier conjunto de prácticas que utilice una o más modalidades (por ejemplo, lenguaje oral o escrito, imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos gráficos, artefactos, etc.) para comunicar tipos característicos de significados. Ámbitos semióticos: biología celular, crítica literaria posmoderna, videojuegos de acción en primera persona, anuncios de alta costura, teología cristiana, pintura modernista, música rap, enología, entre otros” (Gee, 2003).

importante generar prácticas educativas articuladas con la experiencia textual situada de los estudiantes en el mundo cotidiano.

El constructo teórico orientador de esta investigación es tomado del enfoque de New Literacy Studies –NLS - (Street, 1984; Baynham, 1995; Prinsloo & Breier, 1996; Barton & Hamilton, 1998, 2000; Martin-Jones & Jones, 2000). Estos investigadores británicos lideran una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura enfocada en el uso social del lenguaje realizado en un contexto específico, más que en la capacidad (cognitiva) de leer y escribir, independiente del contexto (Satchwell & Ivanic, 2007).

Bajo la perspectiva del NLS se han desarrollado construcciones teóricas claves para el presente estudio. Por ejemplo, conceptos como: eventos de literacidad (lectura y escritura), prácticas de literacidad y dominios, todos ellos adoptados como unidades de análisis en este estudio.

Los investigadores de New Literacy Studies –NLS- comenzaron por conceptualizar la lectura y la escritura no en términos de habilidades y competencias, sino como una parte integral de los eventos y prácticas sociales. Esto quiere decir que se le da una atención particular al uso del lenguaje alrededor de los textos, y a las maneras en las cuales el significado y el uso de los textos son formados culturalmente (Maybin, 2000).

Como Maybin lo señala (2000), Gee ve el enfoque del NLS como parte de un movimiento que se ensancha dentro de las ciencias sociales, lejos de los modelos individuales, psicológicos y cognitivos, para enfocarse en los aspectos sociales y culturales del uso del lenguaje, y en su rol constitutivo dentro de la vida social. Esta nueva concepción de literacidad (lectura y escritura) desde el enfoque del NLS refleja la influencia de ideas post estructuralistas, acerca de la perspectiva discursiva del lenguaje, junto con su subjetividad (Foucault, 1980 - 1981), y su interdiscursividad (Bakhtin, 1981 - 1986; Voloshinov, 1986).

Brian Street (1984), diligentemente contrastó los modelos ideológicos y autónomos de literacidad, discutiendo que la lectura y la escritura no son un conjunto de habilidades técnicas y descontextualizadas que en sí mismas - autónomamente- tendrán efectos para el pensamiento y la sociedad.

Street, explica que él emplea el concepto de “prácticas de literacidad” como una noción que se refiere tanto al comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura. Además, añade que “las prácticas de literacidad” incorporan no solamente “los eventos de literacidad” como ocasiones empíricas en las cuales es

integral, sino además los “modelos de la gente” de esos eventos y los preconceptos ideológicos que los sustentan (1993).

Bajo el enfoque NLS se han desarrollado conceptos claves que son muy útiles como unidades de análisis en esta investigación. En primer lugar, está la noción de “prácticas de literacidad” conceptualizadas como las diferentes formas culturales de las personas para utilizar el lenguaje escrito al intentar representar sus vidas. Ellas implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. *Barton and Hamilton* (2000), añaden que las prácticas de literacidad incluyen la conciencia sobre literacidad, las construcciones de literacidad, el discurso de literacidad y cómo las personas hablan y le dan sentido a la literacidad.

Por otro lado, los eventos de literacidad son conceptualizados como episodios observables, los cuales surgen de prácticas ya formadas por los usuarios (*Barton and Hamilton*, 1998). Muchos eventos de literacidad en la vida son acciones rutinarias o actividades repetidas, y esto puede regularmente ser un punto de comienzo útil para la investigación en literacidad. Al identificar cuáles son las actividades de escritura y lectura más regulares o frecuentes, se hace posible entender las prácticas ya formadas y por ende, los usos más reales, relevantes y pertinentes de potenciar, pulir o modelar. Algunos eventos están ligados a secuencias de rutinas y estas pueden formar parte de los procedimientos formales y expectativas de las instituciones sociales, como el hogar, las escuelas y los lugares de trabajo.

Según *Wagner* (2004) entre varios investigadores sociales (*Scribner and Cole*, 1981; *Heath*, 1983), el primero en adoptar una perspectiva de múltiples literacidades para formalizarla a través de una investigación etnográfica dentro de un enfoque consistente fue *Brian Street* (1984). Este antropólogo británico desarrolló la distinción bi-modal para la conceptualización de literacidad. Una conceptualización inicial consideró a la literacidad como una herramienta (o tecnología), para producir y comprender el texto escrito, se le llamó “modelo autónomo de literacidad”; luego, una segunda conceptualización consideró a la literacidad en su máximo contexto sociocultural, y a ella se le denominó “*modelo ideológico del literacidad*”, porque considera la escritura y la lectura desde el plano ideológico. Académicos y profesionales que se ubican a sí mismos dentro de la orientación de los Nuevos Estudios de Literacidad o New Literacy Studies - NLS-, utilizan el término *literacidades* en plural para señalar una crítica a los enfoques de lectura y escritura vistos como habilidades a-sociales y a-históricas. Es justamente a planteamientos asociados con estas visiones a los que *Brian Street* les ha denominado como la perspectiva “autónoma de

la literacidad” (Street, 2007). Centrarse en la pluralidad de las literacidades significa reconocer la diversidad de las prácticas de lectura y escritura y de sus diferentes géneros, estilos y tipos de textos asociados a varias actividades, dominios o identidades sociales (Street, 1984; Barton, 1994; Baynham, 1995; Gee, 1990; Ivanic, 1998).

Según Barton y Hamilton (1998), los grupos de personas que se mantienen juntas por sus maneras características de hablar, actuar, valorar, interpretar y utilizar un lenguaje escrito son denominadas por ellos dos como "dominios". Casa y comunidad no son del mismo dominio, son diferentes porque cada uno tiene sus propias prácticas, como lo son las maneras de actuar, pensar y escribir. Los dominios son contextos estructurados dentro de los cuales la literacidad es usada y aprendida. Las actividades dentro de estos dominios no son accidentales; son configuraciones particulares de las prácticas de literacidad, y hay formas regulares en las cuales la gente actúa en muchos eventos de literacidad, según los contextos particulares en los que realicen las interacciones. Varias instituciones apoyan y estructuran actividades en dominios particulares de la vida. Esto incluye la familia y la educación los cuales son instituciones sociales.

Barton and Hamilton (1998) plantean, que las instituciones poderosas a nivel social como la educación, tienden a ser un soporte dominante en las prácticas de literacidad. Estas prácticas dominantes deben ser vistas como parte de un todo dentro de las formaciones discursivas, las cuales son personificadas en las relaciones sociales. Otras literacidades vernaculares o locales que existen en la vida diaria de las personas son menos visibles y menos respaldadas. Las prácticas de literacidad vernácula o local son esencialmente las que no están reguladas por las normas formales y los procedimientos de las instituciones dominantes que tienen sus orígenes en la vida cotidiana. Las literacidades vernaculares o locales son de hecho prácticas híbridas las cuales se basan en una serie de prácticas de diferentes dominios (Barton and Hamilton, 1998).

El equipo de investigadores británicos denominado el *New London Group* (2000), considera que la pedagogía recibe un importante impacto del concepto de “práctica situada”, el cual refuerza la noción de que el aprendizaje está siempre conectado a dominios específicos de una actividad –los contextos, los participantes, los discursos y las dinámicas de participación- (Lave & Wenger, 1991). Por supuesto, la gente puede hacer conexiones entre experiencias, aún si los límites entre los dominios parecen estar altamente demarcados, como por ejemplo, entre el hogar y el estudio, es decir entre el dominio de la casa y el dominio de la escuela.

El concepto de práctica situada se basa en la experiencia de construcción de significados en la vida cotidiana, el ámbito público, socio-cultural y en los lugares reales de vida, de cada aprendiz. Otros investigadores británicos⁴ han venido aportando a los Nuevos Estudios en Literacidad o New Literacy Studies -NLS-. Sus hallazgos respecto a la *literacidad*, apuntan a ratificar que ésta no es un set de habilidades para decodificar y codificar estructuras lingüísticas que pueden simplemente aprenderse, medirse por evaluaciones y luego ser transferidas de un contexto a otro. Más allá de esto, cada práctica de literacidad está situada en su contexto social, sirviendo a diferentes propósitos en diversos contextos y variando de un contexto a otro (contextos escolares y extraescolares). Observaciones etnográficas de la vida social revelan que vivimos en un mundo mediado textualmente (Smith, 1990), puesto que casi cualquier aspecto de la vida social involucra lectura y/o escritura, de alguna manera.

El grupo NLS promovió en los investigadores de literacidad la idea de hacer de su unidad de análisis al "evento de literacidad", el cual es entendido como una actividad en la cual la lectura y/o la escritura toman lugar. Ellos ponen especial atención a quién hace qué, con quién, cuándo, dónde, con qué herramientas, tecnologías o recursos; cómo, en qué combinaciones, bajo qué condiciones y con qué propósitos. Por otro lado, propone que los investigadores traten de develar los valores, las actitudes y las creencias de los participantes respecto a la literacidad, y lo que ella le significa a cada participante. De todos estos datos se derivan las posturas acerca de las prácticas de lectura y escritura. Este enfoque presenta el aprendizaje de la literacidad como informal, situado, y alcanzado a través de la participación en una acción significativa socialmente.

Gran parte de la investigación del grupo NLS ha sido realizada en contextos no pedagógicos; los estudios se han centrado en la lectura y la escritura extra-escolar, es decir, lo que la gente hace para llevar a cabo sus actividades de vida diaria en dominios como casa, escuela, comunidad y trabajo. Estos estudios han enfatizado en la complejidad, la diversidad y la riqueza de las literacidades en las cuales la gente se involucra como trabajadores, ciudadanos, miembros de familia y participantes en una variedad de comunidades de práctica.

Con el propósito de distinguir las literacidades que están imbuidas en la acción social diaria de las formas explícitas de lectura y escritura que están inmersas en los contextos educativos, el grupo NLS ha lanzado el término

⁴ Street, 1984; Baynham, 1995; Barton & Hamilton, 1998; Barton et al., 2000; Barton, 2006.

"prácticas de literacidad vernacular". Estas prácticas son aquellas en las cuales la gente se involucra con propósitos personales (Satchwell, et al., 2007).

La perspectiva de la literacidad desde "lo situado" hace que su esencia para estudiar el lenguaje escrito no sea sólo a través de un set de estructuras que pueden ser ingresadas en forma electrónica, como muchos lingüistas lo hacen, sino más bien en su forma visual y material. Aún los textos escritos más simples son siempre multimodales, es decir, elaborados con múltiples modos lingüísticos, visuales y materiales. Las características visuales y materiales de los textos son formadas por las prácticas y propósitos sociales.

Desde la perspectiva de los NLS, se recomienda a los investigadores poner esencial atención al tamaño del escrito, a la superficie en la cual aparece; sea escrito a mano o digitado, la relación entre el escrito y el espacio; la forma en que las partes del escrito están relacionadas entre sí y/o con gráficas, color, movimiento; el subrayado, el uso del espacio, la estructura del texto y otros aspectos de su organización. (Kress & Van Leeuwen, 1996 - 2001; Cope & Kalantzis, 2000; Moss, 2001; Ormerod & Ivanic, 2002; Ivanic, 2004).

Más allá del texto lingüístico, una perspectiva social de literacidad reconoce que los componentes lingüísticos de los textos no pueden ser diferenciados de otras formas de semiosis visual como fotos, logos, y diagramas. Las prácticas de literacidad incluyen, por tanto, el uso, la interpretación y la producción de textos que dependen de la comunicación intersemiótica. Cuando los textos son electrónicos, la complejidad y diversidad de sus características empuja los límites de los medios existentes de análisis semióticos. De esta manera, el término "texto" puede abarcar un gran rango de artefactos culturales, incluyendo el vestuario, arquitectura y paisaje, y el término de "prácticas de literacidad" se puede estirar para aplicar al uso, interpretación y producción de todos estos, bien sea separadamente o en interacción con el lenguaje escrito. Para el grupo de NLS, la textualidad de los contextos de aprendizaje no sólo es lingüística sino multimodal.

Las nuevas tecnologías aumentan enormemente la importancia y la diversidad de los medios de literacidad y los artefactos, lo cual permite interactuar con los aspectos lingüísticos de los géneros de maneras complejas. La literacidad puede ser usada para propósitos diferentes del aprendizaje. La gente lee y escribe para comunicar; organizar su vida doméstica; pasar el tiempo; realizar tareas mecánicas en el trabajo; llevar records; funciones de la literacidad que no se relacionan con el aprendizaje.

Según Sachtwell e Ivanic (2007), los textos dentro de las prácticas de literacidad son artefactos culturales tangibles de eventos de enseñanza aprendizaje, los cuales pueden o no conllevar aprendizaje. Una pregunta de investigación que ha movido al grupo de NLS es la de saber directamente de los aprendices lo que hace a los textos útiles para aprender, entender las formas de usar los textos para que sean productivos para el aprendizaje y las formas posibles en las cuales el aprendizaje podría ser mejorado por los textos y las prácticas de literacidad que no han sido utilizadas previamente en contextos educativos.

Los pioneros del NLS buscan traer este enfoque teórico de la literacidad al contexto pedagógico y estudiar los contextos de aprendizaje como espacios sociales textualmente mediados, de la misma manera como el hogar, las comunidades y lugares de trabajo que son igualmente espacios sociales textualmente mediados. Lo que más resaltan los seguidores de este enfoque es que estos últimos contextos o dominios (el hogar, las comunidades y el trabajo) son excelentes espacios de aprendizaje en sí mismos porque proveen oportunidades de aprendizaje para las prácticas de literacidad que se llevan a cabo en el sistema educativo. Por lo tanto, bajo esta perspectiva, no se separa la literacidad que se desarrolla en los contextos extraescolares como recurso para aprender del desarrollo de la literacidad como objetivo curricular.

En síntesis, el grupo de estudiosos dentro del enfoque de NSL ha trabajado para identificar formas en las cuales las prácticas de literacidad de los estudiantes y las experticias fuera del contexto escolar podrían ser movilizadas para incrementar el éxito en los cursos en los cuales están enrolados (Smith, 2005; Ivanic & Satchwell, in press; Satchwell, 2007).

Satchwell e Ivanic manifiestan que su hipótesis sobre las prácticas de literacidad empleadas con propósitos de conducir aspectos de la vida diaria, tiene el potencial de ser movilizadas o enlazadas, como recurso para el aprendizaje en el dominio escolar. Esta curricularización de las prácticas de literacidad diaria no implica la transferencia de prácticas al por mayor y sin alteraciones de un contexto a otro; más bien es una transformación por la cual algunos aspectos de las prácticas siguen siendo las mismas mientras otras han cambiado.

De acuerdo con este enfoque, una nueva configuración contextual emerge de la nueva relación entre textos, prácticas, propósitos, participantes, tiempo y espacio. Los investigadores bajo este enfoque están interesados en estudiar cómo los estudiantes pueden llegar a tomar prácticas de literacidad

de contextos fuera del aula para que sirvan de inspiración al dominio escolar y así apoyar al propósito de mejorar el aprendizaje en los contextos educativos. Se entiende que algunos elementos de una práctica extraescolar son más cruciales que otros para un efectivo enlace de éstos en las prácticas educativas.

Sin esperar haber agotado el tema de las prácticas de literacidad, pero sí con el objetivo de haber conceptualizado algunas de las nociones (evento de literacidad, dominio, literacidad vernacular) que son utilizadas en esta investigación, se concluye hasta aquí lo referido al primer eje teórico.

Se aborda a continuación, el segundo eje teórico que soporta esta investigación y que permite entender otras categorías que guían el estudio; se trata de la (Bi) literacidad⁵ o la lectura y la escritura bilingüe.

Biliteracidad (biliteracy) -lectoescritura en L1 y L2-

Con miras a continuar con la ubicación teórica del constructo "literacidad" del que se ha venido versando, pero ahora con el prefijo "bi", es relevante recordar que la biliteracidad está ligada a la literacidad, y hablar del una no excluye la otra. De un lado, lo adquirido en la lengua materna o lengua primera (L1) parece que beneficia el desarrollo de las destrezas en una segunda lengua (L2), así como también lo adquirido en la L2 parece tener efectos en la L1 (hipótesis de la interdependencia y del umbral (cf. Cummins, 2002. En García, 2005).

Sin embargo, también es cierto que el desarrollo de la lectura y la escritura en L2, es decir la biliteracidad, en contextos multilingües y multiculturales como los que favorecen hoy las comunicaciones y las tecnologías, son un entorno favorable que suple el no vivir dentro de las culturas de la L2. Siguiendo a García (2005), la lectoescritura bilingüe se beneficia a través de la presencia continua de las dos lenguas en todos los contextos y situaciones.

Los jóvenes que están dentro del sistema educativo colombiano se enfrentan a los mundos analógicos y digitales que abordan de formas muy diferentes la L1 (Español) y la L2 (Inglés). En el mundo analógico escolar, la lectura y la escritura en las dos lenguas se contemplan desde la perspectiva de "lengua nativa", "lengua extranjera" y "segunda lengua"; estas son lenguas de comunicación y lenguas de instrucción que necesitan una enseñanza

⁵ En inglés (Bi)literacy.

explícita académica (cf. Cummins, 2002). Por otro lado, en el contexto digital parece que la exposición a una o más lenguas está emergiendo y por ello, estudios como este pretenden describir estas prácticas de literacidad en varias lenguas.

Según Vaish (2008), la literatura lingüística no utiliza el término "literacidad bilingüe" prefiriendo el término "biliteracidad", ya que incorpora lo oral y lo textual. Sin embargo, los cambios en la ecología lingüística del mundo globalizado y en el medio educativo reclaman una mirada más cercana al término de literacidad bilingüe a fin de definirlo en términos de textos y prácticas específicas.

Una segunda contribución importante de Vaish es la categorización de los textos bilingües y dentro de ellos los textos híbridos. Esta categoría es usada en este estudio que tiene como objetivo explorar los textos bilingües que usan los jóvenes en sus prácticas de lectura y escritura en la red. Un texto bilingüe es un artefacto, que puede ser una señal de tráfico, un afiche en el aula, un anuncio en la calle o un grafiti en un mural o un libro de texto en inglés que ha sido glosado y anotado no sólo en un idioma, sino también en el que está presente una evidencia simbólica de dos o más idiomas o culturas.

Un texto híbrido es una subcategoría de los textos bilingües en tanto que tiene un carácter estético, creativo y natural. Por lo general, no es gramaticalmente aceptable y es popular en sitios como la publicidad y la cultura pública. Específicamente un texto híbrido representa simbólicamente a través de una mezcla de secuencias de comandos, que es lo que un bilingüe hace a través de un cambio de código. Mientras que el primero (texto bilingüe) puede tener cabida dentro del aula bilingüe, el último (texto híbrido) está proscrito.

La caracterización de los textos híbridos en el mundo físico o analógico no está lejana de la realidad en el mundo digital en donde los jóvenes no tienen autoridades controlando y en donde ellos lo que más generan son textos híbridos, ya que por estar en el mundo virtual y lejos de las autoridades presenciales, no corren el riesgo de ser proscritos, sancionados o juzgados frente a su escritura en dispositivos digitales.

La categorización de los textos bilingües de Vaish, ilumina el escenario digital porque si en el escenario analógico de un espacio de aula, un estudiante está autorizado para glosar y tomar nota en su propia lengua en su texto de estudio de dos o más lenguas, ¿Cómo serían los textos bilingües en un sitio dentro del ciberespacio? Se vería tradicional o híbrido.

Si es híbrido ¿cómo serían las representaciones simbólicas? ¿La gramática? ¿La estética? ¿Y la creatividad? Entre otras características poco convencionales. El presente estudio busca responder a estas preguntas entre otras relacionadas con las prácticas de biliteracidad textual digital de los jóvenes.

Según Hornberger (Marti-Jones & Jones, 2000) hay gran congruencia entre la noción de alfabetismos multilingües desarrollada por Marti-Jones & Jones y la suya sobre alfabetismo bilingüe continuo. Nancy Hornberger define el bialfabetismo como "cualquiera y todas las instancias en las cuales la comunicación ocurre en dos (o más) lenguas en o alrededor de la lectura y la escritura" (Hornberger, 1990). Este modelo lo describe en términos de cuatro conjuntos anidados de continuidad: los medios, los contextos, los desarrollos y el contenido de la biliteracidad (Hornberger, 1989; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000). La noción de continuidad considera que todos los puntos del continuo (medios, contextos, desarrollos y contenidos) están interrelacionados entre sí. El modelo sugiere que entre más permitido sea en los contextos de aprendizaje, el que los estudiantes y los usuarios de las lenguas, saquen provecho de ese continuo, mayores serán las posibilidades para el desarrollo de la biliteracidad (Hornberger, 1989).

Dentro de las tipologías en bilingüismo, según Braz (2007), el bilingüe se caracteriza por la alternancia de las lenguas, dentro de la creación de una relación de identidad y alteridad, es decir, dentro de un ambiente que lo lleva a conocer mucho más que un sistema lingüístico familiar y un sistema lingüístico a conquistar. Una persona bilingüe tiene la capacidad de producir y comprender información a través de una lengua extranjera, no sólo por realizar proficientemente el cambio de una lengua a otra y además usar bien el sistema lingüístico, sino que también es un avance hacia otro sistema socio-cultural.

Hornberger (1990) define el bilingüismo -biliteracy- como un estado avanzado de bilingüismo en donde la persona puede hablar fluidamente en dos lenguas, y además lee y escribe en las dos. De acuerdo con Grosjean (1992) y la perspectiva de bilingüismo holística, ser bilingüe implica la coexistencia de dos lenguajes en una persona y en un contexto sociocultural específico; bajo el bilingüismo se produce un único y específico hablante-oyente, con competencias diferenciales en sus dos lenguajes según lo exige el ambiente. Los niveles de competencia en un lenguaje podrían depender de la situación y de que tan necesario sea ese lenguaje en él o ella, por lo que serán específicos de dominio.

En consecuencia, ser bilingüe sería algo enteramente relativo, debido a que el punto en que un hablante de una segunda lengua se convierte en bilingüe es imposible de determinar y, por ello, la comparación bilingües versus monolingües no tendría sentido. Desde estas consideraciones, el bilingüe es todo aquel que realiza un uso alternado de dos o más lenguajes (Hakuta, 1986). De acuerdo con Martin-Jones y Romaine (1986), desde la postura holística, el bilingüismo es un fenómeno natural de intercambio de códigos y representa una mezcla entre lenguajes, producto de una transformación normal que surge del contacto entre dos culturas y dos lenguas distintas.

Una persona bilingüe puede desarrollar las habilidades básicas de comunicación interpersonal o basic interpersonal communicative skills (BICS) que se refieren a la fluidez conversacional en una L2 sobre temas relacionados al entablar amigos, participar en juegos, comentar programas o películas, y en general tomar parte en diálogos sobre actividades cotidianas y coloquiales. Se alcanza aproximadamente en 2 años de exposición al inglés (Cummins, 2006). Estas interacciones conversacionales típicas cotidianas en inglés, bajo una alta frecuencia de léxico cotidiano, desarrollan un discurso que es fundamental y se adquieren a través de interacciones informales y casuales (Biber, 1986).

Respecto a las investigaciones latinoamericanas, específicamente en Colombia, hay un compendio de indagaciones y estudios explorados alrededor del bialfabetismo, la lectura y la escritura en dos lenguas, (López y Sosa, 2004; de Mejía y Colmenares, 2007; Farías et al., 2007; Flórez et al., 2007; Clavijo et al., 2008)

López y Sosa (2004) reseñan los desarrollos del alfabetismo emergente, ponderando "la responsabilidad de formar maestros capaces de responder a las exigencias de la era tecnológica del siglo veintiuno en la cual la información es accesible en diferentes idiomas con una rapidez abismal" (2004). Los autores resaltan el sentido más amplio que tiene el alfabetismo, no sólo visto como la habilidad de leer y escribir, sino que hay investigadores (cf. López & Sosa, 2004; Cazden, 2001; Snow, Burns, & Griffin, 1998) que aseguran una fuerte conexión entre el lenguaje oral y la lectura. Asimismo, indican que el aprendizaje de la literacidad involucra todos los elementos del proceso de comunicación: lectura, escritura, habla, escucha, visión (viewing) y pensamiento (thinking) (2004).

Un hallazgo de este estudio evidencia la existencia de una literacidad emergente; estos investigadores colombianos en su estudio sobre "aprendices de segunda lengua" encontraron que los niños antes de iniciar

su etapa escolar, ya desde casa pueden iniciar sus procesos de lectura y escritura en dos lenguas. Esta exposición a experiencias de lectura y escritura en dos lenguas antes de iniciar formalmente la escolaridad es esencial y proponen que desde el primer día de clase de un niño se beneficia si se expone a experiencias significativas de literacidad -literacy- en dos lenguas (2004).

Por otro lado, López & Sosa refuerzan el hecho de que se debe promover la lectura y la escritura como un proceso social. Enfatizan que la gente usa la lengua y la lectura y la escritura para lo que les interesa con una gran gama de propósitos, para una variedad de audiencias, y en una gran variedad de situaciones (Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). En términos generales, López & Sosa ven a la literacidad como comunicación en situaciones del mundo real, puesto que de hecho, la literacidad se desarrolla desde las situaciones de la vida real en las cuales la lectura y la escritura son usadas para lograr un objetivo. De esta manera, la función precede a la forma. En sus palabras “*Literacy should always be functional, meaningful and authentic*” (2004).

Según López & Sosa, los objetivos más importantes en los programas de bilingüidad emergente son motivar a los niños a sacar sentido de las letras e incentivarlos a querer leer en dos lenguas. Para esto hay que proveer oportunidades auténticas y significativas para participar en múltiples experiencias de literacidad en las dos lenguas.

En otro documento elaborado por investigadores colombianos sobre bilingüismo en Colombia, se señala que dentro de la política de educación de calidad para todos, el Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional avanza hacia una de sus metas principales para el año 2019, la cual busca que las aulas colombianas alcancen una suficiencia importante en el uso del inglés como lengua extranjera, lo que se traduce, en realidad, en el alto desempeño de ambas lenguas, el inglés y el español.

Parafraseando a López et al (2009), estos autores enmarcan los procesos de lectura y escritura en dos lenguas dentro de una visión sociocultural amplia que no separe el trabajo realizado en la escuela o el colegio de las experiencias del diario vivir de los niños en sus familias y comunidades. Para estos investigadores, más allá del simple hecho de leer o escribir o de abordar las lenguas en sus aspectos formales, es necesario considerar que bilingüidad encierra una visión comunicativa del lenguaje, en la cual se pueden abordar estos procesos.

Promocionar a la bilingüidad como hecho social es coherente con una visión que permite ver los procesos de lectura y escritura en dos lenguas

como hechos sociales que se dan en un determinado contexto y que ofrecen formas específicas de interacción y comunicación. Desde esta perspectiva las experiencias de lectura y escritura de los jóvenes adquieren significado y sentido en la medida en que expresan un propósito o cumplen una finalidad.

Cada experiencia o interacción representa nuevas formas de comunicación que a su vez generan nuevas adquisiciones de lenguaje. Se busca entender que los procesos de lectura y escritura se pueden abordar desde la cotidianidad, lo cual involucra la unidad familiar, la comunidad, la institución educativa y los pares que forman parte del contexto sociocultural del individuo. Estas investigaciones dejan claro que es vital entender que el lenguaje no es un código que se adquiere de forma fragmentada, sino que es toda una manera de comunicar ideas, valores y toda clase de sentimientos y pensamientos.

Literacidad digital (Digital literacy)

Con miras a exponer los elementos alusivos al diseño de la investigación (referentes teóricos y metodológicos), se presenta un estado del arte que permita una aproximación a las orientaciones y avances en esta materia. Se privilegiaron referentes como tesis doctorales e informes de investigación que abordan el tema desde diversas disciplinas, guardando siempre relación con el objeto de estudio de esta investigación: la lectura y la escritura en dos lenguas en la red. De igual manera, se consideran documentos de entidades internacionales y otras fuentes emanadas de las políticas y estudios colombianos. Las temáticas se consolidaron en las constelaciones de estudios sobre la literacidad digital (digital literacy) y la biliteracidad digital (digital biliteracy). Barton (2007) y Hague y Williamson (2009) ofrecen una visión social sobre la literacidad digital que sustenta la manera como se abordada la categoría en la presente investigación. Para estos autores, la literacidad digital tiene que ver con las formas como la gente usa la lectura y la escritura y los significados que le asignan a estas actividades para alcanzar sus propósitos en medios digitales.

Los autores resaltan que este concepto debe ser visto en el sentido de prácticas cambiantes a través de las cuales la gente crea significados usando tecnologías digitales. Es importante revisar las tres orientaciones que se han configurado en el campo de la literacidad digital con miras a centrar la presente investigación en el más pertinente. Guy Merchant (2010), investigador británico, especializado en literacidad digital, plantea que la primera orientación está relacionada con la recopilación y presentación de

datos acerca de los eventos en el digimundo (Digiworld); básicamente es información que busca datos demográficos por debajo de las estadísticas generales ofrecidas por las organizaciones como K-Zero y la Fundación Kaiser.

Hay algunas dificultades relacionadas con el cambio de alianzas de los grupos según edad, el problema de determinar las variaciones regionales y la manera de mirar más allá de las estadísticas acerca del número de cuentas digitales.

La segunda orientación está relacionada con el trato que se le da a los mundos virtuales como textos, para buscar sus beneficios sociales, sus posibilidades comunicacionales o las posiciones de identidad que ellos ofrecen a habitantes y visitantes. Esto mantiene una considerable fascinación y ofrece todo tipo de retos, quizás el mayor de los cuales es el de saber cómo leen niños y jóvenes en esos textos, y más aún saber cómo leen a pesar de estos textos, es decir, qué clase de resistencia, subversión o parodia suelen crear.

La tercera orientación trata de entender el sentido y los significados que realmente estos usuarios configuran al entrar en mundos virtuales, de qué manera ellos evalúan la experiencia en sus propios niveles de sofisticación y crítica. Aquí puede haber un grado de descripción valiosa, pero usualmente la dificultad está en decir que de ninguna manera estas formas textuales virtuales son nuevas, y que simplemente redefinen los desafíos existentes en la manera de interpretar y comprender los paisajes textuales (textual landscapes) y las interacciones que tienen lugar dentro de ellos.

La presente investigación se ubica en la tercera orientación ya que el estudio busca profundizar en la participación de la gente joven en los mundos virtuales y las prácticas de literacidad. En primer término, para entender el sentido y los significados que estos jóvenes usuarios construyen al entrar en el universo virtual fuera del espacio escolar. En segundo lugar, para explorar cómo los jóvenes de colegio describen las experiencias de biliteracidad al interpretar y comprender paisajes textuales virtuales.

Para describir de qué manera las personas se relacionan dentro de los grupos sociales virtuales es necesario basarse en el concepto de redes. Basados en Barton y Hamilton (1998), la fuerza de la noción de las redes está en el hecho de que ofrece una manera sencilla de moverse más allá de un enfoque de individuos y de encuentros de individuos.

La idea de las redes sociales es tomada de una idea generalizada de las redes, aunque más diferenciada, puesto que aquí, son redes de comunidades.

El concepto es utilizado gradualmente a lo largo del estudio, para desarrollar un punto de vista más complejo. Sin duda, la literacidad digital tiene un carácter particular por ser un fenómeno emergente reciente y contar con literatura escasa. A pesar de esto, las indagaciones en este campo están empezando a tomar fuerza y hay estudios (Hutchins, 1998; Landau et al., 2007; Greenhow, 2008; Gillen y Barton, 2010; Albarello, 2011) que arrojan importantes hallazgos respecto a la literacidad vinculada con las sociedades mediatizadas, los beneficios de las redes; la lectura y las prácticas sociales en Facebook, la textualidad multimedial y la lectura hipermedial en dispositivos digitales versus la lectura en textos impresos.

En primer lugar, el trabajo de Hutchins (1998) muestra cómo un sólo acto de “literacidad digital” se encuentra entre una red de prácticas con antecedentes histórico-sociales y tiene significado al tener relación con los entendimientos y actividades de los otros. Parafraseando a Hutchins, las literacidades digitales son siempre dinámicas, en parte porque la tecnología está imperceptiblemente cambiando tan rápido frente a nuestros ojos, pero también porque los propósitos humanos continúan desarrollándose y están reformulándose en colaboración social.

Las investigaciones de Hutchins señalan que sea que reconozcamos las señales que se han desarrollado a través de las prácticas de generaciones de ingenieros de tráfico, o sea que enviemos un breve email en lo que parece una pantalla muy familiar, todo se basa en nuestras identificaciones de los patrones en nuestro entorno altamente tecnologizada y nuestras capacidades para interpretar y tomar medidas frente a cualquier reto en cuanto a las expectativas de los tiempos.

Las descripciones extremadamente detalladas de Hutchins sobre “las prácticas” son particularmente útiles para ejemplificar lo que se puede alcanzar con un enfoque etnográfico de las prácticas de lectoescritura tecnológicas, en especial porque ellas representan un cambio metodológico para tomar especial atención con las interacciones desde el material cultural. En consecuencia, las prácticas humanas son descritas en términos de cómo se hacen explícitas las asunciones que ellos construyen y las cuales reconocen las bases históricas de las prácticas y la participación detallada con artefactos.

Hutchins desde su perspectiva de la “cognición distribuida” contextualizó los desarrollos de la cultura tecnologizada, mostrando en detalle cómo la cognición en la práctica está presente en las actividades humanas y, por tanto, ésta cognición distribuida no separa a una persona y su entorno. Hutchins ve la cognición como “ahí afuera”, como intrínseco a las actividades de las personas en relación con las actividades del otro y sus contextos. Esta idea está presente o al menos emergente en los enfoques socio-culturales, incluyendo el trabajo sobre el aprendizaje situado y la literacidad como practica social.

En segundo lugar, investigaciones de la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de Argentina (Landau, 2007), indican que tanto en los debates latinoamericanos como en los europeos, en las últimas décadas, los Nuevos Estudios en Literacidad⁶ (Street, 2003; Gee, 2003; entre otros) y los trabajos sobre la literacidad (Cassany, 2006) han producido reconceptualizaciones del proceso de literacidad y cada vez más lo ubican en el contexto cultural de apropiación por sobre la adquisición de habilidades específicas (Street, 2003).

En consecuencia, la unidad de análisis cambia: del individuo a las prácticas sociales, puesto que la comunicación en las sociedades mediatizadas además de los modos orales y escritos de la lengua incluyen una serie de signos, como las fotografías, diagramas, gráficos, sonidos, movimientos corporales, olores, entre otros. La literacidad deja de vincularse exclusivamente con las nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas.

En general, el debate muestra cada vez más que la lectura y la escritura de textos verbales, icónicos o audiovisuales, ya no son vistas como habilidades generales vacías de contenido. Lo anterior se inscribe dentro de las corrientes de pensamiento que hablan de una cognición situada, la cual propone que se aprende en situación y es imposible conocer todas las posibles situaciones. Por ejemplo, podemos estar letrados en la lectura de textos de arte y no estarlo en otros sobre química. De este modo, la literacidad es considerada como “múltiple” porque se vincula con distintos espacios de actuación o ámbitos semióticos⁷.

⁶ New Literacy Studies. –NLS–

⁷ “El ámbito semiótico hace referencia a cualquier conjunto de prácticas que utilice una o más modalidades (por ejemplo, lenguaje oral o escrito, imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos gráficos, artefactos, etc.) para comunicar tipos característicos de significados. Ámbitos semióticos: biología celular, crítica literaria posmoderna, videojuegos de acción en primera persona, anuncios de alta costura, teología cristiana, pintura modernista, música rap, enología, entre otros” (Gee, 2003).

El concepto de *literacidad digital* hace referencia a un campo de saber relativamente nuevo, vinculado a las transformaciones en los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para el desempeño pleno en la vida social y laboral en las sociedades mediatizadas. Los debates en torno a la literacidad informacional (information literacy) presentan una larga trayectoria. Se trata de dar cuenta de cómo los sujetos pueden seleccionar, jerarquizar y organizar distintas fuentes en un contexto en el que la información crece exponencialmente. De este modo, la literacidad digital y la informacional aunque presentan áreas de intervención diferenciadas comparten un espacio de confluencia vinculado al análisis de las fuentes de información en entornos digitales y al manejo de información compleja en formato digital y electrónico.

Otro aspecto que ha venido recibiendo atención dentro del debate teórico es el concepto de literacidad; en su ampliación de perspectivas, tiene términos derivados que muestran las formas de lectura y escritura en la actualidad: por ejemplo, la biliteracidad, que hace referencia a la habilidad para comunicarse en dos idiomas, traducir un texto de una lengua a otra comprendiendo las diferencias culturales que se encuentran entre una y otra. La multiliteracidad está relacionada con la lectura de distintos tipos de textos y diferentes géneros discursivos en un lapso breve de tiempo.

Por otro lado, la literacidad informacional enfatiza los aspectos vinculados con el acceso, la búsqueda, la evaluación, la organización y el uso de la información; y la literacidad electrónica que se relaciona con el dominio de los géneros discursivos vinculados a los dispositivos sincrónicos (chat, juegos de red) y asincrónicos (e-mail, foros). La literacidad en medios y la literacidad digital comparten preocupaciones en torno a la lectura de los mensajes en soportes distintos de la lectura y la escritura del texto verbal. En particular, las discusiones giran en torno al análisis de las imágenes, los audiovisuales y su relación con el discurso oral y escrito.

En los momentos actuales se están produciendo cambios en las formas de transmitir, comunicar y representar la información. Una de estas transformaciones es el movimiento de la escritura hacia la lógica de la imagen. Estas transformaciones de ningún modo implican el reemplazo material de un soporte por otro, es decir, la escritura seguirá existiendo. Sin embargo, la lógica de la escritura, según la postulación de algunos autores, quedará subsumida a la lógica de la imagen. Los modos de la escritura y de la imagen tienen lógicas distintas y tienen permisibilidades características diferentes. La organización de la escritura, que todavía se apoya en la lógica del discurso hablado, está gobernada por la lógica del tiempo y por la lógica

de la secuencia de sus elementos en el tiempo, en disposiciones gobernadas temporalmente. "La organización de la imagen, por el contrario, está gobernada por la lógica del espacio y por la lógica de la simultaneidad de sus elementos visuales/representativos en disposiciones organizadas espacialmente" (Kress, 1995).

A la literacidad digital le corresponde el ámbito específico del desarrollo de los saberes vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación. Una definición restringida, basada en las destrezas, la vincula al dominio de las herramientas de procesamiento de textos, planillas de cálculo e Facebook. Sin embargo, esta definición atiende a solo una de las dimensiones de la literacidad digital. Así como leer y escribir ya no son definidas como la mera adquisición de habilidades vinculadas a las destrezas motoras, a la decodificación de un código, o a la transcripción del habla, la literacidad digital no se refiere únicamente al dominio de una serie de herramientas tecnológicas.

De este modo, la literacidad digital puede ser definida como una competencia compleja, que incluye una diversidad de capacidades vinculadas al análisis, al uso y a la producción de herramientas e información en soportes digitales. Incluye una dimensión instrumental vinculada al dominio de herramientas e información en soportes digitales, una dimensión ética que se relaciona con el acceso, los usos públicos y privados de la información y una dimensión social centrada en las necesidades contextuales más inmediatas y en la democratización en el acceso y la producción de información.

Los estudios que se están desarrollando sobre la literacidad digital dan cuenta del entramado complejo que implica la transmisión de saberes para la participación plena y activa en la vida ciudadana en el contexto de las sociedades mediatizadas. Estas conceptualizaciones implican un reposicionamiento de la institución escolar y de las demandas que se ciernen sobre ella.

Los desafíos de la escuela frente a la literacidad digital son altos y nos convoca a todos los que estamos dentro de este sistema. La escuela en el contexto actual se ve interpelada a generar nuevas respuestas frente a las demandas de literacidad digital, ya que las formas que asume la literacidad en la actualidad presenta importantes diferencias respecto de los modelos generados en los inicios del sistema educativo.

Por ejemplo, a la institución escolar se le plantea el debate de cómo jerarquizar y ordenar los saberes vinculados a los distintos tipos de

literacidad ¿Es la literacidad inicial un prerequisite para el acceso a los demás saberes o ese orden se ve alterado en la actualidad por la inmersión mediática y tecnológica en la que se encuentran sumidas las nuevas generaciones? Para algunos, "los nuevos saberes son una adquisición posterior a la literacidad básica" (Cassany, 2002); para otros, existe una distancia sustantiva entre las modalidades de pensamiento (mindset) de los nativos y los inmigrantes.

La distinción entre "nativos digitales", es decir, aquellos que han crecido rodeados por el uso de computadoras, juegos de video, música digital, teléfonos celulares y otros juguetes y herramientas de la era digital, e "inmigrantes digitales", los no nacidos en el mundo digital, intenta dar cuenta de las modalidades de pensamiento permeadas por las gramáticas de lo tecnológico y por las prácticas culturales que desarrollan los niños por fuera de la escuela, es decir, sus consumos culturales y mediáticos⁸.

Los nativos digitales son para Piscitelli (2005) los niños nacidos en las dos últimas décadas y en el caso de los países pobres los menores de cinco años. Los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo, y todos ellos son multitasking y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual en vez del lineal. Funcionan mejor cuando operan en red y lo que más aprecian es la gratificación constante y las recompensas permanentes.

Esta clasificación binaria, por un lado, tiende a homogeneizar las modalidades de pensamiento según las edades, desconociendo las particularidades sociales, económicas y culturales en las que se desarrollan "los jóvenes"; por otro lado, ilumina las formas como en la actualidad son conceptualizados los niños. La escuela tradicional veía al niño como un recipiente vacío que ella debía llenar con los saberes legítimos, anulando toda forma de inclusión de los conocimientos y habilidades adquiridos en los contextos extraescolares.

La presente investigación resalta que dentro de la categoría de nativos digitales, hay subcategorías, ya que dentro de los jóvenes se presentan características que los hace diferentes, por ejemplo, uno de 13 años tiene unos desempeños diferentes a los de otro de 17 años. Los cambios en las

⁸ Esta terminología ha sido acuñada por Marc Prensky. Disponible en: http://pre2005.flexiblelearning.net.au/projects/resources/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf. Revisado el 2011, 1 de Septiembre.

tecnologías hacen que existan variaciones en los conocimientos y destrezas digitales.

En la actualidad, los niños llegan “llenos” a la escuela y no sólo eso, sino que sabemos que para generar buenos aprendizajes es necesario recuperar y conocer los saberes construidos por fuera del sistema educativo. Por ejemplo, James Paul Gee (2003) estudia qué aprenden los niños cuando interactúan con los videojuegos, definiendo a esta práctica como un tipo de alfabetismo. Compara estos juegos con las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en particular, con las mejores clases de ciencia que se dictan en las escuelas. A partir de su análisis concluye que en los buenos videojuegos de acción en primera persona, pueden hallarse hasta 36 principios de aprendizaje.

El interrogante entonces es ¿si los niños ya vienen con prácticas abundantes en literacidad, qué tiene que transmitir la escuela? Si la escuela solo se centra en el dominio de las herramientas informáticas es probable que poco tenga que hacer en el campo de la literacidad digital. Pero si deja de enfocarse únicamente en la tecnología y orienta sus sentidos hacia el proyecto pedagógico y social, los retos son muchos y cada día más ambiciosos.

La institución escolar puede tomar diversas estrategias en relación con los saberes que los niños adquieren por fuera de la escuela. Una opción es ignorarlos, asumir una postura tradicional en la que se describe a los niños en función de sus carencias, dejando de lado aquello que portan. La segunda opción es reconocer estos saberes pero demostrarlos; de este modo, los contenidos que la institución escolar transmite posee un estatus mayor que los adquiridos informalmente. Una tercera estrategia, basada en el relativismo, es valorar en un mismo nivel todos los conocimientos. La escuela tendría poco margen de acción para generar cuestionamientos y rupturas en las culturas que portan los alumnos. Por último, la escuela puede reconocer los saberes construidos en la vida cotidiana, sin denigrarlos, y a partir de allí generar nuevos horizontes de saber. Para ello, es necesario generar prácticas educativas articuladas con la experiencia textual situada de los niños traída del mundo cotidiano de las comunicaciones.

Un ejemplo de estas posibles articulaciones se sintetiza en el concepto de alfabetismo de fusión, que da cuenta de las formas en que la cultura popular puede ser integrada en la cultura escolar⁹. Desde esta perspectiva se

⁹ La metáfora refiere al ámbito de la cocina de fusión en la que recetas, sabores e ingredientes de distintos países son incorporados en la cocina hogareña sin por eso tender a la homogeneización o a la hibridación (Millard, 2003)

entiende que los niños deben acceder en el entorno de su clase a una variedad de formas de narrar y comprometerse en un diálogo sobre los modos, disposiciones y géneros discursivos presentes en el entorno social. En otras palabras, debe darse una comprensión amplia de los modos y géneros para desde allí poder construir nuevos sentidos.

Los debates en torno al concepto de literacidad digital hacen surgir ciertas dudas sobre el modelo tradicional de literacidad inicial en el que la escuela se ubica como única institución encargada de la transmisión de esos saberes. Pluralidad de saberes, espacios y contextos aparecen como características particulares de la literacidad digital.

En tercer lugar, dentro de las investigaciones que conforman este estado del arte, se toma el estudio norteamericano, de la Universidad de Minnesota (2008), dirigido por Christine Greenhow. En este estudio se recogieron datos durante seis meses de una población de estudiantes en edades entre los 16 a 18 años, de trece escuelas urbanas en Minnesota.

Luego, a un grupo seleccionado aleatoriamente le hicieron preguntas sobre su actividad en Facebook a medida que navegan en MySpace. Mediante un foro en línea, por medio de comunicación web con audio y video complementaron la información recogida y de toda esta indagación y observación directa han descubierto que hay importantes beneficios educativos de las redes sociales como MySpace y Facebook. El estudio encontró que, de los alumnos observados, el 94 por ciento utiliza el Facebook, el 82 por ciento está generalmente en línea en sus casas y el 77 por ciento ya tenía creado un perfil en un sitio de redes sociales. Cuando se preguntó lo que han aprendido en las redes sociales, los estudiantes señalaron, justamente aquellas habilidades tecnológicas que figuran como logros en las clases avanzadas de informática, seguidos por la creatividad, la apertura a nuevos puntos de vista y habilidades de comunicación.

Según *Greenhow* (2008), investigadora en tecnologías del aprendizaje y directora de este proyecto, primero, hallaron que los estudiantes que usan sitios de redes sociales son los que en la práctica tienen habilidades tipo siglo 21, que son las que se buscan desarrollar para tener éxito hoy en día, y segundo, encontraron que los estudiantes están desarrollando una actitud positiva hacia el uso de tecnologías, la edición y personalización de contenidos, así como hacia el pensar en el diseño y la facilidad de estar en línea. Estos estudiantes también comparten trabajo creativo original como la poesía y el cine y practican el uso seguro y responsable de la información y

la tecnología. De estos hallazgos, los investigadores aseveran que los sitios Web ofrecen un potencial educativo enorme.

Por otro lado, Greenhow señala que los resultados del estudio han demostrado que los sitios de redes sociales ofrecen más que sólo el cumplimiento de una actividad social o creación de redes; tienen además implicaciones para los educadores, que ahora tienen una gran oportunidad para apoyarse en lo que los estudiantes están aprendiendo en los sitios Web. Los investigadores resaltan que ahora que se sabe lo que los estudiantes están aprendiendo en las redes sociales, así como, las habilidades y las experiencias a que están siendo expuestos en ellas, todo ello, puede ayudar a fomentar y ampliar los conocimientos de los educadores para tomar provecho de ello. Al entender cómo pueden los estudiantes usar positivamente estas tecnologías de redes en su vida cotidiana y reconocer las oportunidades educativas, se podrá ayudar a hacer de las escuelas lugares más relevantes, pertinentes y significativos para los niños".

Los investigadores al finalizar el estudio encontraron que muy pocos estudiantes están realmente conscientes de las oportunidades de establecer contactos académicos y profesionales desde y con todos los recursos que los sitios Web ofrecen. Sin duda, hacer esta oportunidad más conocida por los estudiantes, es sólo una manera en que los educadores pueden trabajar con los estudiantes y sus experiencias en las redes sociales. Greenhow sugiere que los educadores pueden ayudar a los estudiantes a obtener beneficios incluso más valiosos del uso social de las redes para profundizar en las ideas que continúan surgiendo en los estudiantes acerca de lo que significa ser un buen ciudadano digital y un líder en línea.

En cuarto lugar, están los estudios británicos sobre el alfabetismo digital o digital literacy. Gillen y Barton (2010), investigadores de la Universidad de Lancaster en U.K., recopilaron las más recientes investigaciones sobre "digital literacy" en Gran Bretaña, y es desde este contexto que se presentan a continuación las discusiones y hallazgos sobre las investigaciones en alfabetismo digital. Richard Noss, director británico del programa "*Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme*" (TLRP –TEL), una de las entidades que ha patrocinado las más grandes e importantes investigaciones en Gran Bretaña sobre alfabetismo digital, señala que, "a todos los niveles su sistema de educación está viendo la necesidad de cambiar para acceder a los excitantes retos de la creciente sociedad digital" (Gillen & Barton, 2010).

El británico Noss resalta que el preguntar sobre cómo definir y desarrollar la literacidad digital es central; por ello, celebra el que educadores y expertos en tecnología colaboren en saber cómo la enseñanza y el aprendizaje podrían ser más efectivas a través de juiciosos diseños tecnológicos y saber cómo la tecnología podría afectar en lo que se enseña y a quien se enseña. El propósito de las investigaciones que el programa británico de TLRP-TEL patrocina es entender qué significados están creando los aprendices por ellos mismos al participar con artefactos tecnológicos.

El programa de TLRP-TEL resalta que el sólo hecho de comparar lo que se logra en una educación con tecnología y otra sin tecnología no es suficiente para dar cuentas de lo que sucede con el fenómeno de la literacidad digital en el contexto educativo. Agrega que la gente con tecnologías digitales tiene nuevas cosas que decir y nuevas formas de decir sobre ellas; por esto, las implicaciones para un diseño interdisciplinario y unas metodologías de evaluación son complejas.

Otra investigación británica que aporta para contextualizar el alfabetismo digital es la liderada por *Fred Garnett*; desde estas indagaciones, se intentó capturar tanto el contexto como los campos emergentes para esta nueva cultura de la literacidad digital, la cual se empezó a identificar en 2009. La preocupación de Garnett se centra en usar las comprensiones que surgen de los debates alrededor de la literacidad digital abordados en las investigaciones del programa TLRP-TEL.

Con el propósito de llegar a ellas, no sólo recurrió al cúmulo de iniciativas, investigaciones y reportes en UK, sino que también acudió a lo más representativo en USA, en donde encontró divergencias que complementan el fenómeno. En términos de los norteamericanos, hay una evolución del tema que no para y, por ello, proponen una agenda en permanente evolución para las literacidades digitales y aquí, la preocupación es proponer un esquema en el cual se posicione el aprendizaje emergente que surja de los proyectos del programa TLRP-TEL respecto a las alfabetizaciones digitales. Se habla en plural de las alfabetizaciones digitales por considerar que son muchas las que se requieren y se continuarán requiriendo debido a todo lo nuevo que irá apareciendo.

Garnett indica que el concepto de literacy ha sido históricamente discutido en términos de un modelo deficitario en el contexto educativo. Sea en la noción de un adulto o en el requerimiento más reciente de las habilidades de estudio en los colegios, o en otros contextos de aprendizaje, la literacidad es

usualmente identificada en términos de algo que le falta a las habilidades de los aprendices.

Respecto a la educación 2.0, Garnett la resalta como una aspiración y la identifica como un elemento clave para las literacidades digitales, en tanto que lo hará posible. Desde el punto de vista de Garnett y su equipo de investigadores, las literacidades digitales en plural son varias habilidades que facilitan una gama mayor de interacciones de aprendizaje, por el uso de un rango más grande de herramientas, las cuales ofrecen la posibilidad de un mayor rango de significados trazables para ser hechos en sociedad.

Según los datos e información encontrados por Garnett, entre el 2007 y 2009, han emergido un gran número de iniciativas respecto a la literacidad digital, de tal suerte que se pueden diferenciar cuatro tendencias de enfoques así: en primer lugar, está la visión educativa la cual pondera el pensamiento crítico; en segundo lugar, otro planteamiento mayor en educación sugiere que nosotros estamos actuando en un creciente paisaje mediatizado y, consecuentemente, se debe abordar una literacidad mediática, y la habilidad para usar esta literacidad para participar en varias formas, es crítica.

El creciente paisaje digitalizado del aprendizaje y de la sociedad guía a algunos escritores a enfocar aspectos claves respecto a la inclusión digital, mientras que el siempre rápido desarrollo de la sociedad digital significa que algunos enfoques de la literacidad digital se refieren a la ciudadanía digital y una gran preocupación por los problemas éticos que conlleva.

En un contexto educativo, las literacidades digitales casi siempre están relacionadas con mejorar el pensamiento crítico en relación con la comprensión de los sujetos. Para los investigadores de esta tendencia, “la literacidad digital significa saber cómo la tecnología y los medios de comunicación afectan las formas en las cuales nosotros encontramos las cosas, nos comunicarnos unos con otros, y ganamos conocimiento y comprensión” (Hague and Williamson, 2009).

Así mismo, ratifican que diseñadas apropiadamente las tecnologías digitales, estas pueden habilitar una comprensión más crítica de las materias y disciplinas que el otorgado por la literacidad basada en sólo información analógica. Newman (2009) ve la literacidad digital en los contextos de aprendizaje formal como un tema relacionado, pero además, como una habilidad de aprendizaje que necesita ser enseñado y soportado.

Mientras hay una profunda preocupación por la literacidad de medios en UK, no pasa lo mismo en los Estados Unidos en donde la relación entre cultura y sociedad es vista y teorizada de manera diferente. Por ejemplo, el norteamericano Jenkins (2006) reclama por acoplar el uso pedagógico de las nuevas tecnologías con un mayor foco en la educación de la literacidad de medios.

Por otro lado, Rheingold ve la necesidad de la literacidad digital para habilitar la participación civil en la era digital, lo que él llama alfabetizaciones siglo veintiuno (Rheingold, 2009), como la “atención, participación, cooperación, consumo crítico, y conciencia de redes”. Rheingold ve una mayor participación de la cultura en línea a partir de estas alfabetizaciones siglo veintiuno. En respuesta a la identificación de Jenkins de los retos de una cultura participativa, Burn ve la educación de medios más allá, en la medida en que los eventos externos acceden a los textos de los medios, las tecnologías y las culturas. OFCOM (2009) recientemente ha identificado la literacidad de medios, incluyendo la habilidad para crear productos de los medios, siendo esto un requisito para participar en la economía digital.

Como se ha visto, la literacidad ha tenido históricamente un foco que gira en torno al hecho de hacer al sujeto un ser cada vez más hábil socialmente y en asegurar la igualdad de oportunidades para todos. La Unión Europea tiene un tema clave en mira: la inclusión digital, la cual es vista como un elemento en sus investigaciones sobre la sociedad de la información.

Garnett reconoce que en UK se ha fallado en abordar esto suficientemente, aunque la Digital Britain (2009) lo resalta y la empresaria de Facebook, Martha Lane Fox, ha sido indicada como “Campeona Digital” por promover la inclusión digital. Futurelab ha venido publicando regularmente sobre la identificación de un “Charter para el cambio”, el cual es necesario si es que se han de mover por ese cambio, que implica ir “Más allá de la brecha digital” (Facer and Selwyn, 2007). A pesar del siempre “modelo deficitario”, la formulación de la inclusión digital permanece como un factor clave para ser abordado dentro de la literacidad digital.

En una economía del conocimiento dirigida por lo digital con una creciente necesidad por trabajadores del conocimiento alfabetos digitalmente, la educación necesita proveer oportunidades para adquirir habilidades digitales. Ante esta situación, un aspecto a atender es el grado en el cual las habilidades digitales llegan a ser pre-requisitos para una ciudadanía activa. Estelle Morris en el Digital Britain hace un llamado a todos para que tengan “habilidades digitales para la vida” (Morris, 2009) alineado con el reciente

emergente llamado del gobierno de Gran Bretaña por la educación y el cuidado de los ciudadanos.

Por otra parte, se resalta el hecho de que una competencia digital llega a ser un requisito que hoy por hoy, se ha de incrementar siempre para poder participar en la vida social. Este hecho presenta un rango emergente de preocupaciones éticas, dentro de las cuales está la seguridad en Facebook. En Gran Bretaña, recientemente se ha escrito en el Byron Review (2008), un artículo sobre los "Niños seguros en el mundo digital"; este artículo busca abordar y llamar la atención sobre esta problemática.

Como se acaba de sintetizar, hay toda una gama de enfoques respecto a la literacidad digital; sin embargo, de cada una de ellas están evolucionando otras dimensiones para identificar y abordar a medida que se desarrollan mayores comprensiones sobre el tema de las literacidades digitales.

Tan destacado como los anteriores cuatro enfoques, Garnett resalta otro aspecto emergente en el tema de las literacidades digitales, que es la noción de proveer una estructura para desarrollar una posición de aprendizaje que emerge de diferentes iniciativas y en diferentes contextos. De su trabajo en literacidad digital en contextos de aprendizaje formal, Tabetha Newman concluye que "una manera para obtener mejor sentido del uso de las emergentes tecnologías digitales, es generar una estructura de desarrollo para los colegios" (Newman, 2009). Esto podría habilitar a las literacidades digitales para llegar a incursionar educativamente por medio de la identificación de posibles respuestas institucionales, y además ayudar a identificar posibles usos futuros a medida que evolucionan las literacidades digitales.

El programa TLRP-TEL busca diversos enfoques con el fin de diluir las barreras entre diferentes enfoques disciplinares, entre prácticas situadas formales y de la vida diaria y aquellas que son consideradas obstáculos en esta materia. Para estos investigadores, el desarrollo de las alfabetizaciones digitales significa trabajar para habilitar a los estudiantes y a los profesores a desarrollar sus comprensiones y habilidades al usar ciertas herramientas, no como competencias descontextualizadas sino en formas que están conectadas a otros aspectos de sus aprendizajes.

Las prácticas que involucran alfabetizaciones digitales pueden constituirse en un puente entre las vidas de aprendizaje que tiene la gente en el hogar y el contexto educativo (Davies & Merchant, 2009; Willet, Robinson & Marsh, 2009). Algunos proyectos dentro de este programa han mostrado formas en las cuales enfoques innovadores para el diseño de ambientes pueden tender

puentes en los vacíos que hay entre las formas de aprendizaje de la gente en casa y en la escuela. Y asimismo, lleva a consideraciones fructíferas respecto al enfoque de “la ecología del aprendizaje” (Barron, 2006).

Hay un creciente reconocimiento respecto a que la gente joven puede tener unas configuraciones muy diferentes de habilidades y conocimientos comparativamente con los adultos. Mientras ciertas plataformas, herramientas (como MySpace, Facebook, Flickr, Twitter) y juegos online divierten a una enorme población, la gente joven tiene muy diferentes prácticas e intereses dentro de ellas. Algunas de estas literacidades digitales asociadas con los jóvenes pueden claramente ser de relevancia para el mundo educativo: en aspectos como la creatividad, la colaboración y la criticidad, muy valoradas en los espacios educativos en línea.

Una investigación norteamericana de tres años sobre las prácticas de jóvenes en los medios arrojó importantes hallazgos sobre el aprendizaje informal de los niños con los medios digitales. Por ejemplo, se encontró que “...el mundo digital está creando nuevas oportunidades para que la juventud se relacione con normas sociales, explore intereses, desarrolle habilidades técnicas y experimente con nuevas formas de auto-expresión” (Ito et al., 2008). En esta investigación, gran parte de la actividad informal de aprendizaje se llevó a cabo entre amigos.

Adicionalmente, se encontró que algunas personas jóvenes en el estudio usaron recursos en línea para desarrollar sus intereses, indagar sobre temas que ellos encontraban relacionados con sus hobbies y temas de estudio, y acceder a nuevas redes y recursos. Tales actividades son divertidas en tanto que son constructivas y participativas, y tienen algo que llama poderosamente la atención por la inmediatez de la interacción y los resultados que puedan ser contrastados con la gratificación retardada o demorada que caracteriza al sistema educativo formal. Los investigadores encontraron que las preguntas por el aprendizaje son inseparables de los debates acerca de las tensiones inter-generacionales, especialmente, sobre lo que es valorado como conocimiento y participación social.

En quinto lugar, y cerrando el anterior recorrido por investigaciones en el tema, se tiene la investigación de Albarello (Coppola, 2011), quien realiza su trabajo doctoral en la universidad Austral sobre las formas de lectura en la computadora, y que más tarde se constituyó en su libro: “Leer/navegar en Facebook”. Este estudio tiene de base un trabajo de campo que combina entrevistas en profundidad con encuestas y un análisis de las sesiones de Facebook que realizaron a los entrevistados.

Dentro de lo encontrado en esta investigación, Albarello resalta que la computadora tiene una característica diferente respecto del libro que es la posibilidad de realizar varias tareas simultáneas (lo que se conoce como multitarea o multitasking). Eso hace a la lectura hipertextual, fragmentada, superficial, distraída y provisional. La lectura en un dispositivo impreso es más concentrada, porque la cualidad del libro o del impreso es proponer una sola cosa: leer, y en eso la computadora no puede competir. El lector/navegante elige los dispositivos de lectura de acuerdo con sus preferencias. Es decir, si quiere leer/navegar en forma dispersa mientras hace otras cosas, elige la pantalla, y si quiere leer en forma concentrada (leer y nada más que leer) elige el papel.

Este hallazgo, avala a Albarello para pensar que la lectura digital si difiere de la impresa; sin embargo, muchas de las cosas que son distractores para un inmigrante digital (un adulto), para un nativo digital (un joven) no se constituyen en dispersión. Bienvenidas son las investigaciones que tomen este fenómeno con el propósito de medir los niveles de concentración en los nativos digitales y los inmigrantes digitales enfrentados con los niveles de comprensión e interpretación. El contexto educativo se beneficiará con este tipo de estudios con el fin de incorporar nuevas prácticas pedagógicas y didácticas en torno a la lectura hipertextual y la lectura en libro impreso.

Consecuentemente, Albarello considera que la forma en que se lee en formato digital si cambia la forma de impartir clases; por ello, el docente debe tomar nota de estas diferencias y no dar por sentado o pretender que sus alumnos leen del mismo modo. Hay que aprovechar el potencial que tiene la computadora para ofrecer diversidad de estímulos y lenguajes (no sólo el escrito, sino también las imágenes, los videos, el sonido, las animaciones, etc.), y éstos deberían estar presentes en el aula en las estrategias didácticas de los docentes, para hablar el mismo lenguaje de “nativo digital” que sus alumnos.

Sin duda, los educadores debemos construir un puente que acerque las prácticas escolares y la vida real de los estudiantes es labor urgente en quienes tenemos a cargo el comprender a los jóvenes con sus diversas maneras de aprender. Si los docentes hablamos el lenguaje del nativo digital podremos entablar acercamientos e interacciones más significativas.

Un tercer hallazgo de esta investigación muestra que respecto a la búsqueda de información hay diferencias muy marcadas entre los nativos y migrantes digitales, y más si pensamos que estos adultos son todos docentes. Los docentes tienen un criterio crítico de búsqueda de información que no tienen

los chicos. Mientras los jóvenes valoran un texto por su corta extensión (si son largos, directamente no los leen), los adultos los valoran por la fuente de información y por cómo están redactados, por su calidad. Esto tiene que ver con las propuestas didácticas que se le hacen a los chicos en la escuela, en el cómo buscar información. Generalmente no tienen idea de cómo hacerlo ni se les enseña a hacerlo. Me parece que ésta es una de las tareas más importantes que tiene que desarrollar la escuela si queremos vivir en la denominada “*sociedad del conocimiento*”.

Para Albarello, la lectura en formato digital cambió la relación que establece el lector con el autor, puesto que la figura del autor se desdibuja bastante en el dispositivo digital. El acceso gratuito, la competencia entre diversidad de textos en un mismo dispositivo (textos de una heterogeneidad impresionante), la labilidad del texto en la pantalla, el peligro de que se borre, se pierda o no se sepa dónde se guardó, etc. Estas cuestiones immanentes del texto en la pantalla operan en detrimento de esta relación. En contrapartida, los textos colaborativos que propone el Facebook, los wikis, los blogs y otros recursos de la Web 2.0 instauran una nueva relación entre autor y lector, un nuevo rol de lecto-autor, por cuanto el lector puede convertirse en autor y compartir sus conocimientos. Creo que estos son roles que se están redefiniendo y que irán cambiando a lo largo de los años, pero claramente la idea de un lector único que se dirige a una masa de lectores dispersos en el espacio, es un paradigma que está cambiando.

El nuevo rol de lecto-autor, como lo denomina el investigador Albarello se constituye en otro de los retos educativos con el propósito de tomar ventaja de estos nuevos dispositivos al momento de escribir, leer e investigar.

Esta investigación encontró que hay resistencia a leer en formato digital, de manera diferente en los adultos y en los jóvenes. En los adultos, la resistencia tiene que ver con intentar replicar la práctica de lectura concentrada en el dispositivo multitarea como la computadora. La diversidad de estímulos que allí aparecen son percibidas como un obstáculo, un ruido o una molestia por el adulto que quiere solamente leer en la pantalla., mientras que para los chicos, esos estímulos son seductores y son precisamente la razón principal por que ellos eligen leer en pantalla. Ahora, sí es cierto que hay adultos –una minoría de los que entrevisté y encuesté- que realizan lecturas “focalizadas” o concentradas en pantalla, pudiendo renunciar a esos estímulos diversos, pero estas son prácticas específicas de usuarios avanzados.

La lectura en dispositivos impresos versus la lectura en dispositivos digitales, efectivamente implica una resistencia; sin embargo, como lo revela la investigación de Arbarello, tal resistencia depende de quien la realice; si es un nativo digital la resistencia es hacia la lectura en dispositivos impresos por carecer de estímulos multimodales y audiovisuales, por el contrario, si es un inmigrante nativo o adulto, la resistencia surge pero frente a los dispositivos digitales por no permitirle encontrar los niveles de concentración que sí parece garantizarle el libro como dispositivo impreso para leer focalizadamente.

Finalmente, Albarello revela que la extensión de los contenidos leídos en dispositivos digitales es menor, en razón a que Facebook es un espacio que lleva a una lectura fragmentada, de textos cortos, y los jóvenes sobre todo valoran los textos breves sobre los largos. Sin embargo, la lectura en la pantalla y en el papel son complementarias, como en su momento fueron complementarias la lectura en voz alta y la lectura silenciosa. Muchos deciden leer en forma fragmentada o superficial en la pantalla textos que luego van a leer en forma profunda y concentrada en el papel. Entonces Facebook es un espacio de selección de textos que luego se van a leer en otro dispositivo. Esto habla de la convergencia de medios que vivimos, en la cual unos no se oponen a otros sino que funcionan en forma complementaria, y el usuario busca acceder al contenido del modo que mejor le resulta para sus objetivos de lectura.

Los descubrimientos encontrados por Albarello respecto a la relación entre la lectura y la extensión de los contenidos, son representativos y llevan a los educadores a reflexionar a profundidad este fenómeno de la lectura digital, por estar identificada con una lectura fragmentada y de textos breves. Si los jóvenes prefieren los textos breves y leer superficialmente en la pantalla para luego leer en forma profunda y concentrada en el papel, vale la pena revisar este hallazgo para repensar las didácticas de la lectura en papel con el fin de complementarlas con las lecturas digitales.

El escenario, que ha dibujado el anterior estado del arte sobre la literacidad o "literacy" y la literacidad digital o "digital literacy", permite justificar el propósito de la presente investigación. Como se ha podido ver, se ha indagado por estos dos grandes constructos; sin embargo, la mirada específica a la (bi)literacidad digital o "digital biliteracy" está en sus inicios de indagación, en razón a que, si bien la biliteracidad analógica cuenta con exploraciones e indagaciones, las investigaciones sobre el bialfabetismo digital apenas está emergiendo en el ámbito educativo.

El principal detonante para considerar la biliteracidad digital es la accesibilidad que tienen los jóvenes hoy a contextos bilingües y multilingües en medios y dispositivos digitales. Reconocidas las principales acepciones de los constructos literacidad y literacidad digital, se ratifica que el constructo base de la presente investigación es la biliteracidad digital, entendida como las prácticas de lectura y escritura bilingüe (español e inglés) en medios digitales vinculados ahora con imagen, sonido y movimiento, ente otros.

La biliteracidad o prácticas de lectura y escritura bilingüe que se quieren explorar se relacionan ahora con los diferentes espacios semióticos que favorecen los medios digitales. La escritura y la lectura se mueven hacia la

LECTURA DE TEXTOS ANALÓGICOS

LECTURA DE TEXTOS MULTIMODALES

lógica de la imagen y según pronósticos de algunos investigadores quedará subsumida a la lógica de la imagen; sin embargo, cada una tiene su lógica.

A lo que apunta este estudio es a indagar sobre qué prácticas textuales desarrollan los jóvenes dentro y fuera de la escuela, es decir, sus consumos socioculturales y escolares mediáticos, explorando qué lenguas suelen usar y a qué idiomas suelen estar expuestos en las redes. Entender que los nativos digitales prefieren el universo gráfico al textual y eligen lo hipertextual a lo lineal, servirá para hacer un acercamiento de estas preferencias al sistema educativo. La escuela tradicional se ha dedicado por mucho tiempo a menospreciar la inclusión de conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes en los contextos extraescolares, por ello, en la actualidad, para generar aprendizajes cercanos a sus vidas digitales es vital recuperar y conocer los saberes construidos dentro y fuera del sistema educativo empleando medios digitales.

Modo principal: imágenes en textos impresos con signos lingüísticos, símbolos, entre otros.	Modos principales: imágenes virtuales que "muestran" incluyendo el diseño, el tamaño, la forma, el color, la línea, el ángulo, posición, perspectiva, pantalla, marcos, iconos, enlaces, hipervínculos, Movimiento, sonido, animación con gráficas, video clips, voz de fondo, y sobre- escritura.
Uso de sentidos: visual, algo táctil.	Uso de sentidos: visual, táctil, escucha, kinestésico.
Significado interpersonal: Desarrollado a través de "voz" verbal -a través de dialogo, narrado en 1ra., 2da. Y 3ra. Persona.	Significado interpersonal: desarrollado a través de voz visual: posición, ángulo, perspectiva -"ofertas" y "demandas", y sonido.
Estilo verbal: incluye tono, entonación, humor, ironía, sarcasmo, juego de palabras, desarrollado en el uso de "palabras".	
Arreglos tipográficos, formato, diseño, tipo de letra, puntuación.	Estilo visual: elección y disposición de un medio, los ángulos, colores, graficas, animación, ventanas, marcos, menú del tablero, hipervínculos.
Imágenes verbales: incluyendo descripción de imágenes, simbolismos, metáforas, símiles, aliteración, recursos poéticos con palabras, patrones de sonido.	Imágenes visuales y efectos de sonido: uso de color, motivos, iconos, repetición, con voz específica, música, efectos de sonido.
Camino para la lectura: mayormente lineal y secuencial. El lector en su mayoría sigue.	Camino para la lectura: uso de vectores, no secuenciales, no lineales. El lector tiene más elección y oportunidades de interactuar.

Tabla 1: Lectura analógica y digital

Sistema metodológico

Para culminar con esta introducción se expone el sistema metodológico propuesto con el fin de abordar el problema de investigación y sus objetivos. De un lado, el método seleccionado para la indagación de las prácticas de lectura y escritura bilingües de los jóvenes en la red son los imaginarios sociales, como matrices de sentido desde los cuales reflexionar acerca de la biliteracidad digital.

Respecto al tipo de estudio, este es una investigación etnográfica virtual, la cual es pertinente con el objeto de estudio. Los participantes en esta

investigación etnográfica son estudiantes colombianos de básica secundaria de un colegio de calendario B ubicado en Cota, a las afueras de Bogotá, Colombia. La *población* total de estudiantes de este colegio, de denominación cristiana, es de quinientos (500) estudiantes entre las secciones de preescolar, primaria y secundaria.

En una primera etapa del sistema metodológico, se recurre a la etnografía virtual, la cual permite la exploración de ocho (8) *plataformas de Facebook* de los cursos de bachillerato (octavos, novenos, décimos y undécimos), esto durante un año (agosto 2011 a julio de 2012) tiempo en el cual se revisaron herramientas como: chat, video, correos, mensajería, celular, páginas web, Twitter, blogs, y video juegos entre otros. El total de estudiantes en estas ocho plataformas de Facebook es de 184.

En una segunda etapa, se tomó una muestra de 100 estudiantes al azar (de estos mismos cursos de 8, 9, 10 y 11) y se les invitó a responder una *Encuesta Digital* y/o en línea sobre sus prácticas de biliteracidad, en medios digitales.

Finalmente, de esos 100 estudiantes sólo 58 respondieron la encuesta en línea, enviada vía email en forma confidencial a través del servicio de Freeonlinesurveys. Este software permitió que los estudiantes pudieran responder en línea. De los 58 estudiantes, 23 eran niñas y 25 niños, entre los 14 y 17 años de edad, de estratos sociales entre 3 y 6. La encuesta digital fue diseñada por la autora de esta investigación; particularmente, la configuración de las preguntas de la encuesta se fue construyendo paulatinamente a partir de diálogos informales con los estudiantes; la revisión de las prácticas de biliteracidad digital de los estudiantes en las plataformas de Facebook de los cursos 8 a 11; y además, teniendo presente los objetivos de la investigación y el marco teórico del presente estudio.

Por otro lado, se cuenta con tres *relatos de vida digital*, solicitadas a los estudiantes de estos cursos de 8 a 11 grado, quienes voluntariamente escribieron sus relatos siguiendo unas preguntas intencionales, formuladas por la autora de la investigación con el propósito de focalizar la atención hacia las preguntas de investigación, las reflexiones teóricas y las observaciones empíricas en la red. El proceso de análisis de información se nutrió mediante *interacciones naturales* con los estudiantes; diálogos individuales y grupales, a través de sus chats y encuentros presenciales. Todo lo anterior, con el propósito de *triangular* toda la información recolectada (mediante la exploración en las plataformas de *Facebook de curso*, la *encuesta online*, los *relatos de vida digital* y las *interacciones*

naturales) y poder hacer visible la invisibilidad de sus prácticas de lectura y escritura en dos o más lenguas en internet y de allí *develar los imaginarios sociales juveniles* sobre sus vidas en la red.

En cuanto a los Imaginarios Sociales (IS), para Cegarra (2012), constituyen esquemas interpretativos de la realidad, socialmente legitimados, con manifestación material en tanto discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos legitimados, históricamente elaborados y modificables, como matrices para la cohesión e identidad social, difundidos fundamentalmente a través de la escuela, medios de comunicación y demás instituciones sociales.

Desde esta perspectiva, los IS constituyen un esquema referencial, para interpretar la realidad construida intersubjetivamente y determinada históricamente. Ugas considera que “el imaginario es la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto-representaciones e imágenes identitarias” (Ugas 2007).

Visto desde este ángulo, el imaginario ha de asumirse como una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (amor, el mal, el bien) y nociones ideológicamente compartidas (la nación, lo político, el arte, etc.) por los miembros de una sociedad.

Según Carretero (2001), “lo imaginario recupera una autonomía a partir de lo cual no se resigna a ser aprehendido desde ninguna actitud reduccionista, que lo convierta en la expresión de una carencia real y un sustituto irreal a dicha carencia. La esencia de lo imaginario adquiere un carácter propio, al concebirse como un orden experiencial diferente y con una lógica propia”.

Bajo este enfoque, los IS tienen una materialidad tangible en los documentos de las sociedades y pueden ser objeto de análisis como evidencia empírica. Los IS son históricamente reconocibles y constituyen fuente para la comprensión de los “esquemas interpretativos” de los grupos sociales.

Otro estudioso de los IS, Baczkó (1991) señala puntualmente que una sociedad sólo podría existir y mantenerse, asegurando un mínimo de cohesión y consenso, en la medida que los individuos preponderan el carácter colectivo sobre el individual: “un sistema de creencias y prácticas que unen en una misma comunidad, instancia moral suprema, a todos los que se adhieren a ella”. Aquí reposa el carácter del imaginario como “esquema interpretativo” que hace plausible la realidad social. Baczkó (1991)

añade: “La vida social, de este modo, es productora de valores y de normas y, por consiguiente, de sistemas de representación que los fijan y los traducen”.

Baczko (1991) además expone que con los imaginarios la colectividad define su identidad construyendo su propio sistema de referencias. Así el imaginario regula la acción social. Designar esa “identidad colectiva” implica consiguientemente “marcar su territorio, y las fronteras de éste, definir sus relaciones con los otros, formar imágenes de amigos y enemigos, de rivales y aliados; del mismo modo, significa conservar y modelar los recuerdos pasados”

Por otra parte, *Baczko* (1991) también problematiza el papel de la literacidad y los medios de comunicación en la difusión de los IS. Considera que el impacto de aquellos sobre las mentalidades depende fundamentalmente del control que se posea de esos circuitos. El dominio simbólico será posible sólo si se controlan esos medios que constituyen otros tantos “instrumentos de persuasión, de presión, de inculcación de valores y de creencias”. Por tanto, la escuela, los medios de comunicación de masas y otros aparatos difunden los imaginarios dominantes a fin de controlar la circulación de determinados símbolos, esquemas interpretativos y discursos legitimadores.

Por su parte, *José Luis Pintos* (1995), reconocido estudioso de la noción de imaginarios sociales, los define como “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social”. Cada acto individual de lo cotidiano o del mundo de la vida da cuenta de los imaginarios como esquemas de esa integración social, a la vez que permite el reconocimiento de los otros y de sí mismo como sistema de identificación.

Años después, *Pintos* (1999), diría que los IS son “aquellos esquemas, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad”. En otras palabras, deben ser asumidos como toda aquella mediación entre lo que se asume como realidad y lo que se percibe, acepta, reconoce o legitima de esa relación.

Según la perspectiva de *Pintos* (2000) la construcción de realidad por estos mecanismos, parte de la distinción entre relevancias y opacidades que proviene del programa teórico constructivista. En este contexto, la observación de los IS se hace posible a través de esa distinción entre relevancia y opacidad, la cual implica un proceso reconstructivo luhmanniano. La realidad construida desde diferentes perspectivas está

siendo producida por esa distinción que genera un plano (o dimensión) de conocimiento que siempre supone otro que permanece oculto. Pintos (2000) indica que los modos de análisis de las relevancias y las opacidades son los campos en los que se producen los IS.

Baeza (2004) se refiere a los IS como “múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial”. Es decir, constituyen un “mecanismo” de mediación entre la realidad y “nuestra” percepción de ella. Según este autor, la relación con el mundo no es puro trabajo de la percepción o simple producción interna, es mentalmente mediada, pero en una permanente interacción social.

La sociedad, o para ser más específicos, los grupos humanos, se desarrollan sobre un territorio, pero éste per se no instituye la carga afectiva y cultural o cualquier asociación simbólica. Será a través de los diversos imaginarios sociales que circulen en ese grupo social que la idea de nación se configure, cargada de emblemas, narrativas y mitologías fundacionales; en fin, una construcción de un “pasado (historia), presente (acción) y futuro (utopía)”.

Los imaginarios constituyen un repertorio de sentidos que se han legitimado en un marco social y cultural para interpretar comportamientos sociales y legitimar determinadas valoraciones ideológicas y culturales. En suma, serían un repositorio de sentidos plausibles a los cuales recurren los individuos en determinadas situaciones sociales.

Para un acercamiento a la textualidad digital juvenil como imaginarios, es importante abrir la posibilidad de resignificación, de de-construcción del lenguaje y el reconocimiento de nuevas metáforas, de nuevos universos simbólicos de quienes se vivencian como jóvenes. La categoría textualidad juvenil desde un conjunto de significaciones remiten al ámbito de las aceptaciones colectivas insertas en una red simbólica.

Los IS, según *Baeza* (2000), se constituyen en singulares matrices de sentido existencial, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social. Y además, siempre son contextualizados, ya que les es propia una historicidad caracterizante; no son la suma de imaginarios individuales: para que sean IS se requiere de reconocimiento colectivo.

Shotter (2002) considera que los imaginarios tienen un carácter dinámico, incompleto y móvil; tienen además la capacidad de tener atributos "reales" a

pesar de que no son localizables ni en el espacio, ni en el tiempo. Así mismo su poder para operar en las acciones de las personas a partir de procedimientos socialmente compartibles los constituyen en elementos coadyuvantes en la interpretación de la realidad social. Su comprensión nos pone en la necesidad de indagar las prácticas de la gente, los intersticios, brechas, zonas y límites donde lo imaginario existe y el papel que en el discurso de las personas pueden desempeñar.

Para la presente investigación, se recurre a las prácticas de lectoescritura de los jóvenes con sus objetos, símbolos y rituales propios dados en los contextos de las redes sociales. De allí surgen los materiales para analizar las opacidades y relevancias que van a fijar las operaciones de los IS en su función de construcción de las múltiples realidades de los jóvenes y sus textualidades en sus vidas digitales. Los materiales sobre los que se trabaja son los productos que aparecen en el tejido comunicativo digital. Abarcan lo que publican los sitios de Facebook y las prácticas discursivas que desarrollan. Es aquí donde se generan las relevancias y opacidades que construyen las referencias.

Según *Silva* (2003), el explorar las condiciones perceptivas y cognitivas que caracterizan la vida en las sociedades contemporáneas, implica considerar cómo muchas de esas sociedades están marcadas por el espectacular desarrollo que han experimentado las tecnologías digitales y por el papel clave que desempeña la información en todas las esferas de la vida de los ciudadanos.

Actualmente, gracias a la tecnología, una persona puede acceder sin moverse de su casa -esté ésta donde esté- a muchos bienes y servicios que hasta hace poco tiempo sólo se ofrecían en las grandes ciudades: desde espacios de encuentro con individuos de gustos y aficiones parecidas (los chats y foros se han convertido en nuevas plazas públicas de la sociedad en red).

Hoy, los jóvenes de países muy distintos y distantes comparten los mismos referentes culturales, vistiéndose de una manera similar, escuchando músicas semejantes y reuniéndose en espacios -físicos y virtuales- muy parecidos. Facebook permite el desarrollo de nuevos conceptos de vecindad, donde se mezcla el interés por lo local con la posibilidad de acceder a informaciones, debates y productos generados en puntos remotos del planeta.

En segundo lugar, este sistema metodológico es nutrido por la Etnografía Virtual, la cual emerge en un paisaje nuevo pintado por las nuevas

tecnologías de la infocomunicación. Antropólogos, investigadores y académicos como Domínguez, Daniel; Beaulieu, Anne; Estalella, Adolfo; Gómez, Edgar; Schnettler, Bernt & Read, Rosie (2007), consideran que los planteamientos actuales en la etnografía virtual son diversos, empezando por las denominaciones que ya circulan como: etnografía digital, etnografía en/a través de Facebook, etnografía conectiva, etnografía de la red y ciber-etnografía, entre otros. La etnografía virtual es un método y una metodología recientemente usada en campos como la antropología, la sociología, la educación, la filosofía, la psicología, la economía y el arte, con el propósito de estudiar fenómenos culturales. Facebook se ha constituido en un espacio de interacción que acoge formas de práctica social, las cuales pueden generar diversos usos y finalidades.

Christine Hine (2009) fundamenta la etnografía de Facebook basada en el estudio de hechos mediáticos concretos, donde la Red tiene un papel, por un lado, de instancia de conformación cultural y, por otro, de artefacto cultural construido sobre la comprensión y las expectativas de los internautas. Según Hine, hay dos maneras diferentes de ver Facebook; la primera sostiene que Facebook representa un lugar donde se gesta una cultura: el ciberespacio.

La segunda perspectiva, define Facebook como un artefacto cultural, un producto de la cultura, es decir, una tecnología que ha sido generada por personas concretas, con objetivos y prioridades contextualmente situados y definidos y, también, conformada por los modos en que ha sido comercializada, enseñada y utilizada.

Los estudios de Facebook se han centrado en su estatus en tanto cultura, omitiendo su posibilidad de comprensión como artefacto cultural. Los etnógrafos se han lanzado a estudiar, bien contextos online, o bien offline para dar cuenta de Facebook en ambas dimensiones: como cultura y como artefacto cultural, lo cual hace necesario repensar la relación entre espacio y etnografía.

La investigación etnográfica a través de las CMO (Comunicaciones Mediadas por Ordenador) abre la posibilidad de enriquecer las reflexiones acerca de lo que significa ser parte de Facebook y permite ganar simetría en la exploración, pues el investigador emplea los mismos medios que sus informantes. Los desarrollos en etnografías móviles y multi-situadas dan algunas guías para explorar la constitución de objetos etnográficos que atraviesan espacios geográficos junto a sus informantes.

Tales desarrollos permiten pensar en la etnografía como un modo de conocer a través de la experiencia sin pretender producir un estudio que

abarque la totalidad de una cultura determinada. Con ello se abren, simultáneamente, las posibilidades de repensar la conformación de un objeto etnográfico y reformular las bases del compromiso de esta metodología con el campo y la práctica.

La etnografía virtual (Hine, 2009) es una metodología ideal para iniciar esta clase de estudios, en la medida en que puede servir para explorar las complejas interrelaciones existentes entre las aseveraciones que se vaticinan sobre las nuevas tecnologías en diferentes contextos: en el hogar, en los espacios de trabajo, en los medios de comunicación masiva, y en las revistas y publicaciones académicas.

Uno de los objetivos de la etnografía virtual es hacer explícita ciertas formas de construir sentido en contextos digitales; en otras palabras es hacer explícito lo que se da por supuesto. El etnógrafo habita en un mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo. Ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella.

Dentro del ámbito investigativo y específicamente de la etnografía virtual y siguiendo a Varas (2009), matemático y etnógrafo virtual, él señala que existen imaginarios sociales en la red y más aún es posible determinar algunos de ellos en comunidades virtuales, por ejemplo, en Facebook. Esto lo indica puesto que cuando se participa en comunidad virtual, “nacen cosas”, igual que en el mundo analógico también “nacen cosas” y éstas son justamente: imaginarios sociales. Según Varas, las comunidades virtuales especialmente Facebook, entregan algunos elementos que permiten aventurar la existencia de los imaginarios sociales virtuales.

Adolfo Estatella (2009), antropólogo e investigador digital, considera que una etnografía de Facebook se plantea como una indagación en los aspectos socioculturales de aquellos fenómenos mediados por las tecnologías de Facebook. Aspectos como la construcción o la performance de la identidad, el desarrollo de comunidades, el despliegue de sociabilidad, el establecimiento del orden social son algunos de los objetos que las etnografías de Facebook exploran.

El trabajo de Estatella, abre nuevas vías de reflexión a partir del uso en la práctica etnográfica de artefactos como el blog, en su doble condición de instrumento para la obtención de datos cualitativos y medio para establecer relaciones en el campo. Los principios éticos que deben orientar la práctica etnográfica cuando el trabajo de campo se realiza en Facebook proceden, por un lado, de la especificidad de este método cualitativo frente a otras

metodologías de investigación. Por otro lado, por la implicación del investigador en el contexto de estudio, éste debe, en la medida de lo posible y de la forma más natural posible, integrarse como un miembro más del colectivo que estudia, ya que su objetivo es lograr una aproximación holística que incorpore la perspectiva de los actores.

El corazón del método etnográfico es la técnica de la observación participante, que implica conocer de primera mano la realidad que se investiga, mediante un trato directo con las personas que intervienen. Todo el tiempo ha de actuarse con principios éticos hasta la presentación de los resultados.

Autores de métodos de investigación tradicionales han hecho hincapié en la construcción del conocimiento etnográfico (Burgess, 1984; Ellen, 1984), con un énfasis en la importancia central de la reflexividad (Fortier, 1998; Walsh, 1998). Un enfoque reflexivo reconoce la centralidad de la subjetividad del investigador para la producción y representación del conocimiento etnográfico. La *reflexividad* va más allá de la preocupación por cuestiones de "sesgo" o de las maneras como los etnógrafos observan la "realidad" tratando de neutralizar su propia subjetividad.

El enfoque reflexivo ayuda a los etnógrafos a producir representaciones de datos subjetivos porque la subjetividad es un aspecto central presente todo el tiempo en la interpretación y representación del conocimiento etnográfico. Algunos investigadores como Walsh (1998) proponen que los investigadores no deben "abandonar las formas de realismo como base para realizar etnografía". La realidad es subjetiva, y se conoce a medida que es experimentada por los individuos y producida a través de la intersubjetividad entre las personas investigadas, sus contextos y el investigador. De igual manera, es importante tener en cuenta que la relación entre las subjetividades de los investigados y el investigador es el lugar invisible donde ambos producen una versión negociada de la realidad.

Teniendo en cuenta que los datos etnográficos y otros materiales textuales reunidos durante el trabajo de campo son el producto de las interacciones entre el investigador y el investigado, y que ambos tienen que participar en un constante diálogo interno sobre qué es lo que conocen los participantes y cómo lo llegaron a conocer (Cliffort y Marcus, 1986; Van Maanen, 1988 – 1995; Hertz, 1997), este estudio etnográfico abrió espacios de reflexión interactiva dialógicos y colaborativos.

Práctica Etnográfica

Este estudio etnográfico virtual sobre el fenómeno de la biliteracidad digital, es un trabajo investigativo del doctorado, en el área de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Los participantes en esta investigación etnográfica son estudiantes colombianos de básica secundaria de un colegio de calendario B ubicado en Cota, a las afueras de Bogotá, Colombia. La población total de estudiantes de este colegio, de denominación cristiana, es de quinientos (500) estudiantes entre las secciones de preescolar, primaria y secundaria. Es una institución con 20 años de antigüedad, en proceso de bilingüismo, fundada y liderada por colombianos. Se encuentra acreditada internacionalmente como colegio cristiano internacional, por la Association of Christian Schools International - ACSI-.

La muestra de estudiantes fueron cincuenta y ocho (58) jóvenes de Educación Básica Secundaria (cursos octavo y noveno) y Educación Media Secundaria (cursos décimo y undécimo), quienes voluntariamente aceptaron participar en el estudio para la recolección de información durante el año escolar de calendario B, 2011-2012. Los estudiantes estaban entre los 14 y 17 años de edad, específicamente, 23 niñas y 25 niños, de estratos sociales entre 3 y 6. En Colombia, los estratos socioeconómicos se clasifican de 1 a 6. De éstos, los estratos 3 y 4 son población de recursos económicos medios y las personas de mayores recursos son los estratos 5 y 6.

Estos estudiantes tienen el Español como su primera lengua y aprenden el Inglés en el colegio, como lengua extranjera. En el siguiente cuadro se sintetizan los datos más importantes de los participantes de este estudio.

Esta investigación pretende describir las prácticas de lectura y escritura de jóvenes de secundaria en la red, en una primera etapa, mediante exploración de sus comunidades virtuales en las plataformas de Facebook del Curso con sus variadas herramientas: chat, video, correos, mensajería, celular, páginas web, Twitter, blogs, y video juegos entre otros.

El involucramiento de la investigadora en el contexto de los estudiantes, se logró de manera natural gracias a que la investigadora trabaja en el colegio y es un miembro reconocido en este colectivo. El poder estar cerca de los estudiantes y tener un trato directo con ellos, favoreció conocer de primera mano sus vidas tanto analógicas y digitales.

Datos de los participantes

Muestra	58 Estudiantes Colombianos de Bachillerato			
Cursos	Octavo: 11 Estudiantes	Noveno: 10 Estudiantes	Décimo: 23 Estudiantes	Undécimo: 14 Estudiantes
Estrato Social	Estrato 3: Medio 27 Estudiantes	Estrato 4: Medio- Alto 19 Estudiantes	Estrato 5: Alto 8 Estudiantes	Estrato 6: Alto+ 4 Estudiantes
Sexo	Masculino: 23		Femenino: 25	
Edades	15 años		18 años	

Estas comunidades virtuales de estudiantes de 8, 9, 10 y 11 grado de secundaria son las fuentes de conocimiento de la presente investigación, y se constituyeron en las vías de reflexión a partir del uso en la práctica etnográfica de artefactos como el Facebook de Curso, en su condición de instrumento para la obtención de datos cualitativos y medio para establecer relaciones en el trabajo de campo digital.

En una segunda etapa, se invitó a 100 estudiantes al azar (de estos mismos cursos de 8, 9, 10 y 11) a responder una Encuesta Digital y/o en línea sobre sus prácticas de lectura y escritura, en medios digitales. Finalmente, de esos 100 estudiantes sólo 58 respondieron la encuesta en línea, enviada en forma confidencial a través del servicio de Freeonlinesurveys. La Encuesta Digital fue diseñada por la autora de esta investigación. Particularmente, la configuración de las preguntas se fue construyendo paulatinamente a partir de diálogos informales con los estudiantes; la revisión de las prácticas de biliteracidad digital de los estudiantes en las plataformas de Facebook de los cursos 8, 9, 10 y 11; los objetivos de la investigación y el marco teórico del presente estudio. Ver encuesta en el Anexo 1.

La *Encuesta Digital* que se envió vía email y mensajería de Facebook a 100 estudiantes de los cuales, 58 respondieron. El software utilizado para la aplicación de la encuesta digital fue el "FreeOnlineSurveys". Éste se compró del 17 de junio al 21 de julio de 2012, tiempo en el cual los estudiantes pudieron ingresar a la plataforma y responder la encuesta. Esta etapa contó además con información proveniente de diálogos con los grupos de los cursos 8, 9, 10 y 11. Así como también, se tuvieron conversaciones con estudiantes de manera individual, a través de sus chats y en encuentros presenciales. Todo lo anterior, con el propósito de triangular toda la información y poder hacer visible la invisibilidad de sus prácticas de lectura y

escritura en dos o más lenguas en la red y de allí develar los imaginarios sociales juveniles sobre sus vidas en la red. Finalmente, se solicitó a tres estudiantes voluntarios responder unas preguntas sobre sus historias de vida en la red, con las cuales se configuraron los Relatos de Vida Digital.

Recapitulando, la tesis doctoral se enfoca en las prácticas digitales bilingües de los jóvenes dentro y fuera de los espacios del aula, para analizar qué tipo de textos leen o escriben (tradicional/ híbrido), en qué lenguas (Español/Inglés/otras), a través de qué redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras) y en qué dominios (casa, escuela comunidad). El estudio etnográfico virtual busca interpretar (Pink, 2001), los tipos de textos que los jóvenes abordan, los eventos de literacidad bilingüe que realizan, así como, las redes sociales y dominios más usados en sus vidas digitales. La teoría que orienta esta investigación es tomada del movimiento denominado New Literacy Studies, el cual se gestó con investigadores británicos y se ha expandido por Europa y Norteamérica (Street, 1984; Baynham, 1995; Prinsloo & Breier, 1996; Barton & Hamilton, 1998, 2000; Martin-Jones & Jones, 2000).

Se recurre a la etnografía virtual, porque desde esta mirada es posible interactuar con los entornos virtuales juveniles reales y desde allí visualizar las prácticas de *biliteracidad (L1-L2)*, para conocer cómo son los textos que leen y escriben en lengua nativa y otras lenguas, ingresar a sus redes sociales a través de las cuáles se llevan a cabo estos eventos de biliteracidad digital y evidenciar los dominios más usados en sus vidas digitales.

A partir de la recopilación de estos eventos de *biliteracidad digital*, se busca extrapolar aquellas prácticas ricas en experiencias de lectura y escritura en dos o más lenguas al entorno escolar. El conectar concepciones de lo que la pedagogía debería ser con las realidades sociales, incluyendo los desarrollos tecnológicos, es una labor que permitiría proponer nuevas maneras de entender la pedagogía de la literacidad sea analógica o digital y en una o más lenguas. Las prácticas de literacidad, en cada uno de los sitios web analizados en esta investigación, se centran en los *múltiples modos* de representación, las conexiones con otros textos, la mezcla de múltiples medios y modos existentes para nuevos propósitos, y las oportunidades para el intercambio de medios de comunicación.

Por otra parte, el reconocer que la orientación *dialógica* abre nuevas perspectivas al entender cómo la palabra y el enunciado ajeno tocan miles de hilos dialógicos posibilita develar *la alteridad* presente en la literacidad

juvenil. La manera de leer y escribir en el formato impreso o digital es diferente pero la producción y comprensión textual sigue siendo dialógica. El discurso y todo enunciado está, según Bajtín (1997), lleno de palabras ajenas que tienen diferente grado de alteridad o dialogismos, por esto, analizar la *literacidad digital juvenil* permite desentrañar diversos grados de alteridad. Gracias a la inagotable fuente de *dialogicidad* que contiene la *palabra* por estar internamente conversada, en la intertextualidad juvenil se pueden develar las relaciones entre sus enunciados.

Finalmente, antes de iniciar la investigación se pidió autorización a la institución y a los estudiantes para llevar a cabo el presente estudio, se informó a los participantes sobre los propósitos principales de la investigación y se presentó el formato de consentimiento Informado para que lo firmaran quienes dieron su autorización.

Después de explicar a los estudiantes el valor de su participación, los objetivos de la investigación y la metodología de recolección de información, se indicó que todos los datos e información recolectados se manejarían bajo principios éticos y morales que guardan la debida reserva de cada participante. Se tomaron todas las medidas necesarias para proteger su integridad frente a lo dado a conocer en la investigación, lo cual tiene un uso netamente académico.

HALLAZGOS

La presente investigación hace una aproximación al fenómeno de la biliteracidad digital por medio de un proceso de triangulación de la información recogida a través de varios métodos: exploración de las plataformas de Facebook de ocho cursos de bachillerato, aplicación de una encuesta en línea, revisión de tres relatos de vida digital juvenil y, múltiples diálogos individuales y grupales entre los estudiantes y la investigadora. Los hallazgos provenientes de estos datos e información buscan producir un entendimiento del fenómeno investigado -la biliteracidad juvenil digital- con el propósito de responder a las preguntas de la investigación, y además, a partir de esa literacidad emergente en las redes, presentar una propuesta para el abordaje de la lectura y la escritura escolar.

¿Cómo son los textos que leen y escriben en los entornos digitales?

Através de la etnografía virtual se exploraron ocho cursos de bachillerato (Cursos 8, 9, 10 y 11) desde sus plataformas de Curso en Facebook. Dentro

de los hallazgos de esta investigación, se encontró que la textualidad digital de estos jóvenes está siendo cada vez más multimodal, es decir, que la representación discursiva escrita que está emergiendo, cada vez se ve más colmada de imagen, sonido y movimiento.

La literacidad observada en Facebook, presenta abundante multimodalidad representada en ilustraciones, diagramas, gráficos, sonidos, y signos de movimiento. Al observar cada una de las ocho plataformas de Facebook de los cursos de 8 a 11, se encontró que de los 184 estudiantes, el 100% acompaña su textualidad digital con tres grandes categorías de ilustraciones: *imágenes*, *figuras* y *logos* que representan la expresión de una generación en la red. El 70% diseñan su textualidad con escritura e *imagen*. Evidencia de esto se revela, en sus perfiles de Facebook, en donde los jóvenes suelen compartir información personal con sus nombres o seudónimos acompañados de fotografías personales, familiares o de amigos. En los diálogos con los estudiantes y la investigadora, ellos explican que estas fotografías son alojadas junto a sus nombres porque, de esta manera, dan a conocer sobre sus intereses y momentos especiales. Las múltiples formas como diseñan en la red, en sus palabras, "les ayuda a dibujar sus vidas digitales".

Así mismo, los datos muestran que el otro 20% de los estudiantes, al encabezado de sus nombres, en el perfil de Facebook, le agregan *figuras* que van naciendo en internet y que comportan ideas aún sin tener una escritura explícita. En cuanto a las figuras más encontradas están las de *memes*, como el que viene con la frase "Still a better love story than twilight". El *meme* con esta frase es posteado por un anónimo en internet, el 25 de diciembre de 2011 y adquiere su mayor auge en el primer semestre del 2012 con aproximadamente 1.134 me gusta. Justamente, los estudiantes postean este *meme* en su página de Facebook de curso por esta fecha.

Este es un ejemplo de *meme*, de una serie que se desencadena posteriormente, y son usados en tiempo real, con el propósito de comunicar pensamientos con los que se puede estar a favor o en contra. El sentido de este *meme* toma fuerza porque es un comentario que critica a parejas, gente, objetos, o animales, diciendo que la conexión entre ellos, sea romántica o no, es una mejor historia de amor que las relaciones representadas en una novela de fantasía o una serie de cine o televisión (Twilight). Este *meme* y su frase es usualmente encontrado en foros o como frase en otras imágenes que hacen alusión al sentido de reprobación a parejas representadas por los medios publicitarios.

Los *memes* han sido categorizados como una unidad de información trasmisible de un individuo a otro, de una generación a la siguiente. Es una idea o un símbolo que se transmite de forma rápida a través de internet. Escuchando a los jóvenes que los publican, éstos manifiestan que los *memes* son divertidos, humorísticos y con un mensaje real. Señalan que los publican porque presentan sus ideas con un mensaje sencillo, jocoso y de la vida real. Otros expresan que se pusieron de moda y es una imagen de actualidad que transmite ideas nuevas frente a formas de pensar tradicionales. Este término de *meme* acuñado por Richard Dawkins para señalar la similitud con mimesis -memoria-, representa una forma de propagación cultural, un medio para que la gente transmita memorias sociales e ideas culturales entre sí. Los memes son fenómenos de internet que transmiten de forma rápida la idea que representan; suelen llevar una lección de vida y son símbolos de ultramodernismo.

Respecto al restante 10% de los 184 estudiantes, éstos acompañan sus nombres, en los perfiles de Facebook, con logos de entidades internacionales, organizaciones ONGs, marcas reconocidas, emblemas deportivos o símbolos de su interés. Dentro de estos logos encontrados están los de Nike, MTV, UNICEF y Hillson United, que son ya parte de la cultura popular y reconocibles de nuestros tiempos. Estos logos hablan de las transformaciones radicales que han sufrido con el paso de los años las naciones, las organizaciones y las generaciones.

En palabras de los jóvenes, ellos utilizan logos, como el de MTV porque, en esta cadena de televisión, encuentran series de televisión, temas sobre moda, canciones y los últimos videos de sus artistas favoritos, entre otros. Además de actualizarse sobre celebridades, noticias de música y giras de bandas. Al publicar el logo de MTV se expresa una afinidad con el contenido y estilo de vida que se presenta en sus programas y shows.

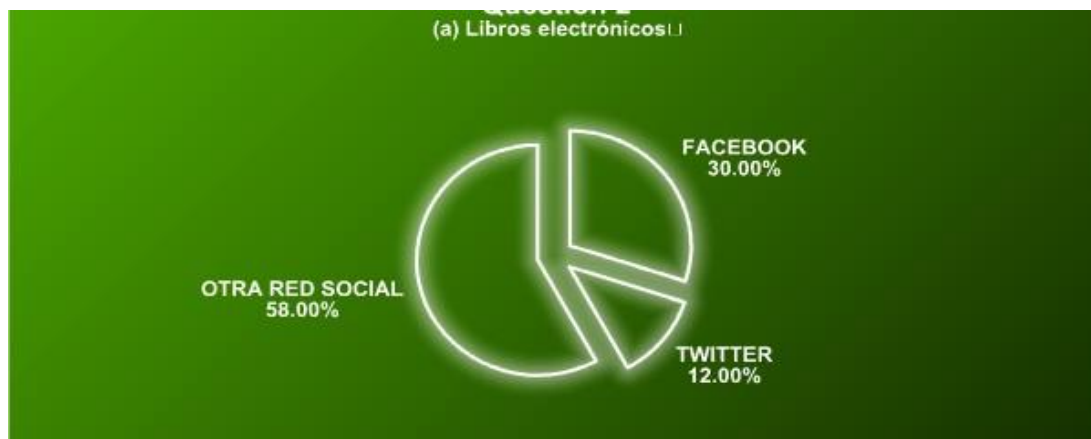
En cuanto a logos de marcas famosas como la de Nike, los estudiantes manifiestan que más que cercanía o gusto por un producto o marca, lo que quieren expresar es un estilo de vida descomplicada y deportiva. Por otro lado, los logos de UNICEF y Hillsong United son usados por los estudiantes en sus perfiles porque estas entidades representan trabajo por la infancia y gente con vacíos en el corazón; temas con los cuales los jóvenes quieren ser solidarios para apoyar estas causas y salvar a otros.

Durante los diálogos con los estudiantes, ellos manifiestan que se iniciaron en el uso de estos modos múltiples de lectura y escritura en Facebook

gracias a las herramientas digitales que proveen acceso a íconos de la época, figuras, sonido y animación. Su acceso a los iphones, ipads y otros dispositivos digitales, les abrió posibilidades para usar lo que la red provee para la producción y la comprensión de distintos tipos de textos, los cuales están asociados con parámetros aceptados por la comunidad de jóvenes en la red. En otras palabras, esto refuerza el presupuesto bajtiniano respecto a que la lectura y la escritura se relacionan con las reglas y normas consensuadas para cada género por una comunidad.

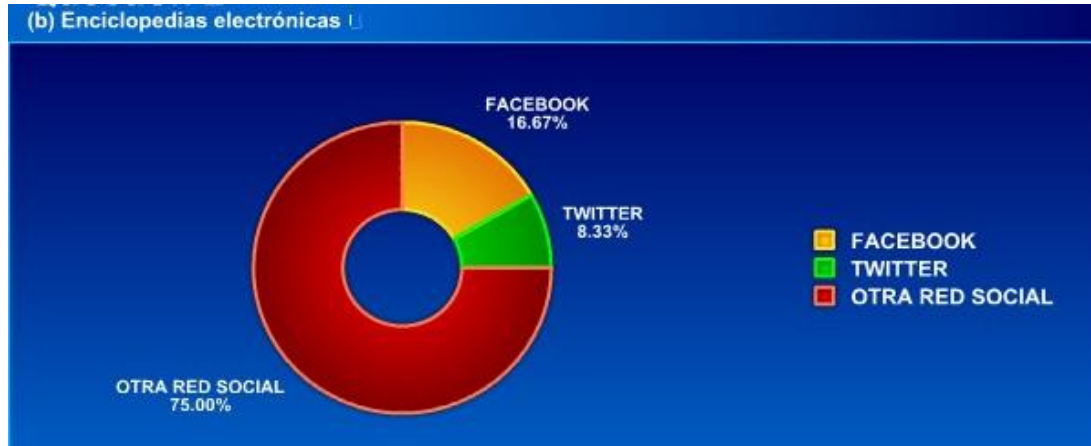
Otros hallazgos de esta investigación se obtienen de los datos registrados en la Encuesta Online respondida por 58 estudiantes. Esta encuesta se elaboró con el propósito de obtener la perspectiva de los actores principales respecto a los textos que leen y escriben en los entornos digitales. A partir de las respuestas a la pregunta: ¿Qué suele buscar, leer o descargar en Facebook, Twitter u otra red social? se encontró que la literacidad digital de los jóvenes en la plaza digital gira entorno a:

Libros Electrónicos, los cuales son consultados en un 30% por medio de Facebook y en un 12% a través de Twitter. Las dos redes suman el 42%, lo cual es un porcentaje representativo. De manera sobresaliente, se evidencia que, con el 58%, son usadas otras redes sociales y buscadores digitales a la hora de búsqueda de libros electrónicos. Es muy significativo encontrar que desde estas redes sociales se acceda a libros electrónicos.



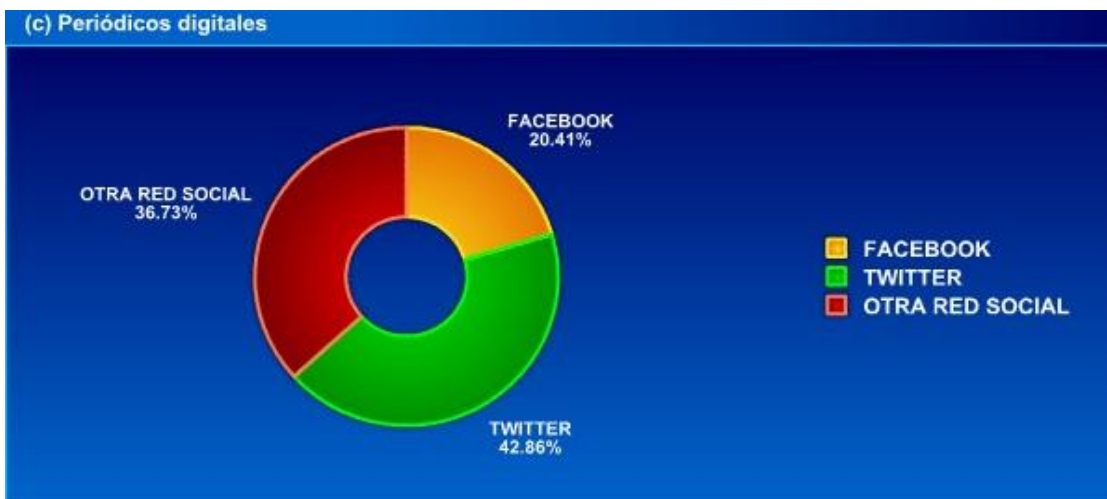
Enciclopedias Electrónicas. Los datos de la Encuesta Online muestran que Facebook y Twitter tienen una participación representativa como medio para la lectura de enciclopedias electrónicas, en un 25%. Por otro lado, los datos muestran que las enciclopedias electrónicas son buscadas, además por medio de otras redes digitales en un 75%.

En síntesis, se observa que recursos como las enciclopedias, que suelen ser de consultados en medios analógicos, están siendo actualmente ubicados en medios digitales.

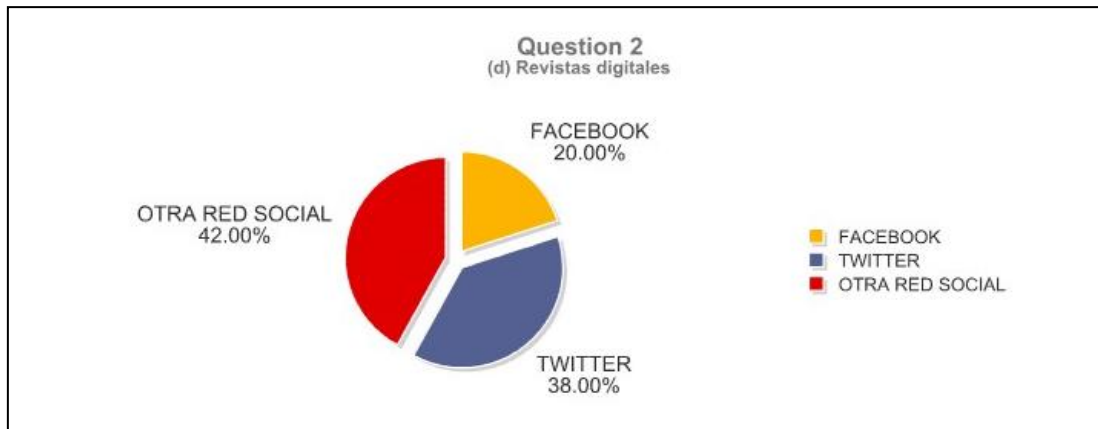


Periódicos Digitales. En cuanto a la búsqueda y lectura de periódicos digitales, se encontró que la gran revelación la tiene Twitter, puesto que, el 42,86% lo usa para acceder a ellos. Es de resaltar que una de las ventajas competitivas que tiene esta red social sobre cualquier otra, es el poder estar informado en tiempo real con información de primera mano.

Facebook por su parte con el 20,41% también cuenta con una participación importante a la hora de revisar la información de periódicos digitales, pero es sin duda, otro tipo de redes sociales las que se llevarían el segundo lugar, con un 36,73% a la hora de tener acceso a información de periódicos digitales.



Revistas Digitales. Respecto a las revistas digitales se continúa la tendencia de los periódicos digitales, aunque en las revistas los porcentajes se disminuyan un tanto para Facebook, como para Twitter. Esta disminución puede ser debido a que las revistas cuentan con sus propias paginas de internet en donde están constantemente actualizando las noticias.

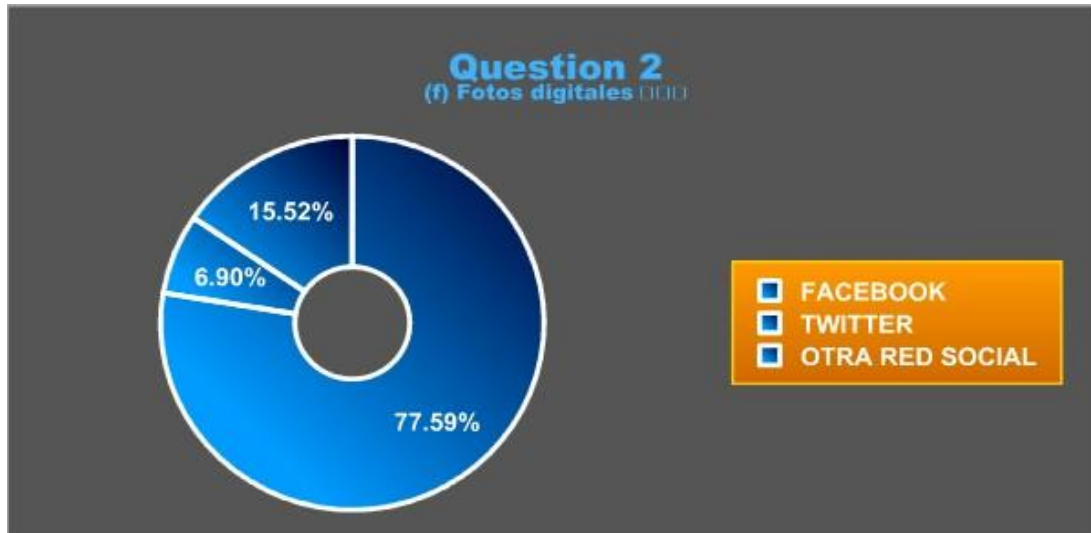


Documentos Escaneados. Éstos son buscados, almacenados y compartidos en su gran mayoría en Facebook con el 55,10% de participación, esto muestra que esta red social es una plataforma privilegiada para este tipo de documentos. La usabilidad que se tiene en Facebook es decisiva a la hora de la publicación de estos documentos escaneados y así ser vistos por un público particular (un curso, un grupo, una comunidad).



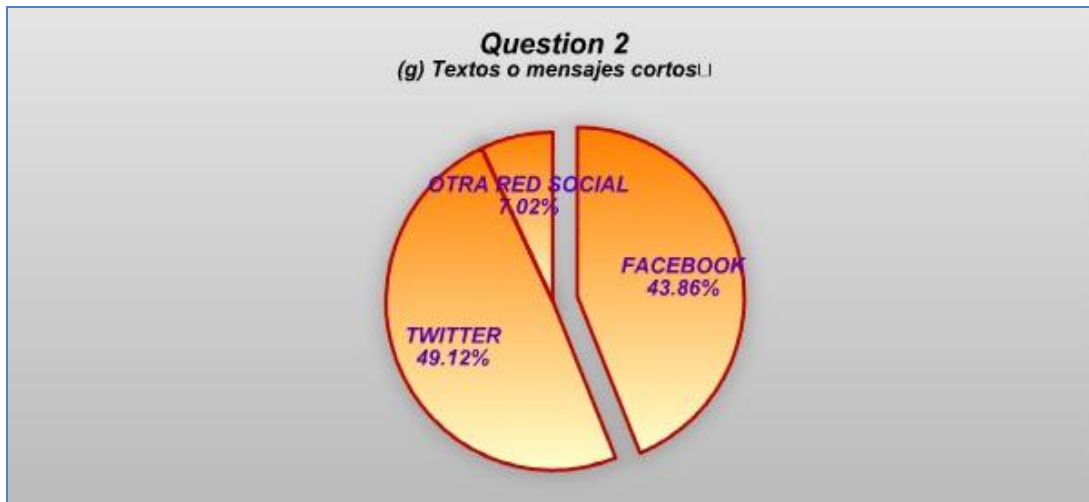
Las Fotos Digitales, en su gran mayoría son buscadas y publicadas por medio de Facebook, con el 77,59%. Como se analizaba anteriormente, esta red social tiene la característica de permitir compartir las fotos con un público en específico. En este caso Facebook es la herramienta principal a la hora

de la publicación de textos por medio de fotos digitales. En segundo término está Twitter con el 15,52% de participación, en donde también los jóvenes comunican a través de imágenes digitales.

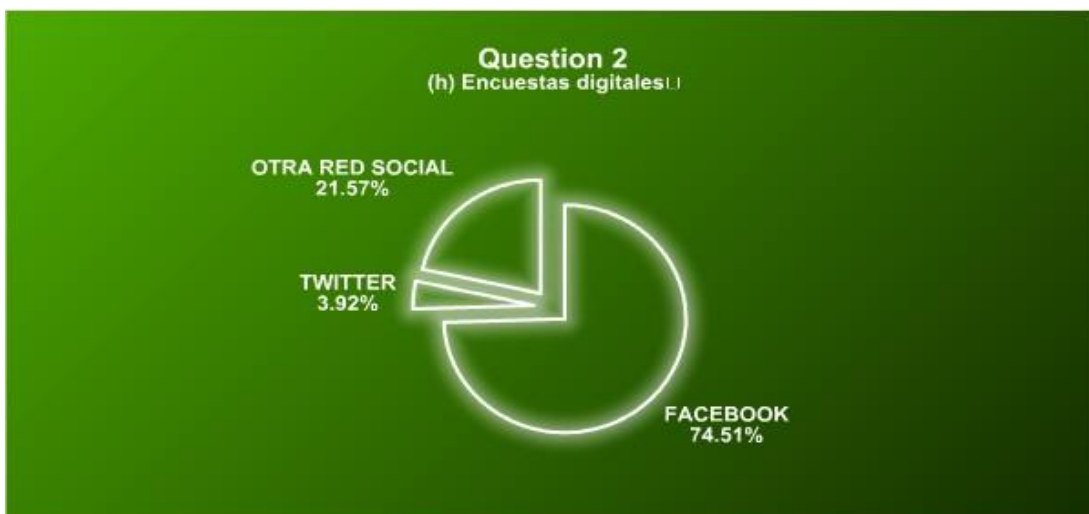


Textos o mensajes cortos, son enviados y compartidos en su mayoría por Twitter, con una participación del 49,12% destacando a esta red social por la facilidad de la difusión de mensajes cortos. La textualidad digital en esta red social es típicamente corta, mostrándose una economía lingüística, que según los estudiantes no afecta la efectividad del mensaje y sí por el contrario, los ha obligado a ser sintéticos pero contundentes con los textos que publican por Twitter.

Por otro lado, se encuentra muy de cerca Facebook, con un participación del 43,86%, sobresaliendo esta red social por sus servicios de mensajería instantánea, lo cual muestra que es la segunda plataforma mas usada para la literacidad escrita con una extensión especialmente corta.



Finalmente, de la información recogida en la *Encuesta Digital*, otra práctica de literacidad encontrada hace referencia a las *Encuestas Digitales* en redes sociales. El 74% de los estudiantes utiliza Facebook para aplicarlas. Esto es debido a que esta plataforma es de fácil acceso para la aplicabilidad de encuestas. Contrasta la baja participación de Twitter con un 3,92% resaltando que esta red social tiene el alcance necesario para realizar las encuestas pero no cuenta con una aplicación formal para lograr su aplicabilidad.



Sin duda, el análisis de datos multimodales en los espacios digitales (recursos verbales y no verbales) implica un proceso de triangulación de información desde la perspectiva de los participantes y del analista, por ello, se retoma a continuación a la mirada que ofrece un estudiante desde su relato de vida digital, en el cual expresa:

Gracias a lo digital, puedo decir que mi ortografía ha mejorado, y *mi manera de escribir las cosas y los argumentos es diferente*. Algunas herramientas digitales que uso para escribir son Twitter y Facebook, ya que una *gran cantidad de jóvenes usan estas herramientas para estar comunicados*, por eso enviar mensajes no necesita ahora de un mensaje de texto, podemos encontrarnos también con BlackBerry Messenger, What's up, entre otras. Para las imágenes, el programa Instagram es una gran herramienta, como muchas otras aplicaciones para editar fotos en un iPod o iPad.

Estos discursos del presente dejan ver las alternativas que emergen constituidas en momentos semióticos concretos como los que están viviendo los jóvenes hoy en la plaza digital. El movimiento dinámico de transformaciones sociales que se está gestando en los espacios digitales, surge de algún modo de una actitud de reflexividad de los jóvenes hacia la construcción de saberes en y con el discurso, el lenguaje, y las materialidades de la construcción de sentidos en torno a la descolonización del conocimiento, los recursos lingüísticos, la comunicación y las herramientas digitales.

Los jóvenes en sus movimientos sociales por las redes, reconocen que allí hay herramientas nuevas para colonizar otras maneras de escribir, argumentar, comunicar y representar. Sin mayor entrenamiento, gran cantidad de jóvenes van avanzando por estas trayectorias. Al traer a este punto de la discusión la voz de otro estudiante, desde su relato de vida digital, se encuentra lo siguiente:

Respecto a mi manera de escribir sinceramente acepto que antes escribía a la loca y ni se entendía pero cuando hablo con amigos de otros países cuido muy bien la escritura. Las páginas web que más uso son sobre moda y eso como fashionista, weheartit, Tumblr, Twitter, Facebook. Realmente si estoy escribiendo y leyendo más en especial leer, estoy suscrita a varias páginas de poesía y escritores, entonces eso me ha llevado a leer más, y además puedo encontrar libros online que no podría encontrar en una librería.

En este fragmento del relato de Mapis, se vislumbra una práctica discursiva, en la cual se evidencia cómo los jóvenes reúnen discursos de diversas formaciones discursivas en sus textos. Mapis narra que cuida su escritura por sus amigos extranjeros. Al parecer sus textos enseñan a otros y no sólo significan. La vida digital a Mapis le permite localizar lecturas y autores que en su vida analógica no logra encontrar. El acercamiento a libros online, se muestra como un evento que se está haciendo cada vez más natural en la red.

A continuación, fragmentos de otro relato de vida digital. Aquí Dani describe sus prácticas y preferencias de lectura en la red:

Lo digital ha hecho que lea más... El leer digitalmente me ha ayudado en el colegio ya que puedo descargar las obras literarias que tenemos que leer para español, por ejemplo. Lo mejor de todo es que puedo tener más de 20 libros en la palma de mi mano a la vez y además me permite leerlos cuando y donde quiera. Los textos que más leo en Facebook..., por ejemplo, artículos de noticias de los links que publican. ...descargo libros tanto para el colegio como para mis gustos personales, para aprender, etc.

Ah, y se me olvidaba mencionar que los libros que hay disponibles en iBooks no solo son lectura sino que permite al lector interactuar también con videos, audio, movimiento entre otros, haciéndolo más didáctico leer a Hamlet, una lectura de clase de español. Recientemente, descargue libros para aprender japonés y el de Moby Dick.

Frente a la lectura, todo parece indicar que los jóvenes reconocen que actualmente en la red leen mucho más, aunque ha cambiado la manera de hacerlo con las aplicaciones y herramientas emergentes. En el caso de Dani, ella accede a literatura clásica, colecciones recientes, y libromedias en más de un idioma, así como, a diccionarios en línea cuando un término es desconocido. Otro beneficio que encuentra Dani en la lectura digital es que el lector puede interactuar también con videos, audio y movimiento entre otros.

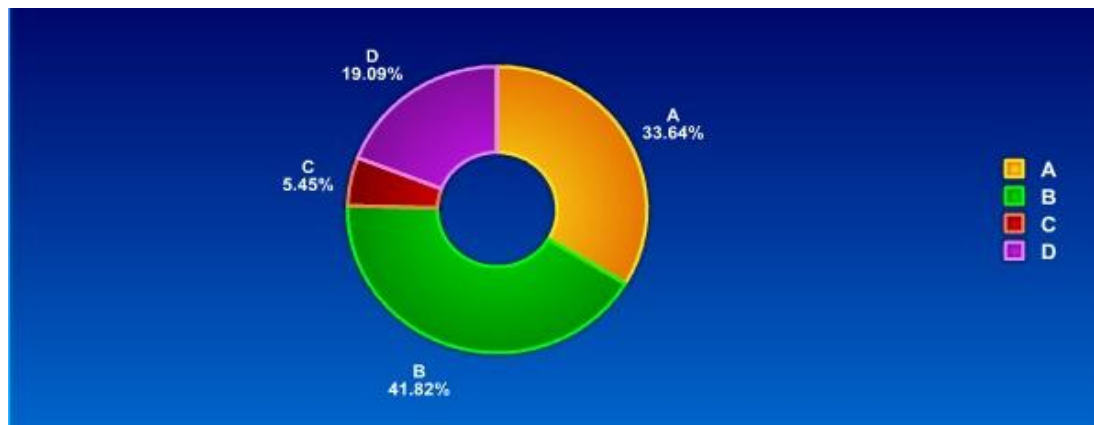
Sin pretender haber agotado los hallazgos respecto a cómo son los textos que leen y escriben los jóvenes en el espacio digital, se pasa ahora a los hallazgos, referidos al fenómeno de la bi/multi-literacidad. De un lado, en la Encuesta Online, mediante la pregunta, ¿En qué idioma(s) suele usar los buscadores de internet, se encontró que el 65% de los estudiantes usan al tiempo Español e Inglés constantemente. Al indagarles las razones, indican que muchas páginas en internet están en inglés y encuentran mejor navegarlas en este idioma que es el original. Prefieren leer y usar lo que está en internet en inglés, puesto que, algunas traducciones no les dan el significado real.

Por otro lado, el 19% de los estudiantes señaló que sólo usa Español aunque se encuentra en la red con abundante información en inglés. Y un 12% de los participantes afirmó usar tres idiomas en la web, esto en razón a que están estudiando fuera del colegio un tercer idioma y les parece un excelente lugar la red para practicar su tercer idioma. También reconocen que las aplicaciones, video juegos y otros recursos que encuentran en internet vienen en los idiomas originales. Sin embargo, no es difícil entenderlos porque se ayudan con las imágenes y su propia intuición o sentido común al explorarlos. Ejemplo de algunos de los lugares que refieren los estudiantes en la Encuesta Online: Bible Online, Pic Frames, Munch Screen, Draw something, e-sword bible, NHK World (inglés y japonés), y

aplicaciones para aprender autónomamente ruso, polaco, alemán, francés, italiano y portugués.

El idioma más utilizado en Facebook es el español con un porcentaje del 41,8% y en segundo lugar está el inglés, con un porcentaje del 33,6%, lo cual representa un uso bastante significativo del inglés. Es de resaltar que la mayoría de los encuestados manejan estos dos idiomas por facilidad de usos de la herramienta, comodidad y por estar expuestos al inglés de las páginas web y plataformas que frecuentan. Finalmente, el 24,5% de los encuestados, prefieren usar otros idiomas diferentes al español e inglés por gusto a otro idioma o por aprender nuevo vocabulario del idioma extranjero de forma sencilla.

PREGUNTA	¿Qué idioma(s) suele usar en su Facebook Personal? a. Inglés ___ b. Español ___ c. Otro ___ d. Otro ___
----------	---



En la parte de pregunta abierta de esta misma pregunta se solicitó que indicaran "PORCENTAJE Y RAZÓN DE USO DE OTRO IDIOMA" y repondieron que el porcentaje de uso de otro idioma está entre 50% Español y 50 % Inglés y otros idiomas. Por otro lado los estudiantes manifiestan que prefieren el inglés porque Facebook fue creado en este idioma y las cosas de Facebook son más entendibles en inglés.

Otros suelen cambiar el idioma de Facebook a alemán y otros idiomas por aprender vocabulario. Otros señalan que por costumbre usan el Facebook en inglés pero el idioma de escritura puede ser el español, el inglés, el francés u otro. El uso de varios idiomas lo hacen porque les da estatus,

imagen y les gusta cambiar de idioma dependiendo del receptor de sus mensajes, ya que tienen amigos de diversos países y lenguas.

Otros manifestaron que usan generalmente inglés por practicarlo y aprender más el idioma. Dentro de los otros idiomas diferentes al español e inglés, están nombrados el Francés, Alemán, Chino.

La anterior información se puede triangular con los hallazgos sobre bi/multiliteracidad, provenientes de los relatos de vida digital de los estudiantes. Para ello, a continuación se extrae del relato de estudiante Julgua, su pensamiento sobre el uso de varios idiomas en internet:

En las redes sociales, para mi es normal usar dos idiomas, el español y el inglés, ¿Por qué?, el español, según algunas estadísticas es el idioma MÁS usado en Twitter, el inglés porque en algunas frases cobran más sentido, o son más "ATRACTIVAS" al leerlas en inglés. Cómodo encontrar diferentes idiomas en diferentes páginas, ver una que otra canción en inglés o en francés, y tomar unos minutos de juego en alemán. No soy de los que saben más de 4 o 5 idiomas, pero de que entiendo, entiendo.

Este pensamiento de Julgua corrobora el trayecto de naturalización que está recorriendo la biliteracidad -español e inglés- y el paso que se está abriendo poco a poco para la multiliteracidad. Según Julgua, en las redes sociales es normal usar dos idiomas; el español y el inglés. El inglés porque en algunas frases cobra más sentido o las hace más atractivas. Le resulta cómodo encontrar diferentes idiomas en diferentes páginas: por ejemplo, ver una que otra canción en inglés o en francés, y tomar unos minutos de juego en alemán. Declara que no sabe muchos idiomas, sin embargo, los entiende.

En otro relato de vida digital, la estudiante Mapis, expresa, como se ve a continuación, que el idioma en el que se crea una página o sitio web favorece de manera especial el practicar un idioma.

Sinceramente me encanta tener todas las páginas en las que estoy, en otros idiomas, la mayoría en inglés, es más fácil practicar así. Y también me gustan las páginas que conservan su idioma normal, es decir, si la página fue creada en estados unidos me parece genial que este en inglés y así los otros idiomas. Respecto a mi manera de escribir sinceramente acepto que antes escribía a la loca y ni se entendía pero cuando hablo con amigos de otros países cuido muy bien la escritura.

El planteamiento de Mapis, señala que el idioma original de los sitios web, es un factor influyente para el aprendizaje de una lengua, y por ello, se convierte en un factor potencial para las didácticas sobre biliteracidad. Por otro lado, se observa cómo el acercamiento a jóvenes de otras nacionalidades es una manera de cuidar su idioma nativo.

Retomando otros fragmentos de los relatos juveniles, surgen revelaciones importantes para el entendimiento del fenómeno de bi/multiliteracidad, veamos lo que manifiesta Dani:

Cuando estoy en internet gran parte de la información que busco y recibo es en inglés. Por ejemplo cuando veo vídeos en Youtube o incluso cuando busco información para trabajos, como la monografía, la busco en inglés porque las mejores fuentes, libros, ensayos, bases de datos están en ese idioma. También cuando estoy en las redes sociales leo chistes o noticias en inglés. También utilizó mucho el internet para aprender otros idiomas. En mi caso japonés, pero los sitios donde he encontrado mejores métodos de aprendizaje o libros electrónicos para aprender este idioma están en inglés. Igualmente veo por internet el canal japonés NHK que lo transmiten en audio o subtítulos en inglés.

Los hallazgos respecto a las interacciones plurilingües que sostienen los estudiantes en la red son valiosos, dado que no sólo se evidencian eventos de lectura y otras actividades audio-orales en más de dos lenguas, sino que además la valoración de los contenidos en estas lenguas cuenta con un alto concepto y utilidad por parte de los jóvenes. Por otra parte, se evidencia exposición frecuente a contextos en donde las lenguas nativas están a un click. Las practicas de biliteracidad situada son ricas en opciones para la adquisición natural de una o más lenguas.

Teniendo en cuenta que los datos etnográficos y otros materiales textuales reunidos durante el trabajo de campo son el producto de las interacciones entre el investigador y el investigado, y que ambos tienen que participar en un constante diálogo interno sobre qué es lo que conocen los participantes y cómo lo llegaron a conocer (Cliffort y Marcus, 1986; Van Maanen, 1988 – 1995; Hertz, 1997), este estudio etnográfico abrió espacios de reflexión interactiva dialógicos y colaborativos.

Sin embargo, también es cierto que el desarrollo de la lectura y la escritura en L2, es decir la biliteracidad, en contextos multilingües y multiculturales como los que favorecen hoy las comunicaciones y las tecnologías, son un entorno favorable que suple el no vivir dentro de las culturas de la L2. Siguiendo a García (2005), la lectoescritura bilingüe se beneficia a través de la presencia continua de las dos lenguas en todos los contextos y situaciones. Esto es justamente lo que tienen hoy los jóvenes frente a las pantallas digitales; textos a un pinchazo sobre cualquier tema en cualquier idioma y, además, con la actitud de usar su L1 u otras L2s si la situación lo requiere. Son una generación que toma riesgos y usa L2s en situaciones diarias, aun sin tener la "proficiencia" en dicha L2.

Los jóvenes que están expuestos a ambientes bilingües y multilingües; prefieren acceder a información, juegos, amigos y otros contactos, en las

lengüas origen (por lo general el inglés, aunque también está el francés y el italiano, entre otros). Aún sin tener proficiencia alta en lengüas extranjeras, los jóvenes cada vez más se están aventurando a usar juegos, escuchar música, o conocer nuevas personas y lugares, usando una lengua diferente a la nativa.

En el mundo digital, los jóvenes sin mucha dificultad interactúan con nativos de L2, y al parecer sin una instrucción formal leen una variedad de géneros y toman riesgos en la diversidad lingüística, lanzándose a entender y ser entendidos en las L2s.

Bajo este acontecer, la biliteracidad, es decir, las prácticas de lectura y escritura en L1 y L2 de los jóvenes, están cada vez más embebidas en contextos multiculturales y multilingües que promueven nuevas formas de escribir y por ende de leer. Ingresar en el mundo de la textualidad en dos lengüas, implica considerar el concepto de lo bilingüe y sin ninguna dificultad, encontrar que lo multilingüe, también se abre paso rápidamente en el campo de la textualidad digital.

Algunas de las literacidades digitales claramente pueden ser de importancia para el mundo de la educación al potenciar dimensiones como: la exposición a lengüas nativas y extranjeras, desde sus contextos y audiencias reales.

Al pasar a otra de las dimensiones de la presente investigación, y en un intento por responder la pregunta que hace referencia a *los dominios* más abordados por los jóvenes en el ciberespacio, de los datos recogidos en las Plataformas de Facebook, se observaron las complejas interrelaciones que se tejen en los diferentes dominios a la vez; el hogar, los espacios comunitarios, en los medios de comunicación masiva y en el medio académico. Todos son puestos a dialogar en la plaza digital, y sin previo aviso los jóvenes interconectan estos dominios y enlazan sus comunicaciones personales académicas y socioculturales.

Los imaginarios sociales en la red nacen justamente de estas formas que manejan los jóvenes en las distintas comunidades virtuales en las que navegan y van construyendo sentido dentro de *dominios o contextos* estructurados sin fronteras. Los hallazgos revelan que los jóvenes viven un entrecruzamiento de dominios; en los cuales sin formalidades, ni parámetros, se pasan de un dominio a otro; por ejemplo, en Facebook los estudiantes frecuentemente saltan del dominio escolar al familiar, y del comunitario al escolar.

Hay una discontinuidad y un trastocamiento de contextos, sin que esto les represente a los jóvenes fracturas u oposiciones en sus interacciones en los diversos dominios. Las fronteras entre los *dominios* públicos y privados no requieren límites; los jóvenes, perfectamente publican un enlace con la noticia de un periódico, en medio de una interacción escolar o circulan documentos académicos escaneados, en medio de conversaciones sobre problemas sociales de la ciudad.

Finalmente, habiendo cruzado este proceso de triangulación a partir de los datos y la información recolectada mediante las técnicas usadas, se pasa ahora a la faceta teórico-conceptual de la literacidad.

Primera Parte

I. Consideraciones teóricas la literacidad en L1 y L2

1. REFLEXIONES ACERCA DE LECTOESCRITURA L1-L2

1.1. Orientaciones teóricas en lectura

Como ha sido planteado hasta el momento, la indagación de los marcos conceptuales y de estado del arte de la investigación, conviene ahora presentar el marco teórico relacionado con la lectura desde la perspectiva discursiva; principios y fundamentos de la lectura en L1 y L2; la escritura y sus mutaciones; hasta llegar a los discursos multimodales.

La comprensión de lectura es un fenómeno bien conocido que ha sido investigado profundamente; sin embargo, este campo continúa abriendo nuevas rutas de profundización. *Entender la comprensión como las formas en las cuales el lector articula su vida y sus acciones a los textos que lee, es una de las rutas a seguir.* Este apartado revisa algunos estudios sobre lectura centrados en la perspectiva cognitiva y otros focalizados en una manera amplia de abordar el lenguaje desde Bajtin/Voloshinov (1992), y su influencia en *la lectura como práctica histórico-ideológica*, en la cual hay un encuentro de subjetividades con capacidad responsiva.

Además, la discusión es enriquecida por algunos de los principios de Foucault que son invaluable para cambiar las maneras de ver la comprensión de lectura. Reconociendo que, primero, los lectores en lengua extranjera podrían ser foráneos socio-culturales, segundo que, los enfoques formales del lenguaje no son suficientes para los lectores en lengua extranjera, y tercero que, el giro de la perspectiva cognitiva a la de una conciencia por el lenguaje es conveniente para las prácticas de lectura, aquí se presentan algunas reflexiones sobre estos aspectos mencionados y finalmente, sobre la mirada discursiva del lenguaje y sus consecuencias para la lectura en L1 y L2.

“No hay solo un tipo de lectura ni una sola manera de leer”, lo enfatiza el sociólogo francés Bernard Lahire. Este sociólogo critica la lectura mecánica de la escuela, fundamentada en una relación intelectual, y en la que se procede como si se abriera un motor para sacar las piezas y ver cómo funciona (Rey, 2007). Tal lectura bajo los fundamentos de la lingüística estructural o la semiología textual, lleva a los niños y los adolescentes a que reconozcan lo formal de lo leído, mientras la lectura está ligada más a la vida misma que a las formalidades instruccionales. Se suele leer en la escuela para reportar o repetir hechos y personajes, olvidando que se lee para

recrearse y darle sentido a la vida del personaje más importante que es el lector.

A dicha tendencia no escapan las encuestas oficiales. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), entre el 2000 y el 2005, bajaron varios indicadores de la lectura en Colombia; bajó, por ejemplo, el porcentaje de los encuestados que consideran ser lectores habituales, la cantidad promedio de libros leídos por persona en el año y el número promedio de libros comprados anualmente por habitante. Ante este panorama, estudios que avancen en dirección a promover la lectura como acto de sentido en las vidas de los colombianos son de importancia significativa.

En Colombia, las cifras actuales de lectura permiten tener una mirada del estado actual de la situación; sin embargo, es importante considerar las conceptualizaciones que se tienen sobre la lectura y de allí revisar las prácticas de lectura y algunos de sus escollos como la comprensión. Develar los procesos que subyacen a la comprensión de escritos en primera lengua se constituye en una labor de aportes significativos para la vida personal y académica; sin embargo, la investigación del desarrollo de estas prácticas de lectura en lenguas extranjeras, es también una tarea urgente por las exigencias que impone hoy la expansión de los contextos multimodales y multilingües. La actividad de la comprensión no sería pensada desde un centro único sino que se incorporarían otros escollos como las diversas voces que nos hablan desde los textos y la dialogía que caracterizaría al fenómeno de la comprensión; cadena de nexos que proviene del escritor y del lector.

Indagar por una pedagogía del lenguaje desde la perspectiva dialógica del discurso (Bajtín, 1982) que asegure una base didáctica de la lengua para ser aplicada a la enseñanza de la lectura en primera lengua -L1- y en lengua extranjera -L2-, es la pregunta central que puede ser abordada desde un estudio que gire en torno a otras formas de concebir el lenguaje.

El estudio de la lectura en situación bilingüe desde la perspectiva discursiva es una línea de investigación emergente, en la medida en que la lectura en una lengua extranjera ha sido estudiada para encontrar su utilidad al aprender la lengua, o como un medio para el acceso al conocimiento disciplinar o para favorecer procesos de aprendizaje en diversas áreas, entre otras. La lectura en situación bilingüe como tema emergente se puede ubicar en torno a posturas re-significadas sobre lengua, lenguaje, texto y discurso.

Las reflexiones bajtinianas aplicadas a la lectura abren amplias posibilidades que afectan las nociones tradicionales sobre el lenguaje y lo que de allí se puede desprender para la lectura, en la medida en que se consideran teorías sobre el sujeto, las identidades y las valoraciones que nos interpelan desde los textos. La actividad de la comprensión no sería pensada desde un centro único sino que se incorporarían otros escorzos como las diversas voces que nos hablan desde los textos y la dialogía que caracterizaría al fenómeno de la comprensión; cadena de nexos que proviene del escritor y del lector.

La orientación teórica desde la cual se aborda la comprensión de lectura es tomada de la perspectiva sociocultural en la cual el uso social del lenguaje escrito es visto en situación para conseguir algo en un contexto específico más que como la habilidad cognitiva de leer independiente del contexto. Por lo tanto, se ponderan las formas en las cuales el lector articula su vida y sus acciones a los textos que lee. En este sentido; cobran peso las perspectivas teóricas de Bajtin/Voloshinov (1992) sobre lenguaje y su influencia en la lectura como práctica histórico-ideológica, en la cual hay un encuentro de subjetividades con capacidad responsiva.

Las indagaciones alrededor de la comprensión de lectura pueden abordarse desde diversas miradas; revisando investigaciones en el tema, a continuación se consideran algunos de los estudios centrados en la perspectiva cognitiva y otros tantos focalizados en la parte didáctica de la lectura en lengua materna (L1) y lengua extranjera (L2). Veamos algunos de ellos:

La psicología cognitiva enfatizó sus investigaciones en la percepción, la atención, la memoria, la comprensión y el aprendizaje, desde donde se nutrieron los estudios sobre la lectura, ya no sólo concebida como un proceso de decodificación, sino como uno de construcción de significado. Estudiosos en el tema como Goodman (1967) y Smith (1971), plantearon que el lector es quien construye significado, que el conocimiento previo es determinante en la comprensión de lectura y que la lectura es un proceso constructivo, en el cual los lectores dan sentido a la información visual gracias a lo que ya conocen. Alderson (2000), por su lado, en sus estudios se centró en la fijación ocular, los procesos de decodificación, las dimensiones textuales y las competencias lectoras que determinarían la comprensión. El conocimiento previo en la lectura en L2 es un tema crítico de analizar ya que para un hablante de L1 es relevante ser consciente de que falta algo en sus esquemas de contenido que se construyen en contextos situados a través del tiempo.

Desde los estudios cognitivos sobre de la comprensión, se sostiene que el uso adecuado del conocimiento previo durante la comprensión de lectura contribuye en la construcción de una representación mental asociada a situaciones similares experimentadas o conocidas por el lector. Por otro lado, desde los estudios cognitivos acerca de la lectura en L2, se sostiene que la lectura es utilizada para extraer adecuadamente, la información que el texto contiene, es decir, algo que, desde los estudios centrados en la comprensión de lectura podría equivaler a la base textual (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que en la comprensión de un texto participan tanto la construcción de una representación del significado de dicho texto, como la construcción de una representación mental de la situación descrita en él. Para Kintsch (1998), recordar un texto es construir una base textual de éste, es construir una representación de su significado, sin que dicha representación se conjugue con el conocimiento almacenado en su memoria de largo plazo. Por otro lado, bajo estos lineamientos la comprensión profunda requeriría necesariamente la construcción de un modelo de la situación descrita en el texto, lo que requiere de la interacción entre la representación construida del texto y el conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo del lector. Entendiendo que la lectura en L2 implica una revisión de estos esquemas del contexto de una lengua extranjera, se consideran a continuación las reflexiones de *Guy Cook*.

Cook (1989) introduce al estudio de la lectura en lengua extranjera otra variable importante de considerar que son “los esquemas de conocimiento” que tiene un lector sobre el contexto, y a éstos los define como “representaciones mentales de las situaciones típicas” “mental representations of typical situations”. Cook abre unos horizontes valiosos de considerar ya que tales esquemas de conocimiento o representaciones mentales del lector sobre situaciones típicas serían claves para la comprensión de textos, y se podrían utilizar para predecir el contenido de una situación particular de lectura. Esta perspectiva de Cook sigue los planteamientos de lectura bajo la teoría de esquemas que presentan Carrell y Eisterhold (1983), y que posteriormente Catherine Wallace (2003) llama “conocimiento dado como seguro” “taken for granted knowledge”, queriendo llamar la atención para que se indague más y se problematice más el dar por hecho o por sentado que hay un conocimiento o representaciones mentales de situaciones típicas que sirven para comprender otras situaciones que pueden darse en una lectura. Siguiendo a Wallace es importante preguntarse si se podrá tomar por sentado que lo representado en una

lengua nativa provee contexto pertinente para lo que ha sido representado en una lengua extranjera?

Las representaciones mentales de situaciones típicas podrían servir para entender el contexto de lecturas en primera lengua o lengua nativa pero en lecturas que están en una lengua extranjera o segundas lenguas, el lector se estaría encontrando con contextos que remitirían a representaciones que diferirían de las situaciones típicas elaboradas desde su lengua nativa. Por ello, la identificación de los esquemas de conocimiento que da por sentado que las representaciones de situaciones típicas son claves en la lectura en lengua extranjera, ameritan un abordaje mayor que permita profundizar sobre las maneras de lograr que esta perspectiva apoye y le permita a un lector con representaciones de situaciones en lengua materna entender situaciones que se representan en una lengua extranjera y que además remiten a culturas extranjeras que llevan a situaciones típicas de otros contextos.

En contraste con la propuesta de análisis del discurso de Cook (1991), McCarthy y Carter (1994), adoptan un enfoque interactivo en la enseñanza de la lectura en lengua extranjera. Ellos resaltan la interdependencia de las operaciones de orden superior del lenguaje “higher order operations of language” (significados culturales e ideológicos) y las de orden inferior “lower-order forms of language” las cuales contribuyen a moldear el significado “patterning the meaning”. El lector no puede omitir el rol de las palabras o los marcadores lingüísticos al momento de comprender un texto, pero tampoco se puede olvidar que el macro nivel del discurso es importante también.

McCarthy and Carter (1991, 1994) indican que tanto el discurso escrito como el oral son dependientes de sus contextos inmediatos. De esta manera, el concepto de intertextualidad es incluido en el análisis discurso. En la enseñanza de la lectura en lengua extranjera esto significa que tanto profesores como estudiantes están urgidos de prestar atención a lo que otros textos le dicen al texto que se lee, es decir, considerar lo que otros textos de la lectura del texto refieren o tratan ya que son cruciales para su comprensión.

Siguiendo el punto de vista de la teoría de esquemas de lectura de McCarthy (1991), la división de esquemas es necesaria para favorecer la comprensión de lectura. Por un lado, estarían los esquemas de contenido “content schemata” (origen de los conocimientos del área de contenido de un texto) y los esquemas de forma “formal schemata” (conocimiento previo de las

estructuras formales y de la organización retórica de las estructuras). En *Language as Discourse* McCarthy and Carter (1994) sustituyen content schemata por estructuras culturales “cultural frames” que luego se convierten en parámetros claves en la lectura para llegar al significado socio-cultural.

Es importante ampliar la conciencia por el lenguaje como sistema por la forma, pero además, por la función, desde la cual se examina lo que el lenguaje hace en un contexto dado. Las consideraciones de McCarthy y Carter son valiosas en la medida en que el enfoque interactivo de la lectura en lengua extranjera reconoce que un texto no existe en el vacío y que se requieren otros textos y contextos esenciales para su entendimiento.

Añadiendo al planteamiento de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera bajo la orientación discursiva, Celce-Murcia y Olshtain (2000), señalan que podría ser una buena idea enseñar a los estudiantes a utilizar el análisis del discurso para que sean conscientes de que falta algo en sus esquemas de contenido, en lugar de hacerlos ganar "conocimiento del mundo" en la lengua extranjera en tiempos y espacios tan reducidos como el salón de clase, y aun sabiendo que los hablantes nativos acumulan su conocimiento de contextos situados a través de toda su vida.

Otras investigaciones sobre lectura en L2 con propósitos instruccionales, presentan a la lectura como un proceso que tiene por finalidad captar y descifrar la información contenida en un texto. Por ejemplo, Koda (2005) concibe la lectura como una búsqueda compleja y multifacética que implica de un permanente uso e integración de operaciones. Nutall (1982), propone que la lectura consiste en la extracción de significado de un escrito. Urquhart y Weir (1998), plantean que la lectura es el proceso de recibir e interpretar información codificada en el lenguaje. Estas miradas llevaron a considerar que el texto era portador de la información codificada por el escritor, la cual sería extraída por el lector. Aquí las herramientas para extraer el mensaje que dejó el escritor son tanto los procesos cognitivos de nivel superior, como los de nivel inferior, en la cual ubican a la codificación.

En un proceso de lectura en L2, como parte del conocimiento lingüístico se incluye tanto el dominio de la lengua materna como el de la segunda lengua o de la lengua extranjera (Koda, 2005). En el de comprensión de textos disciplinares escritos en inglés, a diferencia de lo anterior, si bien el grado de dominio del inglés es relevante, no se realiza una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera. Ello en razón a que, el contexto de uso no está constituido por la cultura de un país o un grupo de países que comparten una lengua, sino por una disciplina en particular.

Esto implica que la disciplina, como una cultura específica (Hyland, 2004), se constituye en el contexto de uso. Por esta razón, en esta situación, es fundamental –más que un dominio general del inglés– poseer dominio de los géneros y de los registros constituyentes de los discursos en inglés que circulan en el ámbito disciplinar.

A partir de los estudios sobre lectura en segunda lengua con propósitos instruccionales (Urquhart & Weir, 1998; Alderson, 2000; Grabe & Stroller, 2002; Koda, 2005), la comprensión podría ser relativamente uniforme para todos los lectores que se acerquen a un texto en forma satisfactoria. Alderson indica que es común encontrar entre teorías sobre la lectura que se distinguen varios niveles de comprensión: unos señalan la comprensión lineal, otros la comprensión de significaciones que no están directamente explícitas en el texto y otros se refieren a una comprensión de las principales implicaciones del texto.

Urquhart y Weir (1998) resaltan una diferencia entre la comprensión de un texto y su interpretación, en razón a que, según ellos, la primera hace referencia al significado correcto del texto y la otra al significado que un lector construiría a partir de su conocimiento previo. Al tiempo que los autores plantean estas dos posibles diferencias, señalan que su interés no está en la interpretación sino en la comprensión por ser para ellos un constructo objetivo y medible.

Alderson (1984) opone la Hipótesis de la Interdependencia de las Lengüas (Cummins, 2005) a la Hipótesis del Umbral Lingüístico. Según él, la primera sostiene que la lectura o el aprendizaje de ésta se realiza sólo una vez. De este modo, una vez que los lectores han madurado en su habilidad para leer en su primera lengua, el proceso puede ser traspasado a una segunda lengua, sin necesidad de ser reaprendido (Carrell & Grabe, 2002). La hipótesis del Umbral Lingüístico, por su parte, sostiene que un mínimo umbral de dominio en la segunda lengua debe ser alcanzado para que las habilidades de lectura en la primera lengua sean transferidas a la segunda (Carrell & Grabe, 2002).

Por otro lado, la concepción de lectura de Lundahl (1998) señala que la lectura es un proceso activo que implica construir significado siempre que el texto sea significativo y que se pueda relacionar con las experiencias y conocimientos anteriores del lector. Al considerar Lundahl esta relación, resalta la idea que el lector está ligado a su propia comunidad de discurso y, por tanto, la interpretación puede ser muy distante de la comunidad discursiva original del texto si se encuentra en L2. Estas consideraciones

son valiosas para la lectura en L2, si se lleva al estudiante a ser consciente de la relevancia de su comunidad de discurso, así como también de la(s) comunidad(es) de discurso de una lengua extranjera –máxime cuando esa L2 puede venir de diversos países nativos-a este respecto, Wallace (2003) aboga por la naturaleza social de la lectura y afirma que no leemos sólo como individuos privados, sino también como miembros de comunidades discursivas. Se podría pensar entonces, que aprender a leer en una lengua extranjera podría verse beneficiada cuando el lector se asume como miembro de las comunidades discursivas de la L2 y no sólo desde la perspectiva de la comunidad discursiva de su L1. La lectura en una lengua extranjera, por tanto, podría potenciar el contexto en que surge el texto en L2.

Finalmente, reconociendo, primero, que los lectores en lengua extranjera podrían denominarse foráneos socioculturales, por llegar a carecer de los conocimientos contextuales originales que son esenciales para convertir el texto que leen en discurso. Segundo, que el enfoque formal de la lengua no es suficiente para que los estudiantes se conviertan en miembros de una comunidad de discurso, es decir que, la comprensión del léxico y de la gramática de un texto durante la lectura no necesariamente proporciona una comprensión adecuada del texto. Y tercero, que el giro de la perspectiva de los esquemas a la perspectiva de una conciencia por el lenguaje es conveniente para las prácticas de lectura, a continuación se plantean unas reflexiones desde la perspectiva discursiva del lenguaje que pueden abrir vías para posibles abordajes de la lectura en L2.

Perspectivas emergentes sobre la lectura

Dentro de los variados ámbitos educativos en los cuales es pertinente acercar las ideas de Mijail Bajtín, la lectura se constituye en un fenómeno posible de abordar desde las dimensiones de lo ético y lo estético en el lenguaje, desarrolladas por este filósofo ruso. La lectura, desde perspectivas emergente como la que podría surgir de la postura bajtiniana, se orientaría como un hecho complejo que se produce a partir de una interpelación de varias prácticas histórico-ideológicas, las cuales el texto no sólo contienen lo que enuncian y cómo lo enuncian, sino que también tiene silencios de lo no enunciado; todo ello en su totalidad es lo que se invitaría a leer en un texto.

La lectura se desplegaría en el terreno de las discontinuidades en lo enunciado, en las huellas tanto visibles como invisibles del texto. Desde este marco bajtiniano, la comprensión se las vería con las formas como el sujeto

articula a su vida y a sus acciones, los textos que lee. Un lector en L2 tendría que ser consciente de las prácticas histórico-ideológicas que entrarían a dialogar en los textos, sean explícitas o no, y además entraría a considerar que algunas comprensiones de lo leído tocan su identidad.

Bajo esta perspectiva, la lectura es vista como un encuentro de subjetividades que se convierte en un acontecimiento ontológico y social. En la lectura se sucede un diálogo intersubjetivo y un diálogo social. Ese diálogo ontológico o discursivo es postulado en términos de acto ético, y la responsabilidad es entendida como capacidad de respuesta o responsividad. La responsabilidad es connatural e ineludible, por el hecho de ser y estar en el mundo. La ética basada en la responsabilidad es de carácter innato por dación al ser creado, pero se cubre de lo social al estar el sujeto inmerso en la arquitectónica del mundo cotidiano no teorizado sino vivenciado en los tres planos: yo para mí, otro para mí, yo para otro. De igual modo, para un lector en L2, la arquitectónica de otros mundos aunque no haya sido vivenciada, puede ser vista desde los tres planos: yo para mí, otro para mí, yo para otro.

Desde esta mirada leer en L2 es comprender mi deber ser con respecto al acontecer del objeto de la lectura; por ello, comprender un texto sería comprender como se vincula a mí el texto, en el único acontecer que se da en una relación que supone necesariamente la inclusión de mi subjetividad, es decir mi participación responsable por entender otros contextos que vienen además expresados en una L2 y que representan situaciones típicas de contextos foráneos pero que pueden ser entendidos en un diálogo con responsividad.

La lectura como acto ético es un acontecimiento del ser, con rango ontológico; no sólo un acto físico, sino que en cuanto suceder ético puede ser acto-pensamiento, acto-sentimiento, acto de cognición, acto-estético, acto-enunciado. Desde la perspectiva bajtiniana, el principio ético no es la fuente de los valores, sino el modo de relacionarse con los valores, tal fuente estaría no en lo ontológico ni lo social sino en lo teológico como fuente primera que provee dación al ser creado.

Proyectando los planteamientos de alteridad y dialogismo a la comprensión de lectura, Bajtín destaca la importancia de la extraposición, desde la cual leer dialógicamente en L1 o L2 implicaría proponerle nuevas preguntas al texto, plantearle nuevos aspectos y posibilidades de sentido.

La lectura como acontecimiento merece especial atención; por estar presente el discurso y porque la noción misma de acontecimientos

discursivos, requiere ampliación. El filósofo francés Foucault reflexiona sobre esta noción con aristas que permiten expandir el concepto para su posterior mirada en la lectura, veamos:

...el acontecimiento no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es en el nivel de la materialidad, como cobra siempre efecto, que es efecto; tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material. Digamos que la filosofía del acontecimiento, a primera vista, de un materialismo de lo incorporal. (Foucault, 2005)

En la lectura, los conjuntos de acontecimientos discursivos llevan a pensar que lo que sucede al leer no serían momentos sucesivos ni de tiempo, ni de sujetos, sino momentos que rompen el tiempo y disparan en el lector una pluralidad de posibles posiciones, lugares, roles. El fenómeno de la lectura no tendría momentos reconocidos, ni repetidos ya que como acontecimiento lo que sería sistemático son las discontinuidades y siguiendo a Foucault, hay que considerar la introducción del azar como categoría en la producción de acontecimientos.

La lectura que permite construir nuevos discursos es aquella que desmonta textos anteriores, reacentúa, funda posibilidades, desplaza a otros sentidos, y entre otros, permite decir por primera vez aquello que sin embargo había sido ya dicho. Un comentario de lectura iría no por el sendero de la repetición sino por el decir algo aparte del mismo texto. El principio del comentario, en palabras de Foucault (2005;29) estaría en lo nuevo y lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno. Estas reflexiones para la lectura en L2, le abren las posibilidades al lector haciéndolo responsable de desplazarse a otros sentidos, moviéndose entre su identidad y otras identidades, sin que por ello, pierda ninguna.

Otro principio importante, desde la perspectiva discursiva bajtiniana en la lectura, se refiere al principio de autor, el cual no tiene que ver con la concepción de autor “como el individuo que habla y que ha producido o escrito un texto, sino al autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia. (Foucault, 2005) El lector en L2, al entender el principio de autor, irá más allá del texto, en busca de la unidad y los orígenes del discurso hasta conciliar no sólo las significaciones sino además los sentidos del texto.

Desde la perspectiva bajtiniana existe una lucha por el significado y la comprensión de los signos; la expansión de esta idea, dará nuevos rumbos a la comprensión de lectura. Para Bajtín/Voloshinov (1992), los enunciados no sólo significan, sino que también valoran, y justamente el ruso advierte que comprender y revalorar están ligados, así que es interesante profundizar en estas tesis que sin duda cambiarán las maneras de entender la comprensión de lectura. A partir de estos postulados, se abre una teoría del lenguaje basada en la distinción entre comprender y significar, y además se puede desarrollar una teoría lectora centrada en la diversidad. Los lectores en L2 habrían de encontrarse con valoraciones y revaloraciones provenientes de su identidad consigo mismo, con el otro y con el mundo.

Si en palabras de Bajtín/Voloshinov (1992), "...significar supone conciliar la polisemia de la palabra con su unidad y comprender entraña la nueva significación contextual, la actitud activa, la orientación hacia el futuro", entonces, ¿cómo acercar o distanciar estas dos dimensiones durante la lectura en L2? La respuesta estaría en la responsividad justamente del lector quien al leer como acto ético, expone su ser y el del otro en una unidad discursiva.

Al dar a la comprensión el agregado de "activa", Bajtín/Voloshinov (1992), coloca en ella, el horizonte axiológico del Otro, en la medida en que el papel de la palabra ajena es enorme. En la comprensión entra en juego el rol del otro, y sin ese otro, la comprensión queda incompleta. La conciencia surge en el proceso de interacción con otros. Así empleemos el mismo sistema lingüístico-semiótico, siempre tendremos finalidades diferentes, que nos llevará a darle forma y sentido propios. Saber leer la palabra ajena en L1 o L2 permitirá reconstruir las voces que no han sido audibles, abrir la mente de los lectores para reconocer la polifonía de las voces culturales que coexisten en los textos y develar en todo acto de comprensión y de sentido, su pasado y su futuro por crear.

"La comprensión de cualquier signo se lleva a cabo en un vínculo indisoluble con toda la situación de realización de este signo determinado" (Bajtín/Voloshinov, 1992). En esta tesis se recoge la profundidad del fenómeno de la comprensión, el cual amerita ser desarrollado desde otro de los conceptos que aporta en este tema: la palabra, entendida como la arena de cruce y lucha de los acentos sociales de diversas orientaciones.

La lectura, utilizando términos bajtinianos, tendrían una organización arquitectónica, que invitaría a explorar su naturaleza dialógica para escuchar los registros sociales, las entonaciones, los niveles de lengua, la polifonía, la

heteroglosia, el plurilingüismo y toda la diversidad humana que la rodea. El lector en L2 se las verá con otras arenas, otras entonaciones que le darán en sí mismas los contextos que necesita para conciliar sentidos expresados y ocultos en el discurso.

La organización arquitectónica a la que alude Bajtín, se refiere a tres planos centrales, que suponen al "yo para mí, otro para mí, yo para otro". Un texto es mucho más que una materialidad estructurada; es intensidad emocional (yo para mí, otro para mí respecto o frente al texto), es intensidad volitiva (yo para otro), y es intensidad intelectual (realidad ética, estética y cognoscitiva del texto). Para Bajtín, la arquitectónica del mundo cotidiano no teorizado sino vivenciado está dada por tres momentos: yo para mí, otro para mí, yo para otro. Esto llevaría a que el lector explore el contenido de un texto desde tres puntos: el ético, dimensión caracterológica del autor-escritor, el estético, dimensión realizadora de las voces que posibilita existir a los otros planos.

Y por último, el epistemológico, dimensión valorativa de las ideologías y de las opiniones en el texto. Recurriendo a los conceptos de Bajtín, esta arquitectura del discurso muestra que la palabra no sólo roza la palabra, sino que también, la palabra se puede introducir en la palabra; la palabra se construye sobre el propio discurso. Estos procesos activos dejan ver cómo el lenguaje y la lectura por ende, no son pasivos, ni exactos, por no ser duplicación de la vivencia de otro(s) en mí como lector, sino porque cada lectura es vivencia de un plano absolutamente distinto de valoraciones y figuraciones. Estas serían las consideraciones que tendría un lector en mente al leer en L1 o L2.

La impronta de la palabra ajena (el discurso ajeno), que la convierte en bifocal, ambivalente, polisémica, y que transforma al lenguaje en plurilingüe, en zona de encuentro de valoraciones, transforma las nociones tradicionales e invita a repensar lo dicho hasta ahora sobre la comprensión de lectura. Los textos están llenos de discurso ajeno, es decir discurso en el discurso, enunciado dentro del enunciado, pero además, discurso sobre otro discurso y enunciados acerca de otros enunciados. Todo ello habría de ser desentrañado en los procesos de comprensión dialógica de la lectura tanto en L1 como en L2.

Las nociones de lectura desde el sólo plano lingüístico limitan sus alcances al dejar por fuera variaciones y modulaciones que orquestan la multiplicidad de tonos y acentos en cada acontecer de lectura. La infinita heterogeneidad que se hace audible en la lectura permite escuchar el rumor de las entonaciones personales de las palabras vivas y de las réplicas, en las

particularidades de la polifonía y la lucha de opiniones e ideologías. Todos elementos claves para la consolidación y comprensión de su propia identidad como lector en L2.

El hombre postmoderno se ha alertado respecto al hecho de reconocer en su voz otras voces de la cultura; sin embargo, se llena de desesperanza cuando reflexiona respecto al peligro de la anarquía de discursos univocales que conducen a una sola ruta, en contraste con discursos multivocales que conducen a cualquier lado.

En este entramado, se vislumbra la arquitectónica de responsabilidad que vincula al ser humano, al mundo y al Otro, perspectivas ontológica, sociológica y teleológica, dentro de las cuales la palabra viva significa individualidad, colectividad y otredad. La propuesta ética y estética de Bajtín no es sólo binaria, es también ternaria; probablemente su contexto histórico le impidió desarrollarla como hubiese querido, sin embargo en todos sus escritos es clara su postura ternaria. Tatiana Bubnova (1997), amplía el anterior punto, en las siguientes líneas que indican como la filosofía del acto ético estaría incompleta si se abordan sólo lo ontológico y lo social.

...la filosofía del acto ético no estaría completa sin señalar un rasgo de la otredad que convierte la dialogía bajtiniana de un sistema binario en uno ternario: la presencia del tercero en el dialogo ontológico y en el diálogo social. Más allá de la otredad física o interna, el tercero es fuente de valores que permite apreciarlo desde dos puntos de vista: el teleológico y el sociológico. En una perspectiva, es una presencia en el diálogo que permite ajustar la teleología a nuestros actos por encima de su efecto inmediato: la gama que abarca puede oscilar desde el tercero como Cristo o como Dios Padre, hasta el destinatario futuro que, pensamos podrá comprender mejor el sentido del acto ético.

Desde la perspectiva teleológica, el otro constituye una presencia en el diálogo “que permite ajustar la teleología a nuestro actos por encima de su efecto inmediato y desde la sociológica el tercero sería, el otro con minúscula, el destinatario. En palabras de Bajtín: “Yo debo responder con mi vida por aquello que he vivido y comprendido en el arte, para que todo lo vivido y comprendido no permanezca sin acción en la vida” (1982). Más adelante, aclara que “el arte y la vida no son lo mismo, pero deben convertirse en mí, en algo unitario, dentro de la unidad de mi responsabilidad” (1982). Postular la lectura como acto ético, desde la perspectiva bajtiniana, implica concebirla como teleológica, ontológica y social. El principio ético bajtiniano en la lectura lleva a considerar la relación

intersubjetiva entre el yo y el otro como resultado de la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos, pero con valor propio equivalente.

La propuesta de este filósofo ruso no tiene relación con la ética como disciplina sino con el acto ético al que le es inherente un deber ser, que no puede derivarse de fundamentos teóricos de una ética formal, que postula valores generales, ni de una ética material que tiene que ver con normatividades desde doctrinas éticas. El deber ser del acto ético es un saber siempre cuál es la opción correcta para actuar. En palabras breves, actuar éticamente es actuar para otro en un territorio abierto a las posibilidades.

Desde esta perspectiva, toda comprensión de un discurso vivo oral o escrito tiene carácter dialógico, por generar una respuesta: el lector interactúa desde el horizonte intersubjetivo y su respuesta frente al texto sea inmediata o diferida surgirá. Tanto la estratificación como el plurilinguismo constituyen la vida lingüística de los textos orales y escritos; entrar a considerar estos aspectos dentro en los procesos de lectura permitiría entrar a considerar si los textos de una época refractan la palabra univocal de unos pocos autorizados o la palabra bifocal, de orientación múltiple. El planteamiento de Bajtín, respecto a la comprensión como respuesta, es de valor en la medida en que deja ver cómo el acto de comprensión daría como resultado la subjetivización de la palabra y de manera inmediata o tardía produciría una respuesta. Las siguientes líneas recogen este planteamiento:

En cada palabra, en cada enunciado, por insignificante que sea, siempre se renueva esta viva síntesis dialéctica de lo psíquico y lo ideológico entre lo interno y lo externo. En todo acto discursivo la vivencia subjetiva se anula dentro del hecho objetivo del discurso-enunciado, y la palabra se subjetiviza en el acto de la comprensión de respuesta, para generar tarde o temprano una réplica como respuesta (Bajtín, 1992).

Visto el texto escrito como un hecho discursivo, se genera la pregunta respecto a qué se requiere para la comprensión de los hechos del lenguaje en un texto escrito. La respuesta que se desprende de las propuestas bajtinianas, llevaría a pensar que es importante conocer el medio social organizado en el que están inmersos estos hechos, así como también la situación social inmediata de la comunicación, esto con el objetivo de ubicar sobre una plataforma determinada a los dos sujetos del diálogo que tiene lugar al leer. Este principio no opera en el orden de todos los discursos, ni obra en todo momento, pero sí es un principio que pide que el autor de cuenta de la unidad del texto, de sus nexos con la conciencia o historia

personal. En sí el principio realza al autor, reivindicando su función de autor como sujeto responsable que irrumpe con sus palabras escritas y aún las no escritas y proyecta en ellas su ser y su pensar, tal como la época lo moldea o como a su vez él la modifica.

Develar nuevas identidades del objeto lectura es una tarea importante que se da en consonancia con los nuevos sentidos que se le abren al lenguaje mediante miradas que no se habían considerado pero que abren preguntas como: ¿Qué conocimiento o conocimientos de qué procura la lectura? ¿Qué lecturas y escrituras serían las adecuadas e imprescindibles?, si se espera un acercamiento paulatino de la capacidad de quien lea, de moverse en un universo pletórico de sentidos que, en un momento, le resultaban ajenos, extraños o por lo menos, cerrados en una ignorada pero envidiable ininteligibilidad (Jitrik, 2003).

Noé Jitrik es investigador en lectura y escritura y un convencido de la necesidad de encontrar el espacio teórico de la actividad designada como lectura para que aporte en unas mejores formas de la acción educativa. Sin embargo, es un crítico de aquellos propósitos de corregir deficiencias o encontrar eficacia en la acción de leer, en razón a que es peligroso pensar en fórmulas sin entender sobre qué supuestos ideológicos descansan o hacer ponderaciones ligeras sobre aquello que es apropiado o pertinente leer para sentirse miembro de una comunidad, pero, además, porque en la enseñanza o promoción de la lectura, los textos que se leen es lo menos importante y aun su lectura puede ser culturalmente nociva si no se realiza desde cierta posición que extraiga de ellos su máximo provecho.

Por otro lado, siguiendo la idea de Foucault (1970) respecto a que los discursos, tal como pueden oírse y leerse en su forma de textos, no son, como podría esperarse, un puro y simple entrecruzamiento de cosas y de palabras, es posible ampliar la concepción de los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), e invita a develarlos como prácticas sociales que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan.

Para *Foucault* (1970) los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que hace que los discursos no sean reductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más el que se debe descubrir al comprender los textos como interdiscursos. El interés en lo discursivo, no radica en el discurso per se, lo que se busca es desarrollar una mejor comprensión en la interacción escolar a través del estudio de los dispositivos que rodean al discurso. El interés iría por el

conocer acerca de cómo las personas construyen la realidad, asumiendo al lenguaje, no como el simple instrumento para descripción la realidad, sino como la construcción de ésta.

Las reflexiones bajtinianas aplicadas a la lectura abren amplias posibilidades que afectan nociones tradicionales, en la medida en que considera teorías sobre el sujeto, las identidades, las valoraciones que nos interpelan desde los textos. Ante estos planteamientos, se podría pensar que la comprensión de lectura no sería pensada desde un centro único sino que se incorporarían otros aspectos como el de las diversas voces que nos hablan desde los textos y la dialogía que caracteriza a la lectura entre otros.

Estos y otros abordajes son los que le dan ingreso al gran diálogo en lectura, sea en L1 o L2. Concebir al lenguaje no como un sistema de categorías gramaticales sino como un entramado saturado ideológicamente y cargado de concepción de mundo, provee al lector en L1 y L2 horizontes y posibilidades de diálogos con otros textos y contextos a los cuales deberá acceder responsable y éticamente. Los textos están hechos de enunciados con la impronta del diálogo social y de hilos dialógicos que tejen los objetos y la conciencia ideológico-social. La lectura en L1 y L2 tendría estos elementos que al ser entendidos por el lector, le aumentarían su conciencia ideológica social y por ende la comprensión, la significación y los sentidos serían todos de conciliar en la arena de los discursos que circulan en los textos.

2. LA LECTURA EN L1 Y L2 EN LA RED

Gran parte de la lectura que realizan actualmente los jóvenes colombianos, tanto en su lengua materna el español y en inglés como una lengua extranjera, es a través de Facebook. Este nuevo medio para la lectura genera nuevas posibilidades (textos, contextos y voces entre otros) e introduce nuevos interrogantes sobre la comprensión lectora crítica en L1 y/o L2 en Facebook. Es importante plantearse qué se entiende por lectura crítica y qué se requiere para leer de forma crítica en la red.

Respecto a la lectura en L1 y L2, Maestre (1999) señala que: "en la lectura en L1, el aprendiz interactúa con escritos producidos y contextualizados en su propia comunidad (local, nacional, idiomática), en las prácticas letradas que se han articulado entre los miembros de su propia comunidad, y tiene más facilidad para entender e interpretar ideologías. Sin embargo, en la lectura en L2, se interactúa con discursos situados en comunidades, contextos y culturas diferentes, por lo que resulta imprescindible entender puntos de vista, lógicas, argumentaciones y miradas diferentes a la propia. Además, la lectura en línea aumenta aún más las posibilidades de acceder a discursos procedentes de otros horizontes culturales al mismo tiempo que reduce su nivel de contextualización, al presentarlos todos en una misma pantalla, de manera ubicua y constante".

Leer de forma crítica en la red, según *Fainholc* (2005), requiere de varios aspectos: primero, la revisión analítica (la lectura crítica implica poner en tela de juicio la veracidad del contenido, la fuente y la autoría). Segundo, la deducción argumentativa (inferir el mensaje y la intención del autor). Y tercero, la real lectura formativa (lectura crítica que provoca algún cambio en el modo de pensar o sentir, ya que el lector comenta o discute lo leído, reinterpretándolo).

En razón a que los discursos son culturalmente específicos (Wallace, 1992), la lectura crítica en L2 requiere que se sea consciente de los significados culturales del lenguaje. Aquí el rol de lector en L2 es influenciado por la sociedad y el grupo del que se es originario.

Lo anterior hace que en la lectura crítica en L2 surja una necesidad vital que es el desarrollar una competencia intercultural. El lector en L2 tiende a entender los textos en el contexto de la comunidad en la que han sido originados, y a la vez tiene la capacidad de mantenerse como alguien externo a esa comunidad. Sin duda, el hecho que Facebook constituya un nuevo soporte para la lectura ha favorecido la aparición de nuevos géneros

textuales, sincrónicos, como el chat, y asincrónicos, como el correo electrónico, o los blogs. Asimismo, ha contribuido a que los que ya existían hayan cambiado, adaptándose a las características de la pantalla, como es el caso de los artículos de la prensa digital.

Cuando se lee en la red se procesan muchos textos distintos, a menudo acompañados de imagen y sonido. Fainholc (2004) indica que en Facebook encontramos nuevos géneros y “narrativas”: Por ejemplo, la multimedia (formatos múltiples para la presentación de la información (textos, gráficos animados, vídeos). La hipermedia (sistemas informáticos que permiten enlaces múltiples, para navegar por ellos de forma no lineal). El hipertexto (pantallas organizadas formadas por textos, diagramas, imágenes fijas y tablas).

Martí, F. (2006) afirma que, desde el punto de vista de la forma, las características de los textos en Facebook son cuatro: la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la intertextualidad. La hipertextualidad permite la articulación de muchos textos, lo que se traduce en intertextualidad -es decir, que existe una relación entre unos textos y otros-, y en conectividad.

La interactividad es el resultado de la relación social que se establece entre los usuarios de Facebook. Para Martí (2006), gracias a Facebook se ofrecen nuevos formatos de texto, nuevos objetivos de lectura, nuevos géneros discursivos y nuevas formas de interactuar con la información. El tipo de texto que más abunda en Facebook es el que recibe el nombre de hipertexto, un texto formado por muchos textos electrónicos conectados entre sí por nexos (Bolter, 1991, en Alexander y Jetton). Es un tipo de texto no lineal o multilineal, porque se procesa de forma no secuencial. Y es, a menudo, multimodal, ya que suele ir acompañado de imágenes, gráficos y, con frecuencia, vídeos. Por otro lado, Gutiérrez (2005) considera que el texto digital y el texto impreso se escriben y se leen de formas diferentes. El tipo de texto que se encuentra en Facebook tiene un efecto en la manera de leer.

Otra de las características que señalan las investigaciones sobre la lectura en Facebook es el rol activo del lector, que se convierte en algo así como un co-autor (Ribas, 2005). Como la lectura no suele ser lineal, existen muchos tipos de lecturas posibles, y es el lector el que traza su camino, decidiendo qué lee y por qué lo lee.

Fainholc (2005) menciona cinco tipos de lectura en Facebook, no ya según el objetivo de lectura, sino teniendo en cuenta la dirección, el orden que se sigue para leer (lo cual también depende de la estructura del texto): vertical,

direccional, secuenciada -de una pantalla a otra-, simultánea -varias pantallas a la vez-, e hipertextual o lateral. Esa posibilidad de leer en distintas direcciones es susceptible de favorecer el aprendizaje, según algunos autores, pero también hace que perder el objetivo de lectura sea más fácil.

Según Martí (2006), el lector de Facebook tiene que ser abierto, creativo, interconectado, significativo y crítico. En Facebook se encuentra una infinidad de textos conectados entre sí, y esa conexión no es neutral. Martí (2006) escribe que “los enlaces expresan sentidos, revelan preconcepciones, impulsan o sugieren inferencias y manipulan al lector”. Por eso llama a la lectura en línea “hiperlectura”, una lectura crítica, que va más allá, que requiere saber leer la ideología en la estructura del hipertexto.

3. LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIAL

Teniendo en cuenta que esta investigación adopta una concepción sociocultural de la escritura, y que esta proviene de las orientaciones teóricas basadas en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), propuestos por Barton y Hamilton (1998), la cual es consistente en los planteamientos de Bajtín, la escritura se analizará como práctica socialmente situada que varía a lo largo del tiempo y el espacio. Actualmente desarrollamos prácticas letradas, es decir, modos de escribir que no existían hace algunos años, pero que resultan fundamentales para la vida cotidiana que plantean retos importantes para la educación 2.0. Bajo la perspectiva de los NEL el texto escrito se concibe como una herramienta inserta en un contexto sociocultural, que utilizamos las personas para desarrollar prácticas sociales en el seno de una comunidad, en un lugar y en un momento determinados.

El término “literacidad” es el empleado por investigadores hispanos de la corriente NEL y surge al traducir en concepto en inglés literacy. La comunidad de investigadores iniciales en estos temas solían traducir el término como “alfabetismo” o “literacia”, “escrituralidad” o “cultura escrita”.

En esta investigación, se asume que la literacidad es una actividad más social que individual, situada y desarrollada históricamente. Desde la perspectiva de los NEL, el objeto de estudio de la teoría social de las prácticas letradas, tiene que ver con lo que la gente hace con la lectura (Barton y Hamilton, 1998). Una práctica letrada es un subtipo de práctica social que usa lo escrito como herramienta de mediación. Las prácticas sociales son las formas culturales que conforman y delimitan la propia comunidad discursiva.

Una práctica letrada incorpora los valores, las actitudes, las concepciones y los sentimientos de los autores y de los lectores. Por ello, no se puede ver solo como un escrito con interlocutores y sus formas particulares de procesarlo, sino también las normas sociales que regulan la transacción en sí misma (quién puede producir el escrito, quién tiene acceso a él, dónde se produce y se lee) (Casanny, 2006b).

Las prácticas letradas se manifiestan en episodios observables, situados y concretos, denominados eventos o acontecimientos escritos o letrados (events en inglés). Por ejemplo, la práctica letrada de "invitar" puede materializarse en muchas comunidades por diferentes hechos escritos: presentar una tarjeta a la persona o grupo, escribir una carta, publicar una nota en un periódico, escribir una circular, un correo electrónico, un mensaje

de texto, una notificación en Facebook, etc. Aquí cada acontecimiento escrito tiene su propio género o tipo de texto, sea este una carta al director de un periódico o una nota; cada uno de estos géneros no solo tiene su estructura, estilo y registro, sino también sus parámetros contextuales (código deontológico del periodismo, rasgos del lenguaje administrativo, roles de autor y lector, etc.).

Cada evento o acontecimiento letrado utiliza, para poder llevarse a cabo, distintas formas de escritura denominadas géneros o tipos de texto. El escrito es uno de los mediadores o apoyos del acontecimiento y de la práctica letrada. Un mismo acontecimiento puede requerir varios géneros escritos para su desarrollo. La práctica letrada es un continuum inextricable y dinámico que abarca a todas las personas de una comunidad y que fluye a través de ella por todos los ámbitos y disciplinas; cada hecho letrado se conecta con otros precedentes y posteriores y está relacionado con los adyacentes, en áreas afines o vecinas. Cada ámbito y cada contexto disponen de su propio repertorio de géneros discursivos para desarrollar sus prácticas sociales (Cassany, 2006a).

Cassany (2006b) ratifica que las prácticas, los acontecimientos y los textos están organizados por esferas de actividad, disciplinas o ámbitos. Un concepto útil para visualizar la distribución de las prácticas es el de “institución” (empresa, fábrica, asociación, gremio, etc.). Los individuos se sitúan en instituciones particulares, donde llevan a cabo las prácticas letradas, insertas en su actividad, organigrama y organización. En resumen, las prácticas letradas se llevan a cabo de modo episódico y situado en acontecimientos concretos, mediados por géneros escritos. Prácticas, acontecimientos y géneros están situados sociohistóricamente en una comunidad, organizados alrededor de instituciones, y tienen un importante componente de rutina o repetición.

Facebook y sus variadas aplicaciones están cambiando prácticas tan antiguas como la escritura y la lectura, tal como en su momento aconteció con la aparición del alfabeto y el papiro, y más tarde, con la imprenta y el papel. Respecto al uso que hacen los nativos digitales del lenguaje escrito, hay autores que consideran que esta generación con sus nuevas formas de escribir buscan dotar a la comunicación de mayor expresividad, atractivo, flexibilidad y carácter lúdico, e incluso, de mayor elocuencia; un uso coloquial que captura algunos elementos de la oralidad lo vemos en Araujo y Melo (2003).

Según Berlanga y Martínez (2010), la jerga utilizada en la red por los nativos digitales es el ciberlenguaje, es decir el lenguaje de géneros como el “chat” y los mensajes enviados por teléfono móvil, que se caracteriza por recurrir a las abreviaturas de modo poco canónico, por emplear los emoticones o smiles (sonrisas) para expresar sentimientos y emociones, que confieren sensibilidad al mensaje. Su grafismo sencillo, útil y de fácil interpretación es la razón de su universalidad.

Cassany (2009) señala que en cada contexto, las instituciones fijan y regulan las características de sus prácticas letradas: los géneros discursivos que se usan, el tipo de lenguaje que utilizan (estándar o dialectal, formal o coloquial, etc.) o las condiciones de uso (quién tiene acceso a qué, cuándo y cómo –lo que los analistas del discurso denominan “el orden de los discursos”). A este respecto, actualmente, los niños y jóvenes nativos digitales están dedicando varias horas al día a leer y escribir por su cuenta en sus páginas web preferidas y en las redes sociales, entre otros. Se trata de una experiencia letrada muy relevante para ellos, en razón a que desde allí socializan, se divierten, interactúan, se relacionan con otros y consolidan su identidad infantil o adolescente.

Justamente a este tipo de maneras de leer y escribir, informales, personalizadas y espontáneas, que se realizan por cuenta propia con motivaciones particulares, al margen de las instituciones, el grupo NEL, las denomina prácticas vernáculas. Desde una perspectiva sociocultural, esta investigación estudia los dominios y contextos letrados de los jóvenes digitales, con el propósito de alcanzar una visión émica, en la cual se adopta el punto de vista del propio sujeto, es decir, la perspectiva directa de los jóvenes en un intento por entender lo que hacen con sus prácticas letradas vernaculares y reflexionar sobre posibles mediaciones educativas significativas.

3.1. Prácticas letradas vernáculas y académicas

Una émica de lo letrado evidencia una diferencia entre lo vernáculo y lo académico; en otras palabras, entre lo que los jóvenes hacen en los dominios comunidad y casa, y lo que hacen en el dominio escolar. Aunque muchos estudiantes se alfabetizan en la escuela, muchos aprenden a usar la escritura fuera de ella. Cassany (2009) presenta la siguiente comparación entre las prácticas vernáculas y las académicas:

PRÁCTICAS LETRADAS VERNÁCULAS	PRÁCTICAS LETRADAS ACADÉMICAS
<ul style="list-style-type: none">• Autorreguladas• Elección personal, libre• Ámbito privado• Aprendidas informalmente• Socialmente despreciadas, criticadas• Vinculadas con la identidad, la afectividad.• Ejemplos: diario, cartas, blogs, chats.	<ul style="list-style-type: none">• Reguladas por instituciones• Impuestas• Ámbito social• Aprendidas formalmente• Socialmente legitimadas, prestigiosas.• Vincula la institución y la informatividad• Ejemplos: comentario de texto, exámenes, periodismo.

Tabla 2: Prácticas letradas vernáculas y las académicas

Fuente: Cassany, 2009

El presente estudio ofrece importantes hallazgos al explorar las prácticas letradas desde lo vernáculo (lo que ya hacen los jóvenes) y lo académico (lo que deben aprender). Se trata de estudiar que rasgos tienen esas prácticas letradas para intentar traerlas a las prácticas académicas, y así proveer contextos más interesantes para leer y escribir desde lo escolar. Aquí de lo que se trata es de un acercamiento a lo que el estudiante ha aprendido por su cuenta, para intentar incorporarlo en las prácticas académicas. En esta indagación, al explorar las prácticas letradas digitales desde la perspectiva sociocultural se analizarán:

- Las prácticas vernáculas insertas en las prácticas sociales
- Los textos como artefactos socioculturales
- Los mensajes como situados
- Las prácticas letradas (leer y escribir) como hacer cosas, asumir roles, construir identidades.

De esta manera, las prácticas letradas, vernáculas y digitales, tendrán por objeto de análisis el género juvenil vernáculo y digital y las nuevas formas de lectura y escritura que incorporan nuevos modos de representación del conocimiento, haciendo a los textos cada vez más:

- Híbridos
- Bi/multi-lingues

- Multimodales y
- Centrados en los dominios familia y comunidad.

3.2. Prácticas letradas vernaculares digitales

Para abordar las prácticas de lectura y escritura en las redes, es oportuno partir del planteamiento de Sánchez y Aguaded (2002), en cuanto a que la red no sólo plantea una comunicación para transmitir, sino que “especialmente contempla una comunicación para relacionarse”. La comunicación escrita en la red está impregnada de características de la oralidad.

Para Berlanga y Martínez (2010), la comunicación escrita tiene un carácter de inmediatez y produce la interacción porque se comparte una relación de proximidad entre los interlocutores; la función predominante es la emotiva y expresiva; el elemento que domina es el emisor; la intención comunicativa es expresar emociones; el contenido del mensaje recoge opiniones subjetivas, sentimientos, estados anímicos; la expresión se realiza por medio de enunciados exclamativos y desiderativos, en modo indicativo y/o subjuntivo, a través de la primera persona verbal.

Así mismo, se recurre a interjecciones, diminutivos, aumentativos y lenguaje connotativo. Los intercambios orales son sustituidos en este tipo de comunicación por los emoticones e imágenes, puesto que el objetivo central, al igual que la comunicación cara a cara es establecer y mantener relaciones, más que almacenar y transmitir información.

El usuario tipo emplea la llamada jerga juvenil, entendida como una variedad lingüística utilizada por determinados colectivos de jóvenes para comunicarse entre sí. Con ella manifiestan su peculiar visión del mundo y se identifican como miembros de un grupo. Los rasgos más caracterizadores de esta jerga juvenil se aprecian en el plano léxico-semántico: neologismos, expresiones que indican vaguedad, comodines tópicos o frases hechas, palabras sin concluir, etc. Abundan las digresiones, los cambios de temas, las repeticiones y redundancias debido a que la información no se estructura con antelación.

En el plano morfo-sintáctico, predominan las oraciones coordinadas y yuxtapuestas, anomalías sintácticas como frases inacabadas, alteración

del orden de las palabras, anacolutos, elipsis. En el plano léxico, predominan repeticiones de palabras, uso de voces con significado amplio, vago e impreciso, y empleo de expresiones parásitas, o frases hechas.

4. LITERACIDAD MULTIMODAL E HIPERTEXTUAL

La teoría multimodal plantea que la comunicación tiene lugar a través de diferentes modos de significación (texto, imágenes, gráficos, sonido, música, etc.) de manera simultánea (Kress, G. & van Leeuwen, 2001). Entender el significado de un acto comunicativo en el contexto de las redes requiere considerar todos los modos de significación que se emplean en él. Estos modos de significación no pueden ser estudiados de manera aislada, ya que están estrechamente conectados entre sí. Concretamente, la semiótica social multimodal estudia el uso que se hace de los recursos semióticos para crear actos comunicativos (Van Leeuwen, 2005).

El estudio de la multimodalidad que emerge de las comunicaciones e interacciones de los jóvenes digitales implica el abordar las características de cada modo, su interrelación y su valoración dependiendo de la cultura en donde se enmarca. Desde esta perspectiva, la escritura y la oralidad ya no son exclusivas al momento de expresar el significado sino que son un recurso más de entre los modos que se interrelacionan.

Aún teniendo características comunes, como la dimensión espacio-temporal de algunos modos, los potenciales de cada modo son diferentes y, por tanto, se escogen o se explotan según el efecto que se quiera conseguir dependiendo de la intención comunicativa. Por consiguiente, en la formación de la literacidad digital se deberán trabajar las características de los diferentes modos y sus potenciales en determinados trabajos semióticos.

Los investigadores Kress y Van Leeuwen (2001) consideran que representar algo se relaciona con diseñar de manera deliberada la creación de significado (meaning making), es decir, dar forma a un significado mediante los recursos disponibles para los usuarios, quienes son activos y no sólo reproducen significados sino que los crean. Así validan no solo al lenguaje como sistema semiótico, sino a todos aquellos sistemas que ofrezcan recursos para la creación de significados.

De igual manera, han puntualizado que el texto escrito en muchos casos ya no es el centro sino que funciona como complemento para potenciar el mensaje creado en una red interrelacionada de lenguajes que le dan significado.

La dimensión multimodal aporta una manera discursiva en las redes sociales que incorpora nuevas formas de expresión y que da valor significativo a elementos como la imagen o el sonido a diferentes niveles en el significado

del texto. Los conceptos de hipertextualidad y multimodalidad son relevantes de entender para luego estudiar la aplicación de estos en los contextos educativos.

La hipertextualidad tiene su origen en las tradicionales páginas web. Los hipervínculos dejan enlazar información de manera no secuencial permitiendo al lector la posibilidad de decidir los caminos de su lectura y su relación con el texto. Para Gilster (1997), el hipertexto contribuye a la "nueva geografía de la información". Justamente, el carácter hipertextual es uno de los rasgos fundamentales de los textos que circulan en las redes sociales, como Facebook. Estas herramientas web 2.0 le facilitan al lector pasar de un texto a otro, de un lugar textual a otro, creando así su propio itinerario de lectura y aprendizaje.

En el contexto del aprendizaje-enseñanza de las lenguas, el utilizar los hipertextos habitualmente es una destreza que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) menciona de forma explícita, al afirmar que la capacidad de buscar información en hipertextos es una habilidad requerida dentro de las competencias siglo XXI.

El hipertexto abre a los usuarios de las redes sociales amplias opciones de conducir a los lectores por diferentes itinerarios, tanto dentro de la misma página de la red social, como fuera, especialmente cuando enlaza hipervínculos externos a otras páginas web. El lector tiene diferentes rutas de construirse su propio itinerario, en una experiencia "maleable y personalizada" (Gilster, 1997), pero también puede confundirse entre unos enlaces y otros, hasta acabar en contextos que no tienen nada que ver con su intención inicial. Gilster explica de forma fundamentada cómo el hipertexto puede resultar guía o manipulación del lector.

Es vital que los jóvenes reaccionen como autores o lectores de hipertextos, de tal manera que sean conscientes de adoptar una aproximación crítica, de discernir la credibilidad y veracidad de las fuentes de la información que encuentra, de diferenciar a qué se le concede importancia y por qué, de valorar por qué se pueden publicar determinados hipervínculos, mientras otros no. En este contexto, el concepto de literacidad digital pasa a primera fila. Esta no sólo implica la capacidad de comprender y usar información en múltiples formatos y a partir de fuentes diversas que se nos ofrecen por ordenador, sino que se trata de una literacidad crítica en la que tenemos que valorar la credibilidad de las fuentes, comprender la estructura hipertextual que construyen los nativos digitales y priorizar información en una estructura hipertextual (Gilster, 1997).

El género discursivo de las redes sociales, (por ejemplo, Facebook) tiene unas características propias que combinan texto escrito, hipertexto y multimodalidad, siendo estas las características que conforman la literacidad digital. El análisis de las características del nuevo género discursivo que fluye en las redes sociales permitirá extraer conclusiones con las que se podrán formular reflexiones para un uso más efectivo de las redes sociales en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas y aprovechar, de este modo, las posibilidades comunicativas que ofrece este espacio virtual.

En el contexto de las redes sociales, las comunidades de los jóvenes fijan y regulan las características de sus prácticas letradas; por ello, los géneros discursivos que usan en Facebook, Twitter, Tumblr, etc., el tipo de lenguaje que utilizan (estándar o dialectal, formal o coloquial, etc.) o las condiciones de uso (quién tiene acceso a qué, cuándo y cómo) son todas situadas.

4.1. Literacidad Crítica

El concepto de literacidad engloba los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito. Es crítica puesto que la escritura refleja unas concepciones sobre el mundo (un imaginario, unos prejuicios, unas representa acciones individuales y sociales sobre la realidad, etc.).

Dentro del ámbito de la literacidad crítica, el proyecto pretende estudiar cómo se lee y escribe la ideología o el punto de vista, el sesgo, la mirada o la subjetividad inevitable que esconde cualquier texto. Uno de los principios que asume esta perspectiva es que no existe el discurso neutro que denomine empíricamente hechos de la realidad. Cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que puede ser individual o colectivo, y que forzosamente vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que forzosamente su mirada de la realidad es parcial, sesgada, personal. Leer y escribir significa ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología como cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierda o derecha, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, entre otros.

Ser crítico, siguiendo a Cassany (2008), significa, en primer lugar, situar el texto en el contexto sociocultural de partida; ello implica identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses; reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso. Cualquier escrito incorpora datos previos y excluye otros; identifica las voces incorporadas o

silenciadas de otros autores, citas, referencias; caracterizar la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc. Detecta posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.

En segundo lugar, la literacidad crítica implica reconocer y participar en la práctica discursiva, es decir, de un lado, saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado. De otro lado, reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género.

Cassany (2008), en tercer lugar, considera vital calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad. Para ello es importante, tomar conciencia de la propia situacionalidad del lector, de la individualidad de la propia interpretación. Así como calcular las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades.

Finalmente, es necesario integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito. Dentro de las principales corrientes y autores en los que se basa la literacidad crítica, están los filósofos de la Escuela de Frankfurt para quienes es necesario hacer un ejercicio intelectual para no aceptar sin reflexión y por hábito las ideas dominantes. Por otro lado, está Freire y Giroux para quienes la literacidad desarrolla la consciencia crítica y permite repensar la propia identidad.

Los estudios de Análisis Crítico del Discurso (ACD) han aportado a esta perspectiva, puesto que para autores como van Dijk, Fairclough y Wodak, el habla expresa, reproduce y legitima las desigualdades sociales. Por otro lado, en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), investigadores postestructuralistas como Gee, Barton, Zavala y Ames han ponderado la escritura como un objeto social y una práctica cultural. Se comprende mejor prestando atención al contexto.

Desde la retórica contrastiva, pensadores como Kaplan y Connor consideran que cada comunidad de habla y epistémica desarrolla géneros discursivos propios: la multiliteracidad. De estas posturas la que se adopta en esta investigación es la de los NEL; según, Barton y Hamilton (1998), la literacidad se concibe como un conjunto de prácticas sociales, que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez están mediatizadas

por textos escritos. Segundo, hay diferentes formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida, es diferentes dominios (hogar, escuela, comunidad).

Las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas (patterned) por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras. Las prácticas de literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. La literacidad está situada históricamente. Las prácticas de literacidad cambian y sus nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado.

Segunda Parte

II. Prácticas situadas de bi-literacidad digital juvenil v escolaridad

5. BI-LITERACIDAD JUVENIL EN LA WEB

5.1. El mundo web y su evolución -Web 1.0, Web 2.0 y Web 3.0-

La Web es un sistema de elementos interconectados entre sí que en el caso que nos ocupa, por medio de Facebook, ofrece los usuarios un servicio basado en documentos, información y contenidos disponibles para su consulta. El avance de las comunicaciones y la tecnología ha marcado unos momentos reconocidos como Web 1.0, Web 2.0 y Web 3.0, los cuales indican unas implementaciones entre una época y otra, tomando como referencia al usuario.

El término web 1.0 fue acuñado por Ward Cunningham en 1990. Esta web se caracterizó por ser estática (Servidor), sólo para lectura y con personas conectándose a la Web sin realizar ningún otro movimiento. La Web 1.0 (1991-2003) es la forma más básica que existe con navegadores de solo texto bastante rápidos. Después surgió el HTML que hizo las páginas web más agradables a la vista pero únicamente para lectura. El usuario en esta web 1.0 no podía interactuar con el contenido de la página, por no tener la posibilidad de emitir comentarios, ni respuestas.

Dentro de las características de la web 1.0 están el contar con páginas web creadas con código HTML, poca producción de contenidos, actualización escasa, sitios unidireccionales y no colaborativos. Interacción mínima con contenidos estáticos en boletines, formularios, etc. Ejemplos de este sistema son la Netscape, el Explorer en versiones antiguas y el Mp3.com

En el 2003, Tim O'Reilly lanza el concepto de Web 2.0 o Web Interactiva por ser de lectura y escritura. Aquí surge un cambio de paradigma que pasa de unidireccionalidad a multidireccionalidad, porque efectivamente hay opción de conectarse de persona a persona. Es una realidad la multiinteractividad entre los usuarios y el desarrollo de redes sociales (tecnologías sociales) donde puedan expresarse y opinar, buscar y recibir información de interés, colaborar y crear conocimiento (conocimiento social), compartir contenidos.

En la Web 2.0, todos los cibernautas pueden elaborar contenidos y compartirlos, opinar, etiquetar/clasificar... Esto supone una democratización de las herramientas de acceso a la información y de elaboración de contenidos, aunque como no todos los que escriben en Facebook son especialistas, se mezclarán los conocimientos científicos con las simples opiniones y las falsedades.

Este mundo 2.0 se caracteriza por la descentralización/autogeneración de contenidos, y por una colaboración creciente que está llevando a construir una "inteligencia colectiva" más evidente. La web 2.0 facilita la publicación, la investigación y la consulta de contenidos web, mediante colaboración e intercambio ágil de información propia. Las comunidades virtuales, grupos de discusión y otras interacciones se generan con intensidad. Creación de comunidades globalizadas con información al alcance de cualquiera. Estandarización de lenguajes para una mejor utilización de la reutilización del código. Interoperabilidad entre las aplicaciones y las máquinas (Software – Hardware) ejemplo: Twitter, YouTube, Flickr, Facebook, etc.

El usuario participa con comentarios que enriquecen lo que el webmaster carga centralmente, y publica directamente contenidos generados de manera independiente e interactuando con otros usuarios. Los eventos y actividades suceden alrededor de los sitios Web. Foros y blogs fueron los que abrieron paso a las redes sociales. Actualmente con la movilidad y la nube se tiene acceso al conocimiento directamente a un click, y además, se permite a las "máquinas" conocer qué hacemos, cómo lo hacemos, qué preferimos, con quién lo hacemos, se está generando una enorme cantidad de nuevos servicios colaborativos que aumentan nuestro bienestar. Los ejemplos abundan: sistemas que permiten identificar y redirigir el tráfico vehicular, compras colaborativas geoposicionadas, sistemas de vigilancia y seguridad, entre otros.

El mundo 2.0 conlleva la aparición de numerosas herramientas y plataformas sociales que facilitan la participación y actividad de los usuarios en el medio online, tales como: Lectores RSS, Wikis, Buscadores 2.0, Aplicaciones online, Comunidades virtuales, Comunidades de marca, Widgets y Mashups, entre otros.

O'Reilly considera que la web 2.0 ha quedado obsoleto para explicar una realidad tecnológica en la que se imponen la movilidad y la computación en la nube. Ejemplos de redes sociales típicas de la web 2.0 son: Facebook, Twitter, YouTube, LinkedIn, Google, Flickr, Skype, Foursquare, Blogger, Tumblr, MSM e Instagram, entre otros.

Por otro lado, la web 3.0 es una expresión que se utiliza para describir la evolución del uso y la interacción de las personas en Internet a través de diferentes formas entre los que se incluyen la transformación de la red en una base de datos. Tim Berners-Lee en el 2006 y Novak Spivak en el 2010 presentaron a la web 3.0 como la web semántica o inteligente o geoespacial

o 3D. Todo en razón a que esta web 3.0 es ejecutable entre webs, es decir que las aplicaciones web podrán conectarse a otras aplicaciones web.

La era de la web 3.0 (2010-2020) es denominada web semántica, de la red de datos (datos enlazados), bases de datos WWW, Agentes personales, Intercambio de reglas,... La web 3.0 es la era de la Web Semántica o de la convergencia de la web 2.0 y la web Semántica. Nova Spivak caracteriza la era de la Web 3.0 por: redes ubicuas concepto de "abierto" por todas partes, tecnologías abiertas, protocolos y APIs abiertas, formatos de datos abiertos, plataformas de software de fuente abierta, datos abiertos (p.e. Creative Commons, Open Data License), identidad abierta (OpenID), reputación abierta,... Información adaptativa. La Web 3.0 se conoce como la Web de los Datos, la web ejecutable, la web del significado también hay quien quiere conocerla como la web del sentimiento y la web de las emociones.

La web "semántica" hace referencia a sistemas inteligentes capaces de entender voces, palabras y sutilezas paralingüísticas de tono, intensidad y otras variaciones de la voz y los idiomas. Es una web en la cual se podrán encontrar respuestas de forma más rápida y sencilla gracias a una información mejor definida. Los sistemas de la web 3.0 obedecerían a instrucciones vocales, que interpretarían el sarcasmo y la ironía por parte de las aplicaciones de "análisis de sentimiento" en las redes sociales. Sin embargo, aún no se ha llegado allí.

Mediante esta web 3.0 se podrá acceder a la creación y organización del contenido a través de un modelo de cooperación globalizada. Infraestructura común para compartir, procesar y transferir información. A través del uso de metadatos semánticos y ontológicos dados al sistema, se describiría el contenido, el significado y la relación de los datos. Esto implica proporcionar datos selectivos de tal manera que sea posible evaluarlos automáticamente por medio de máquinas de procesamiento. En síntesis, la inter-operatividad será con "agentes inteligentes", que son programas en las computadoras para buscar información sin operadores humanos.

6. DE LAS ETAPAS DEL ESTUDIO ETNOGRÁFICO

6.1. Primera etapa: trabajo de campo en Facebook

La exploración de los eventos de escritura y lectura digital en la web 2.0 conforman las prácticas biletreadas digitales juveniles que son el objeto de análisis de esta investigación. Estas han sido tomadas de las páginas de *Facebook de los cursos* de bachillerato de octavo, noveno, décimo y undécimo. El acceso directo al Facebook del curso se obtuvo mediante solicitud explícita a cada estudiante-administrador del Facebook del curso. Una vez, el estudiante-administrador de la página de Facebook del curso recibió la aprobación de todos los estudiantes del curso, éste procedió a agregar a esta investigadora en el Facebook del curso, para poder explorar las comunidades virtuales en sus formas de vida en la red desde la escritura y lectura digital.

La construcción del trabajo de campo digital se fue consolidando de tal manera que el ingreso a las plataformas de Facebook de cada curso se realizó de manera natural y regular. Lo primero que se hizo fue leer los textos de la plataforma de Facebook de cada curso: su perfil, sus álbumes, videos, información y por sobre todo los escritos en los muros de cada curso, todo esto con el propósito de ir entretejiendo sus “mundos virtuales”. Los eventos de lectura y escritura hallados en el Facebook de cada curso fueron esencialmente ubicados en los siguientes dominios:

1. Lo concerniente a actividades de clase (Dominio Escolar)

Los estudiantes son muy entusiastas usando esta red social como parte normal de sus proyectos de trabajo de clase.

2. Lo concerniente a aspectos personales (Dominio Personal)

Los estudiantes exponen sus vidas personales (sentimientos, emociones, intimidades) dentro del Facebook del curso, generando de manera natural una mezcla de los dominios escolar y personal.

3. Lo concerniente a temas sociales (Dominio Comunidad)

Los estudiantes usan el Facebook del curso para publicar sus ideas sobre aspectos sociales y culturales del momento.

Tabla 3: Dominios más frecuentados por los jóvenes en Facebook

Fuente: propuesta el investigador

Estos tres dominios (escolar, personal y comunitario) son las plazas públicas en las que se mueven dejando por fuera el dominio familiar. Los eventos

vernaculares se constituyen en un ámbito privado en el cual no son socialmente criticados y expresan sus afinidades de identidad y afectividad libremente. Estos tres dominios, reflejan prácticas letradas vernáculas, como lo señala Cassany (2009) autoreguladas y de elección personal que plantean una comunicación para relacionarse con sus pares y sus iguales, es decir con interlocutores que tienen lenguajes, representaciones, saberes y experiencias similares.

En estos tres dominios, como lo plantean Sánchez y Aguaded (2002), la comunicación escrita en la red está impregnada de características de la oralidad. Complementan Berlanga y Martínez (2010) al señalar que la comunicación escrita tiene un carácter de inmediatez y se produce la interacción porque se comparte una relación de proximidad entre los interlocutores.

Encontrar en un mismo espacio digital, como lo es el muro de Facebook del curso 1002, toda una variedad de dominios interactuando deja ver como lo anunciara Berners-Lee (1999) fundador de la web, que gracias a las multi-comunicaciones de grupos en tiempos reales los proceso de colaboración favorecen la construcción de relaciones. Relaciones entre docentes y estudiantes; relaciones que sobepasan lo escolar y llegan a lo personal y lo comunitario, relaciones que comparten lenguajes, representaciones, saberes y experiencias con naturalidad. Lo anterior es ratificado en los planteamientos de Sánchez y Aguaded (2002), en cuanto a que la red no sólo plantea una comunicación para transmitir, sino que *"especialmente contempla una comunicación para relacionarse"*.

Particularmente, en el siguiente pantallazo del *"Facebook de curso"* se muestra cómo los estudiantes del curso 1002 interactúan con su profesor de física de manera espontánea y pasan de un dominio a otro (escolar, personal y comunitario) sin mayor anuncio o protocolo.

Por otro lado, aquí toma relevancia, el postulado de Bajtín (1997) quien señala cómo cualquier valor de significado universal (se aprende en todo idioma) llega a ser realmente significativo tan sólo en un contexto individual (un estudiante responde: "si..."). A pesar de que las redes conectan comunidades, ellas a su vez también ofrecen un contexto individual a los sujetos. El mensaje de este último enunciado en inglés llega a un estudiante quien vivencia y piensa el contenido del enunciado y frente al tono emocional y volitivo del docente respecto a que "los estudiantes deben aprender sea en español o en inglés, responde, en un único momento de su acontecer ético, *"si profe lo sé muchas gracias"*.

Más adelante, el mismo profesor de física pide a sus estudiantes un consejo sobre la compra de una consola de juegos (dominio comunitario y personal). En su enunciado, el profesor solicita ayuda respecto a un consejo para la adquisición personal de una consola de juego a los estudiantes, por considerarlos una comunidad de expertos en el tema de consolas.

Hasta aquí, se describen los eventos del grado décimo, a continuación, el Facebook del curso 1101 muestra también una interacción de los dominios personal y escolar. El muro es utilizado para solicitar que alguien escanee o tome la foto de una circular que se debe llevar al colegio. A pesar de que la circular es un requerimiento escolar se vuelve personal el asunto cuando más de un estudiante no la encuentra y piden ayuda para conseguirla escaneada. 19 personas de este grupo de Facebook han visto o participado en esta conversación; ello es evidencia de que la comunidad sigue los acontecimientos que se publican en el muro.

Más adelante, la estudiante Julia afirma que hay reunión de padres y esta publicación es igualmente vista por 19 miembros del grupo. En estas interacciones un buen número de compañeros de clase se involucran inmediatamente con una intención comunicativa clara de solucionar un problema de interés común.

Este es un ejemplo de una nueva manera enunciar situaciones de sentido, mediante el uso funcional del lenguaje vinculado a situaciones reales. Además de los temas de cotidianidad personal, el estudiante Christ (15 años) aloja la dirección de la página web: "www, dibujos para pintar.com" sobre un curso tutorial de dibujo para aprender a dibujar caricaturas.



Imagen 1: Datos Facebook del grado décimo

Al parecer todo el curso debe hacer una caricatura para la clase de español y justo un estudiante, pensando en la dificultad que pueden tener algunos para dibujar, decide compartir este enlace tutorial para que puedan hacer su caricatura de manera más práctica y semiguada. Es evidente que este curso se asume como un equipo que gira entorno a la cooperación y ayuda mutua.



Imagen 2: Datos Facebook del grado once

En este caso, con cierto dominio de búsqueda de páginas web, el estudiante aloja un enlace, sin mayor dificultad ni entranamiento especial en búsqueda de enlaces. La *textualidad* tradicional se destaca por la brevedad y el humor, mientras la incorporación de enlaces se presenta con una estética especializada que contrasta con los niveles menos elaborados de enunciaciones que van por el sentido y no la forma.

La estudiante Cata (15 años) de manera coloquial pide ayuda para que alguien del curso le escanee las páginas del resumen de sociales. Parece común solicitar contenidos de libros y ejercicios de manera digital. Facebook resulta ser un buen canal para circular y compartir enlaces, imágenes y fotos de los textos analógicos y digitales.



Imagen 3: Datos Facebook del grado noveno

Cata ordena su información desde una lógica propia de vida a partir de los elementos que rodean su espacio en Facebook: al lado de su nombre colocó una foto al revés y con la persona sólo de medio cuerpo. Jitrik (1998) señala que la interpretación de múltiples códigos o planos es condición básica para que tenga lugar un proceso de producción de significación; esto es lo que justamente constituyen las formas de expresión representadas por estos sujetos, a través de la mediación de Facebook, desde la multimodalidad cobra toda una vigencia. Esto nos recuerda que la comunicación en la plaza digital ya no es mera inducción-deducción, pues, no sólo intervienen signos.

El problema ahora es la abducción por el uso de símbolos, indicios e imágenes. Facebook es un espacio que ha sido tomado por los jóvenes como mediación para producir e interpretar los sistemas simbólicos que les conduce a la producción de sentido. Esto tiene efectos en la forma de repensar la educación y la formación de los sujetos, dadas las múltiples narrativas a que se han de ver expuestos, y por este hecho, habrán de ser necesarias unas experiencias éticas, estéticas y cognitivas con las cuales filtren la contaminación que proviene de medios, contenidos y sujetos. Las formas de usar y apropiarse de las aplicaciones que van emergiendo en la red consolidan un repertorio de habilidades y contenidos que los dota de capacidades para vincularse con otros sujetos y comunidades similares. Esto que se está gestando es un acontecimiento dado por el lenguaje como

mediación para la interacción de contenidos del mundo y de la propia existencia.

Atendiendo a estos hallazgos preliminares, la mirada analítica de la textualidad digital se constituye en un objetivo para promover sujetos críticos de la composición de textualidades multimodales, en las que convergen múltiples interacciones y esto exige una cultura de la participación que evite el uso acciones violentas; los jóvenes que participaron en el estudio muestran que es posible y deseable usar la plaza digital para mostrar prácticas de civismo a cambio de imágenes de vandalismo y destrucción.

6.1.1. Caracterización de la textualidad contemporánea en la web 2.0

Abordar los matices de la textualidad digital juvenil implica precisar primero la noción de *textualidad*, la cual ha de entenderse traspasando los constructos teóricos lingüísticos para ir más allá de los parámetros de la pragmática y la textolingüística.

Con el término *textualidad* se alude al hecho de que en la práctica textual contemporánea se ha diluido la frontera que separa el texto escrito analógico impreso de otras textualidades no escritas entre las cuales se encuentra la representación en medios digitales y con múltiples modos.

Por *textualidad* se entiende entonces cualquier objeto en el que se inscribe significado, convirtiéndose en un artefacto cultural con textura social. El significado inscrito en el texto no proviene solamente de la intencionalidad del autor, sino de otros textos no necesariamente de naturaleza escrita. En este proceso de *textualidad*, que es en sí mismo un acto significativo, se transfigura la cultura y el texto al tejerse con múltiples hilos que enriquecen su textura.

La textura que adquiere la *textualidad juvenil digital* estaría dada entonces por la presencia de otras textualidades: híbridaz, multimodales y multilingües, amalgadas para producir un acontecimiento que no solamente funciona para el escritor, sino que también incide en su entorno sociocultural creando paradigmas posmodernos de textualidades emergentes. De esta manera, se puede hablar de textualidad digital favorecida por los desarrollos tecnológicos y como parte del tejido cultural particular juvenil, lo cual le da una textura distinta.

Textualizar es revelar sentidos a través de texturas alternativas como la voz del *otro*, otro que emerge dentro del discurso cultural. La textualidad digital

transita de la palabra a la imagen y del lenguaje como escritura al lenguaje como diseño multimodal. Las distintas formas de textualidad de este tiempo van más allá de los límites conocidos tradicionalmente y se vuelve en desterritorializada y con una textualización distinta con otros tejidos culturales y propósitos concretos para audiencias reales.

La interculturalidad fronteriza que viven los jóvenes en sus mundos digitales se resiste a ser asimilada a la textualización de la globalización y opta por resignificar las identidades que legitiman su inevitable hibridez expresada en una textualidad híbrida que ha sido tejida de maneras nuevas y con artefactos diversos. Es una generación que asimila rápidamente los parámetros de nuevas textualidades. En la plaza digital convergen tanto las textualidades locales como las textualidades globales, y, por tanto, son inevitablemente transformadas bajo discursos posmodernos.

Retomando a Bajtín, la noción de texto como cruce de varias escrituras, en otro orden, como un rastro que se funde en otras arenas. En la textualidad, este texto se inscribe como una escritura nómada, en la que transitan y se entrecruzan varias escrituras, provenientes de modelos mentales propuestos por la cultura y las metáforas de las vidas juveniles en la red. Son modelos mentales mediados por esquemas interpretativos de los media. La textualidad juvenil digital es el resultado de una tecnología entendida entendida para sustituir los esquemas interpretativos de los naturales, con otros esquemas artificiales.

Los media difunden modelos mentales que se constituyen en elementos atractores y centrales para la identidad social juvenil. Se está en presencia de una textualidad multimodal, con otros componentes además de lo verbal, con valor icónico e indicial, como en el caso del sonido o el movimiento que focaliza un tema y actúa como comentario de la narración, o imágenes que hacen parte de la textualidad para ofrecer una perspectiva en directo.

Otra característica de la textualidad digital, es la enunciación en donde el componente verbal es reducido y se incrementan los elementos textuales unidos por una multimodalidad que hace que la textualidad sea discontinua, que opera con un lenguaje digital caracterizado por la ausencia de nexos lineales, ni coherencias preestablecidas. Esta *textualidad* tiene una *textura* que se teje sobre la base de uas lógicas narrativas interactivas; sin conclusividad, sin cierres convencionales, inesperadas. En estas narrativas surgen sistemas semióticos diferentes al verbal, como las imágenes en movimiento y multidimensionales. Sobrevienen unas estéticas que viabilizan otras experiencias de textualidad, a partir del uso creativo de las tecnologías.

Una vez, revisado el término textualidad, es además, importante considerar otra noción clave dentro de la actual investigación, por ello, pasamos a revisar el término *dominio* acuñado por el grupo británico de Nuevas Literacidades.

Retomando la noción de *dominio* (Bartón y Hamilton, 1998) como lo característico de un grupo de sujetos que se mantienen juntos por sus maneras características de significar, valorar, interpretar y utilizar el lenguaje escrito, a continuación se presentan los tres *dominios* o contextos en los que más se mueven los jóvenes en sus vidas digitales, según los hallazgos de esta investigación. Los dominios como contextos estructurados dentro de los cuales la literacidad es usada y aprendida, son excelentes espacios para la exploración de los tipos de textos que están emergiendo gracias a los dispositivos y las aplicaciones digitales. En la siguiente tabla, se presentan los tres dominios y los tres tipos de textos a partir de los cuales se hará una aproximación a la caracterización de la textualidad contemporánea en la Web 2.0.

A partir de los eventos de lectura y escritura hallados en el Facebook de cada curso, se creó un portafolio por curso con las fotos digitales de estos eventos; es decir tomando pantallazos de estos eventos letrados que conforman las prácticas letradas vernaculares digitales.

DOMINIOS	TEXTOS HÍBRIDOS	TEXTOS MULTIMODALES	TEXTOS BILETRADOS
ESCOLAR	Textos creativos, populares y sin preocupación por la gramática. (Vaish, 2008) empleados para la gestión escolar en la web 2.0.	Textos multimodales (3D, Imagen, Sonido, Movimiento) con propósitos académicos.	Textos que han sido glosados en inglés y/o español (u otras lenguas) con propósitos académicos.
PERSONAL	Textos creativos, populares y sin preocupación por la gramática. (Vaish, 2008) empleados al representar sus vidas personales y de camaradería o compañerismo en la web 2.0.	Textos multimodales (3D, Imagen, Sonido, Movimiento) empleados al representar sus vidas personales y de camaradería o compañerismo en la web 2.0.	Textos que han sido glosados en inglés y/o español (u otras lenguas) al representar sus vidas personales y de camaradería o compañerismo en la web 2.0.
SOCIAL	Textos creativos, populares y sin preocupación por la gramática. (Vaish, 2008) empleados al representar sus vidas socioculturales en la web 2.0.	Textos multimodales (3D, Imagen, Sonido, Movimiento) empleados al representar sus vidas socioculturales en la web 2.0	Textos que han sido glosados en inglés y/o español (u otras lenguas) al representar sus vidas socioculturales en la web 2.0

Tabla 4. Elementos para la caracterización de la textualidad en la Web 2.0

Fuente: Propuesta por el investigador

6.1.1.1. Textos híbridos

Indagar por las prácticas de literacidad digital de los estudiantes de secundaria permite encontrar evidencia factual sobre la naturaleza de la *escritura juvenil digital* y las formas como el ciberespacio está lleno de elementos que compiten por acceso y recursos para expandir la perspectiva de una escritura pluridiversa, y esto, favorecido por las nuevas tecnologías de info-comunicación.

Respecto a los hallazgos sobre lo que leen y escriben los estudiantes en la web 2.0, se encontró que los textos contemporáneos de los jóvenes entre 14 y 17 años, son *híbridos* porque representan sentidos de manera creativa, popular y sin preocupación por la gramática (Vaish, 2008). En el siguiente pantallazo del Facebook del grado noveno, se evidencia cómo el lenguaje escrito se entremezcla con las particularidades del lenguaje oral, creándose un nuevo tipo de *lenguaje híbrido* que combina la escritura con la oralidad. Aquí los textos escritos son un calco de la comunicación oral con la adición multimodal de abreviaturas informales y escritura casual.

La caracterización híbrida de la textualidad digital emerge por los efectos de una mezcla entre lo oral y lo escrito, es decir, por la combinación entre lo verbal y lo visual, lo cual inspira nuevas formas de representar auspiciadas por las múltiples maneras de diseñar y publicar contenidos por medio de mecanismos como los sitios de las redes sociales (web), los enlaces (links), los documentos adjuntos (attachment), las aplicaciones (Apps) y los sistemas de telecomunicación (Skype, Liner, Tango, Viber), entre otros. Muchos de estos sistemas se crearon combinando los medios escritos y orales, con lo cual, lo textual se conecta a lo visual (la mensajería textual informal unida a la video-comunicaciones).

Parafraseando a Yus (2001), el *discurso híbrido* entre la representación escrita y la personificación de lo oral, lleva a que un texto escrito sea oralizado con la materialidad sintáctica y léxica del discurso escrito, pero con la vocación volátil y efímera del discurso oral. La imagen 4 ejemplifica esta *hibridación textual* con la expresión "Oigangangan", en la que se utiliza duplicación de algunas sílabas con el propósito de recrear un eco exclamativo que reclama por la atención de alguien al otro lado de la red. La repetición fonemática ("gangangan") para marcar énfasis, en este caso, se

emplearía asemejando un volumen alto de voz para lograr ser escuchado. Esta parece ser una estrategia de compensación por la falta del canal auditivo presencial de los participantes en la comunicación digital.



Imagen 4: Datos Facebook del grado noveno

Tal como se evidencia en la imagen 4, la *hibridez discursiva* determina la presencia de una serie de alteraciones en la textualidad, como: faltas de ortografía ("Lucy dijo qwue... el juevas"), grafía fonética ("ashhh...?")

representa un gesto irónico), dialecto visual ("*Qué es lo de biología DD*", en donde la doble DD significa gesto de sonrisa), abreviaciones (Q...?), prolongaciones ("*Estoy muerto... Enserio*").

Nótese que se está frente a una comunicación electrónica que instaura un *registro oralecto* caracterizado por el lenguaje y la simbología de la época; el texto se entrecruza con el gesto y la grafía, sin que por ello se otorgue prioridad a ninguna de las formas de expresión. Por ser muestras de escritura dentro del Facebook del curso, hay evidencia abundante de expresiones que más que al autor abarcan al colectivo, la mayoría de textos escritos llevan implícito el grupo y no un nombre en particular. Se escribe para todos, se opina para todo el curso, se ayudan sin explicitar a quien, todos se benefician y toman decisiones como grupo.

Por otro lado, en la imagen 4, otro enunciado que evidencia hibridez entre lo oral y lo escrito, expresa "Oigan q tareas hay para esta semana??"; la expresión "oigan" es del registro oral coloquial y está dentro de la estructura de una pregunta en registro escrito con el signo de pregunta acentuado mediante la duplicación del signo "??". El uso de este recurso de repetición de signos es usado para enfatizar y reacentuar la pregunta.

A continuación, en la imagen 5, en la expresión "...están re raros!" hay un sentir especial de preocupación y asombro por no entender el punto del taller. La preposición "re" acentúa a "raros" y deja ver la manera simple de reacentuar o enfatizar el tono cuando requieren ser contundentes. La ausencia de gramaticidad y la presencia de expresividad se enfrentan sin aparentes problemas ni en significación ni sentido.



Imagen 5: Datos Facebook del grado noveno

Respecto al siguiente enunciado de la imagen 6: "Jugamos Muy Bien Hoy :D", el uso de mayúsculas da énfasis a cada palabra y, además, cierra con el emoticon ":D" que simboliza risa, agrado y felicidad por los acontecimientos del día con el juego realizado. En esta pieza de textualidad híbrida, los parámetros de escritura se rompen para dar paso a una expresividad escrita que personifica el sentir y el pensar del estudiante. Por medio del emoticono ":DD", la duplicación de la "D" comporta un gran sentido, pues gráfica un gesto de doble agrado, representándose mucha felicidad.



Imagen 6: Datos Facebook del grado noveno

Las enunciaciones ilustradas son el común denominador en la escritura por Facebook; de manera generalizada los estudiantes lanzan sus aseveraciones o preguntas a todo el curso; este es un acto validado por el colectivo, ya es una práctica entendida por los estudiantes del curso. Por otro lado, es usual encontrar una escritura que mezcla grafías con emoticones ":D, ♥", los cuales por lo general expresan afecto y emoción.

En cuanto a los signos de puntuación repetidos, como en la pregunta: "qué???", los signos de interrogación tienen el papel de doble cuestionamiento, mayor duda y tono contestatario. Generalmente, se expresa una gran carga de sentido al usar los símbolos y signos que acompañan a los enunciados. Por ejemplo, en la imagen 7, el componente jocoso se infiere en el siguiente enunciado cargado de carcajadas representadas con la expresión */juaz/* usada repetidas veces: "Q risa hoy juaz juaz juaz :D los quiero curso ♥". Finalmente, el enunciar lingüísticamente que */los quiere mucho/* inicia y termina con símbolos que tienen una carga

de contenido claro para ellos: ":D" tiene sentido de gozo y el corazón /♥/ expresa afecto entrañable.

En el juaz, juaz, juaz, se está representando la carcajada, tradicionalmente expresada como: jua, jua, jua. Es un metaplasmo, conocido como: paragoge o adición de un sonido final que simplifica la simple onomatopeya de la carcajada.



Imagen 7: Datos Facebook del grado noveno

Nótese en la anterior imagen, el estudiante al decir: "... el caso, solo era para decirles,..." usa la expresión "solo era" para mostrar cortesía y urbanidad a los compañeros que lo "escuchen". Asimismo, los enunciados logran sus propósitos comunicativos de afirmar y a la vez preguntar al curso la idea de asistir todos al colegio en sudadera; la iniciativa se lanza de manera muy gentil y concreta.

En el siguiente enunciado: "Hey cuáles son los puntos de algebra? Esq se me borraron de las manos!!!"; se ve, de un lado, el uso de la abreviación casual: "Esq", sin ningun parámetro gramatical, y por otro lado la repetición

de los signos de admiración para expresar gestos de asombro y desconcierto.



Imagen 8: Datos Facebook del grado noveno

De las anteriores evidencias de la hibridez textual, se resaltan los recursos tipográficos re-acentuados como la puntuación múltiple, la ortografía excéntrica, metaplasmos (alteraciones en las palabras por pronunciaciones incorrectas), onomatopeyas (imitaciones lingüísticas de sonidos o ruidos), el uso de mayúsculas, las abreviaciones, los símbolos y los emoticonos, entre otros, los cuales buscan proveer pistas contextuales y favorecer la comprensión de los enunciados.

El impacto de estas formas de textualidad, lleva a que la lectura en la web 2.0 sea un acto que requiera desentrañar los nuevos elementos de textualidad digital que se han creado de manera original y funcional.

También se observa que los jóvenes tienen en cuenta la plásticidad y elasticidad del lenguaje, muchas veces por fuera de los límites estructurales de la misma, lo que induce a pensar en un proceso de transformación permanente no sólo de la lengua sino del lenguaje,

Como se ha venido precisando, los jóvenes como sujetos productores de formas simbólicas que circulan en la red, se han tomado la plaza digital trascendiendo el consumo de contenidos y pasando a las esferas de interactividad con una racionalidad de participación con relevancia y pertinencia. Estos sujetos no han llegado a las redes para ser transeúntes solitarios e improductivos; sus niveles de interactividad dejan ver un manejo

de contenidos sin límites, una resolución efectiva de problemas en tiempo real, una unidad de trabajo cooperativo y una creatividad para el diseño de textualidad multimodal.

Carlos Scolari (2004) explica cómo en la relación hombre-computador, se pasó de un uso netamente simbólico del código al deslizamiento de un ratón por sobre la superficie de la pantalla en la que habitaban *íconos* representativos de diversas funciones y programas.

Basados en los hallazgos preliminares, los jóvenes tienen clara la multifuncionalidad de los íconos en la red, y no requieren aclaración respecto a cuales son sólo símbolos y cuales íconos: cuando en la pantalla de un dispositivo digital se ve la imagen de una "F blanca sobre un cuadro azul", para estos sujetos es una imagen de un ícono que simboliza "la red social de Facebook" pero además este icono es un *índice* porque el usuario sabe que es para cliquear y abrir la red social.

Los jóvenes ya están *configurados* a la manera de, por ejemplo, un ipad, un iphone, un Pc, etc. Este tipo de interacciones entre los sujetos y el ciberespacio, facilita a los jóvenes el navegar en toda la iconografía y la simbología de la red sin necesidad de manuales o mapas de rutas sobre interconectividad.

6.1.1.2. Textos bilingües

Otra de las características de la textualidad contemporánea juvenil en la red son los textos bilingües, es decir, los textos en los cuales aparecen dos idiomas mezclados, conviviendo de manera original, natural y espontánea en la comunicación digital, sin que ese uso de dos lenguas diferentes impidan la comprensión del texto. De las páginas de Facebook de los grados 8, 9, 10 y 11 se tomaron las siguientes muestras de textos bilingües en español e inglés. Tal como se evidencia en la imagen 9, el enunciado: "Hey Grupo", es un saludo casual que contiene un "hola" pero con la expresión en inglés "Hey", la cual es ya aceptada como norma entre los jóvenes por su uso continuo en su oralidad y textualidad digital.



Imagen 9: Datos Facebook del grado octavo

En el enunciado "Mis Katissa", el estudiante emplea este título de "Mis", tomado del inglés, porque es así como llaman a la profesora en el colegio. El decirle a una docente Miss (señorita) o Ms (señora) es una costumbre que está en los colegios bilingües; sin embargo, se suele usar de manera inapropiada ya que se usa con los apellidos no con los nombres. En la siguiente imagen, se evidencia otro *evento de bilingüidad*; aquí el término en inglés que es usado por los estudiantes de manera oral y frecuentemente

es "insight" para referirse a un retiro estudiantil, sin embargo la estudiante, lo escribe tal como la pronuncia "insai". Otro compañero muestra asombro y le replica: "why????????", aquí la pregunta exclamativa se enfatiza con la repetición de las interrogaciones y con la palabra en inglés "why", la cual puede ser un acto reflejo de respuesta en inglés por el uso de su compañera de la palabra en inglés "insai". Sin embargo, la interpretación del mensaje es coherente y no parece ser problema en la comunicación el combinar dos lenguas.

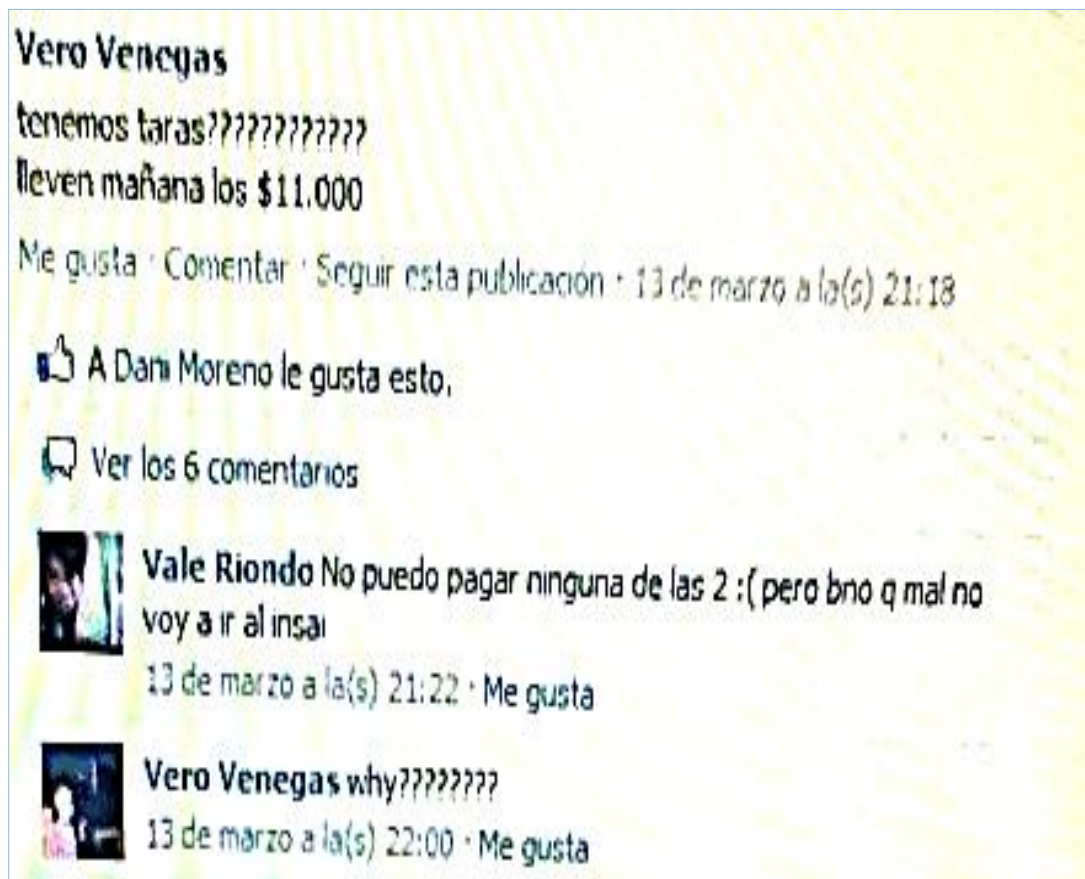


Imagen 10: Datos Facebook del grado noveno

En el enunciado que se observan en la imagen 11: "Para q el script de que??", el uso de la palabra en inglés "script" es usada porque en sus usos cotidianos en el colegio, la palabra es empleada directamente en inglés. Para el caso de "script", la profesora de inglés solicitó una tarea que decía: "Bring the script of your speech" ante lo cual se debía traer el libreto del discurso que se tenía que dar. La naturalización de palabras en inglés cada vez es más recurrente por efecto de los contextos bilingües a los que están expuestos los estudiantes en los colegios bilingües, y, adicionalmente, la

Manuela Castro Bolivar jajajajaja ok

23 de marzo a la(s) 21:42 · Me gusta

Manuela Castro Bolivar nos avisas

23 de marzo a la(s) 21:43 · Me gusta

Jacob Valencia Sanchez solo yo lo veo pq estoy afiliadoii

23 de marzo a la(s) 21:46 · Me gusta

Sarah Garcia -.-!

23 de marzo a la(s) 21:47 · Me gusta

'Ándrêw Mørã Gjrãldõ maldito Jacob !!!!!

23 de marzo a la(s) 21:48 · Me gusta

CaTa Romero ajajajajaja feel like a sir !

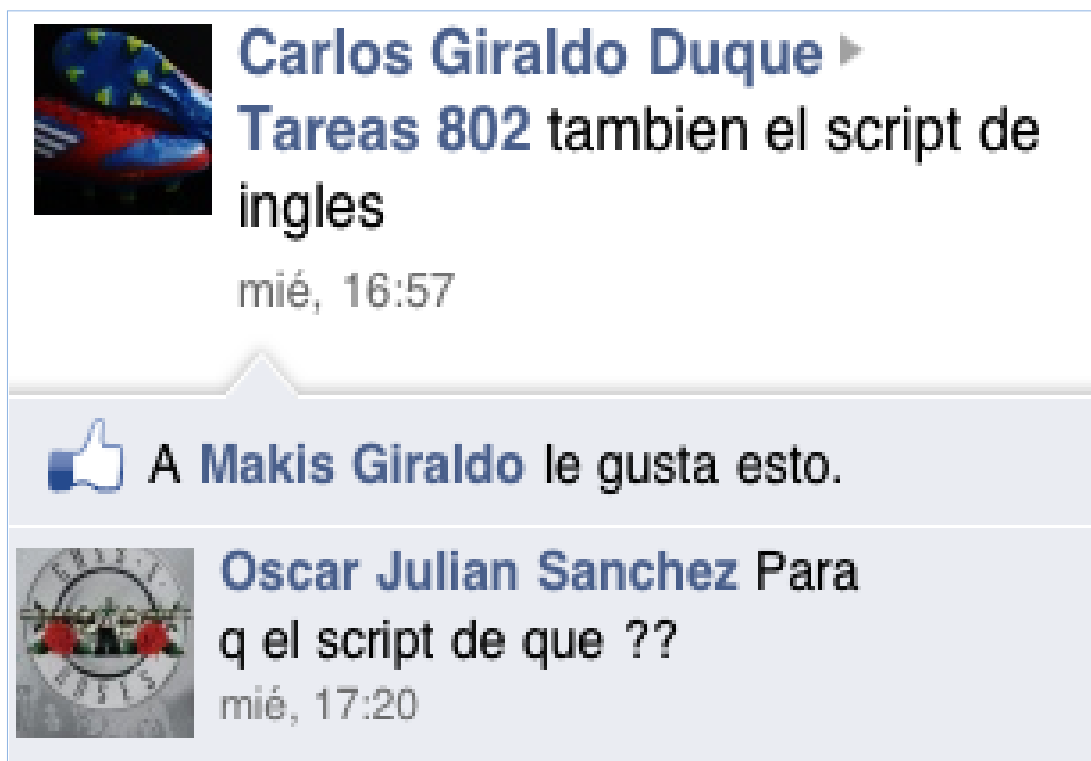
23 de marzo a la(s) 21:48 · Me gusta

literacidad en inglés a la que se ven expuestos en internet.

Imagen 11: Datos Facebook del grado octavo

Lo que se observa en la textualidad bilingüe es que el uso de aquellas palabras que van entrando en inglés con un uso frecuente, son usadas de manera propia dentro del discurso en primera lengua. Este fenómeno se ratifica en enunciados como: "¡que triste! xd Love ya!!" aquí el te amo en inglés que sería I love you se presenta como Love ya!!, sin que su escritura distorsionada sea causa de no comprensión del mensaje. En la expresión "jajaja ok" y "ajajajaja feel like a sir!", los enunciados son usados con toda claridad de su sentido y significación; en el primer caso, luego de las risas ja,ja,ja viene una aceptación, representada con la expresión latinizada de "ok".

En el segundo enunciado, luego de carcajadas "ajajajaja", se afirma "se siente como un caballero" usando toda la expresión en inglés "feel like a sir!", signo de exclamación usado con total intencionalidad de reacentuar el tono del enunciado.



The image shows a screenshot of a Facebook post. At the top left is a profile picture of a flag with blue, red, and yellow elements. To the right of the picture is the name "Carlos Giraldo Duque" with a blue checkmark, followed by the text "Tareas 802 tambien el script de ingles" and the time "mié, 16:57". Below this is a grey bar with a thumbs-up icon and the text "A Makis Giraldo le gusta esto.". At the bottom is another profile picture of a clock face, followed by the name "Oscar Julian Sanchez Para", the text "q el script de que ??", and the time "mié, 17:20".

Imagen 12: Datos Facebook del grado octavo

Para ilustrar otros enunciados bilingües, se toman los siguientes: "cata sube el link", "hay andres deja el show nadie te va a hacer cosa alguna!", tanto la palabra "link" como "show" tan usadas en lo oral, pasan inadvertidas en lo escrito, y casi se pudiera decir que entre los jóvenes, estos dos términos se está convirtiendo en castizos. La bilingüidad digital pasa casi imperceptiblemente y con poca conciencia de su uso entre los jóvenes.

Este hecho va en aumento, debido a que gran parte de los enlaces, canciones, aplicaciones, juegos, libros, revistas y sitios de internet están en inglés. Pasar de una lengua a otra o realizar préstamo de palabras del inglés para la comunicación en español, son prácticas cada vez más inconscientes y regulares en la plaza digital; por esta razón, el concepto de adquisición de una lengua extranjera tendrá que reevaluarse, por ser cada vez menos extranjera y, sí, más familiar.



Imagen 13: Datos Facebook del grado octavo

El explorar la literacidad o la dimensión sociocultural de la lectura y escritura de ideologías como el posicionamiento que hace el estudiante-escritor en su textualidad sobre cualquier cuestión (académica, social, deportiva, etc.), ilustra que leer y escribir son tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar los signos,

al leer los estudiantes hacen cosas en sociedad, interactúan con otros, ejercemos su actividad diaria en un entorno letrado digital y analógico. Se entiende mucho mejor la literacidad si se concibe como un conjunto de prácticas sociales, que se pueden inferir a partir de los eventos de escritura, que a su vez están mediados por textos escritos.

En la siguiente imagen, los estudiantes de noveno grado expresan a través de sus eventos de escritura, situaciones de calamidad personal, por ejemplo al hablar de su lamentable situación por el hecho de haberse borrado de las manos los puntos de algebra. Cada práctica de lectura y escritura está situada en su contexto social y varía de un contexto a otro; a pesar de que la comunicación gira alrededor de temas escolares, la real arena es el dominio casa. Es decir que las vivencias digitales se ubican físicamente en el dominio extraescolar pero el punto de contacto lo dan los asuntos escolares.



Imagen 14: Datos Facebook grado noveno

De esta manera, el Facebook le sirve a los estudiantes como canal de comunicación en tiempo real para que los estudiantes sean más eficientes y efectivos en sus labores escolares. Al solicitarse por los puntos de álgebra y las páginas escaneadas de sociales, toda la comunidad del salón es interpelada y se detonan principios del aprendizaje colaborativo, como el sentido de ayuda entre pares o iguales dentro de la comunidad que constituyen los estudiantes de este Facebook del curso noveno. Los estudiantes hacen cosas con su comunidad escolar desde la virtualidad; por

ejemplo, interactúan con sus pares, se hacen solicitudes de carácter inmediato, como se ve Disponible en: "Heyy, ayuda porfavor alguien urgente me puede escanear las páginas del resumen de sociales!, gracias", El estudiante-escritor tuvo la precaución de usar los signos de puntuación que le dan a su enunciado un tono de perentorio y todo esto, sin perder la cortesía de expresar agradecimiento al final.

Brian Street (1993) en su noción de “prácticas de alfabetismo” se refiere tanto al comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura; hechos que se evidencian en el pantallazo anterior, el cual incorpora ocasiones empíricas en las cuales se reflejan no sólo los “modelos de escritura digital juvenil” sino además los comportamientos textuales cada vez más biletados, en este caso en español e inglés.



Imagen 15: Datos Facebook grado noveno

El concepto de *textualidad* digital juvenil que se ha venido conceptualizando en los estudiantes de secundaria aunque no es verbalizado, sí se visualiza en sus comportamientos regularizados de *escritura híbrida y biletada*.

Los anteriores eventos de textualidad digital surgen de prácticas usadas por los estudiantes repetitivamente. Estas actividades de escritura y lectura se

vuelven cada vez más regulares y frecuentes que se van normalizando hasta convertirse en patrones a usar. Estos episodios observables (Barton and Hamilton, 1998) son acciones rutinarias o actividades repetidas que al ser regulares en los usuarios suelen convertirse en las formas de toda una comunidad. No sólo es frecuente la abreviación y el uso de lenguaje oral en los registros escritos, sino que también es usual mezclar palabras del inglés (link, show, ok) en la comunicación en español.

La escrita, en la *plaza digital* se caracteriza por *enunciados* (conclusivos y plenos de sentido), *géneros* (pragmáticos, valorativos), *medios* (correo electrónico, chats, sitios web), *estructuras* (hipertextuales, intertextuales), *registros* (jocosos, coloquiales), *formas lingüísticas* (libres, flexibles) y *múltiples modos* (signos, imágenes, señales). Estas formas de comprender, interpretar y producir textualidad en la web 2.0 imponen capacidades comunicativas diferentes.

6.1.1.3. Textos multimodales

Otra de las características de la textualidad contemporánea son los textos multimodales, es decir escritura con sonido, movimiento y tercera dimensión, entre otros. Los textos juveniles en entornos digitales poseen una serie de rasgos distintivos en el plano cognitivo, pragmático y discursivo. Estos rasgos tienen que ver con el lenguaje, la vida misma, los imaginarios sociales y la acción que se genera; cuando se habla y a la vez se gesta praxis. La lectura y la escritura no son sólo un asunto relacionado con la lengua, son un asunto de semiótica porque se leen indicios, signos, señales, imágenes, gestos, etc. Esta multimodalidad es un fenómeno plurisemiótico, en donde los textos no son meros signos lingüísticos si no también indicios, símbolos, y otras modalizaciones que tienen que ver con temporalidades, circunstancias y perspectivas (desde donde se mira lo que se lee).

Centrarse en la pluralidad de la literacidad significa reconocer la diversidad de las prácticas de lectura y escritura y de sus diferentes géneros, estilos y tipos de textos asociados a varias actividades, dominios o identidades sociales (Street 1984, Barton 1994, Baynham 1995, Gee 1990, Ivanic 1998). Usualmente literacidad digital juvenil está caracterizada por estar representada con una diversidad de recursos digitales mezclados con los textos escritos tradicionales. Dentro de los tipos de textos digitales que acompañan a la escritura están los enlaces a cursos en la web, diarios, periódicos, emisoras, blogs, programas, etc.

A continuación, algunos de los textos multimodales encontrados en esta etnografía virtual, a través del Facebook de los grados 8, 9, 10 y 11 de bachillerato.

TEXTO CON ENLACE A CURSO EN LA WEB



Imagen 16: Datos Facebook grado once

El texto anterior es de un estudiante de 11, quien comparte el enlace: "www.dibujosparapintar.com"; lo publica porque hay una tarea que requiere realizar una caricatura y justo el enlace es una herramienta para hacer caricaturas digitalmente. En esta práctica de literacidad digital multimedial por estar representada mediante texto, enlace e imagen, deja ver la intencionalidad de cooperación, interacción y cortesía de un estudiante para con los otros compañeros.

Barton and Hamilton (1998) plantean que las instituciones poderosas a nivel social como la educación, tienden a ser un soporte dominante en las prácticas de literacidad; sin embargo, este paradigma se está reevaluando, en tanto que las prácticas dominantes en los mundos digitales de los jóvenes se mueven entre los dominios escolar, familiar y comunitario. Todas estas prácticas letradas están incorporando nuevos géneros discursivos, los cuales son personificadas en las relaciones sociales.

Las nuevas prácticas de literacidad vernácula o local esencialmente no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones dominantes y por el contrario tienen sus orígenes en la vida cotidiana de los jóvenes. Los alfabetismos vernaculares o locales son de hecho prácticas híbridas las cuales se basan en una serie de prácticas de diferentes dominios. Barton and Hamilton (1998). Son justamente estas prácticas las que están dominando la textualidad juvenil digital.

TEXTO CON ENLACE A PERIÓDICO WEB

Enlace a página Facebook

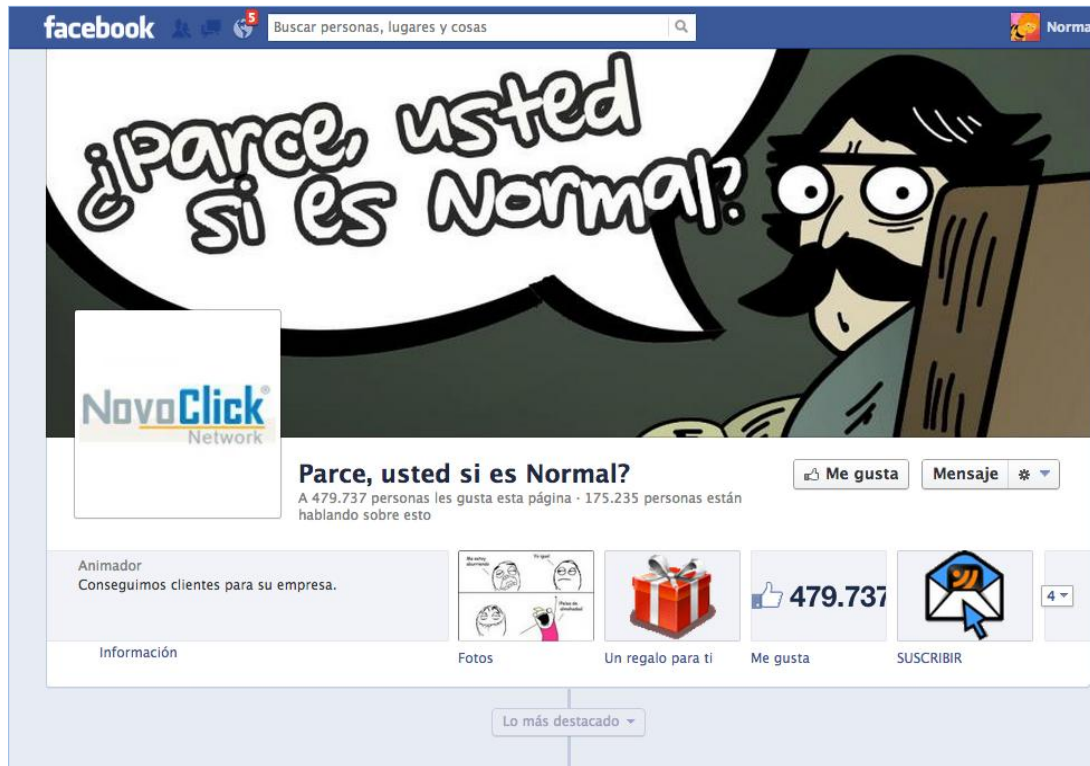


Imagen 17: Datos Facebook grado octavo

En este texto con enlace a página de Facebook, el estudiante publica una foto del muro de “*Parce, usted si es Normal?*” que es un sitio web en Facebook, con contenidos críticos, sarcásticos o de entretenimiento sobre Colombia y el mundo, cada suscriptor elige que contenidos leer y cuáles no. Se creó en el 2011. Sus textos son fotos con comentarios e imágenes glosadas en español en un 90% y en inglés en un 10%).

Cada práctica de literacidad está situada en su contexto social, que sirve a diferentes propósitos en diversos contextos y variando de un contexto a otro (contextos escolares y extraescolares). Estas observaciones etnográficas de la vida digital-social del estudiante revelan cómo su mundo está mediado textualmente (Smith, 1990): casi cualquier aspecto de la vida digital-social de los jóvenes involucra lectura y/o escritura, de alguna manera.

ENLACE A BLOG

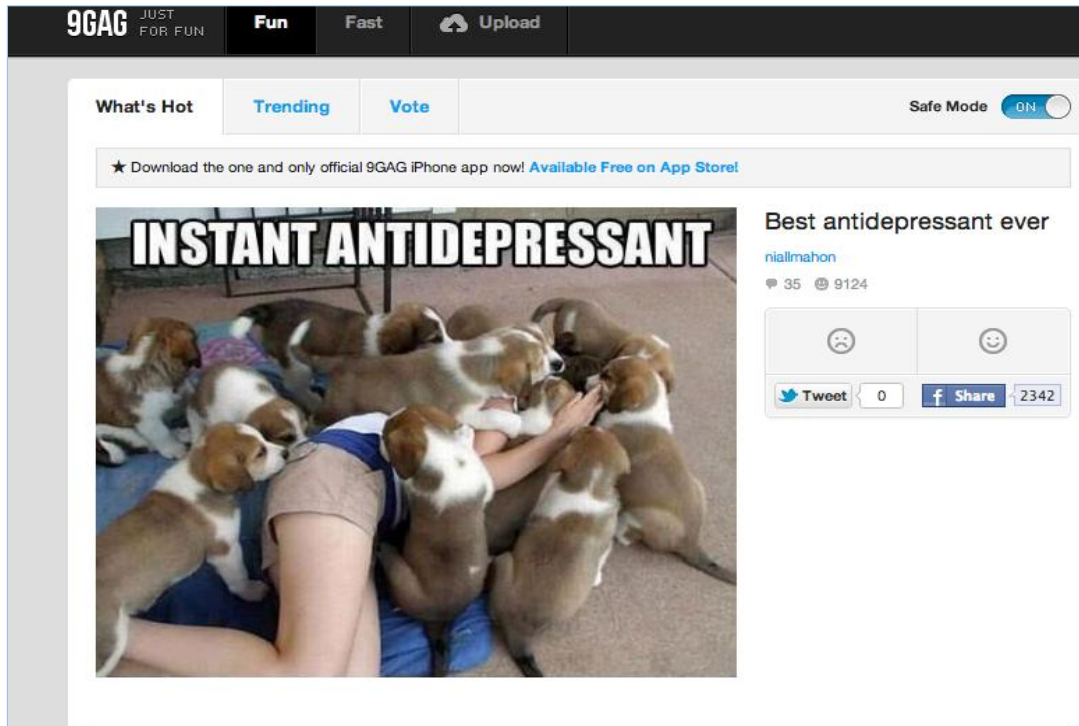


Imagen 18: Datos Facebook grado octavo

El anterior es el enlace de 9gag.com, el cual es una página web totalmente en inglés que funciona como un blog y diariamente aloja 110 gags que consisten en imágenes o videos de YouTube, con memes que son caricaturas con bromas sobre personalidades o campañas de solidaridad. La exposición a esta página es una ventana al inglés y al mundo textual con imagen, sonido y movimiento.

A la par con el grupo NLS, que señala la importancia de saber quién hace qué, con quién, cuándo, dónde, con qué herramientas, tecnologías o recursos; cómo, en qué combinaciones, bajo qué condiciones y con qué propósitos, entre otros, es importante ver cómo los jóvenes digitales entran y salen con facilidad de contextos socioculturales locales y globales.

Los jóvenes pasan de prácticas situadas en su lengua materna a prácticas en segundas lenguas o lenguas extranjeras sin ninguna dificultad. Las herramientas y recursos tecnológicos proveen a los nativos digitales los medios y modos para realizar combinaciones de lenguas, contextos e interlocutores.

Los jóvenes de hoy, a través de la web, tienen acercamientos a públicos virtuales en cualquier momento y lugar, con cualquier cibernauta y desde cualquier dispositivo electrónico o digital que tengan a la mano. Páginas web como *9gag.com* está abierta a todo tipo de usuario, no tiene condiciones ni restricciones de ingreso.

A través de estas prácticas de literacidad, que están imbuidas en la acción social diaria y que difieren de las formas explícitas de lectura y escritura que están inmersas en los contextos educativos, se ratifica la noción de "prácticas de literacidad vernacular", las cuales son aquellas prácticas letradas en las cuales la gente se involucra con propósitos personales (Satchwell, et al., 2007).

Es un hecho que en la web el texto lingüístico va acompañado de otras formas de semiosis visual como fotos, logos y diagramas. Las prácticas de literacidad incluyen, por tanto, el uso, la interpretación y la producción de textos que dependen de la comunicación intersemiótica. Cuando los textos son electrónicos, la complejidad y diversidad de sus características empuja los límites de los medios existentes de análisis semióticos. Resultado de este fenómeno en la web, los textos tienen un gran rango de artefactos culturales, incluyendo el vestuario, arquitectura y paisaje. Como resultado de la nueva forma de diseñar los textos en la web; la textualidad de los contextos de aprendizaje no sólo ha de ser lingüística sino además multimodal.

La perspectiva del grupo NLS sobre la literacidad desde "lo situado" hace que su esencia para estudiar el lenguaje sea en sus diversos modos: lingüístico, visual y auditivo, entre otros. Aún los textos escritos más simples son siempre multimodales, es decir, elaborados con múltiples modos lingüísticos, visuales y materiales. Las características visuales y materiales de los textos son formadas por las prácticas y propósitos sociales. El lenguaje en el mundo digital es multimodal y prueba de ello son los siguientes textos representados de variados modos.

Por ejemplo, este texto en Facebook, es un enlace a una emisora en vivo llamada "Voz combativa". Es una emisora en la web con contenido bilingüe (español e inglés), que presenta lo más reciente en música, canciones y videos.



Imagen 19: Datos Facebook grado octavo

La siguiente publicación de *Are you serious?* en Facebook, es otro ejemplo de texto multimodal; *Are you Serious?* es una página web en inglés que publica dibujos en blanco y negro de un hombre o una mujer de mirada perpleja que se usa en los comics como reacción a la excesiva ignorancia o absurdo de algo que se dice o hace.

Esta página habla de lo que los jóvenes siguen en las redes sociales y representa una manera de ver y entender lo social. (Gusta a 304.800 personas). Como se ha venido ilustrando, la red es metamedio (Colombo, 1993), por donde circulan la prensa, la radio, la televisión, el cine, el discurso musical, el científico, y otros géneros. El acceso a esta enorme complejidad se da a partir procesos centrados en lo icónico (visualización de toda clase de imágenes) y lo indicial (audición de música y deslizamiento de flechas hacia un lugar determinado, entre otros). Desde los tres modos de funcionamiento del sentido que Verón señala, los jóvenes en el ciberespacio se las ve con el índice, referido al roce y el contacto; el ícono, referido a la imagen y la semejanza; y el símbolo, relacionado con la convención y el patrón.



Imagen 20: Datos Facebook grado octavo

La textualidad en la web se constituye para los jóvenes en un recurso para el aprendizaje a través de los dominios tanto escolar como extraescolar. *Satchwell e Ivanic (2007)* confirman que los textos multimodales en las vidas digitales de los estudiantes les aportan a sus estilos de aprendizaje. Cada práctica textual en la que se embarcan los jóvenes revela la amplia gama de prácticas y la variedad de experticia que están adquiriendo casi todos los estudiantes en contraste con los pocos profesores que las usan y las ven como relevantes para las vidas escolares

Es importante hacer notar que el tamaño de los textos en la web es casi siempre corto, abreviado y la superficie en la cual aparecen es por lo general multimodal, es decir que los textos lingüísticos son cortos pero la superficie sobre la cual aparecen es rica en enlaces diversos. Sean textos escritos a mano o digitalmente, suelen responder a una relación entre la forma en que las partes del escrito están relacionadas entre sí y/o con gráficas, color, movimiento; el subrayado, el uso del espacio, la estructura del texto y otros aspectos de su organización. (Kress & van Leeuwen, 1996, 2001; Cope & Kalantzis, 2000; Moss, 2001; Ormerod & Ivanic, 2002; Ivanic, 2004).

En la siguiente publicación de Facebook, se aprecia la extensión corta de los textos lingüísticos y la variedad de enlaces que los acompañan. La página web "Range Comics- In real life" tiene un generador de caricaturas memes glosadas con textos en inglés. También publica ideos en inglés con enlaces directos entre Youtube, Twitter y Facebook.

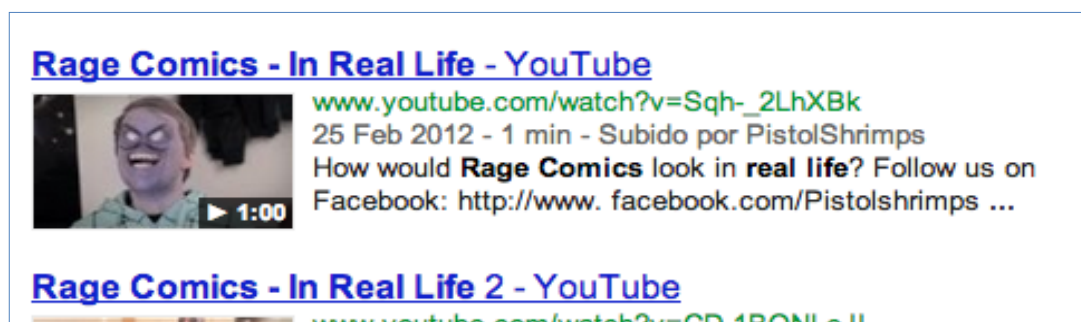


Imagen 21: Datos Facebook grado octavo

Las nuevas tecnologías aumentan enormemente la importancia y la diversidad de los medios de literacidad y los artefactos, lo cual permite interactuar con los aspectos lingüísticos de diversos géneros de maneras complejas. En la siguiente publicación de Facebook, se tiene un video sobre un tema de interés de la estudiante Vale, para quien los niños necesitados del mundo son de importancia y, por ello, publica y comparte en el Facebook de su curso, el video Kony 2012 de la organización invisible children.

Los estudiantes manifiestan que publican de diversos temas en variados formatos con la convicción de que en la red siempre hay una audiencia conectada a sus intereses; por ello, sus prácticas de literacidad trascienden el sólo uso de medios tecnológicos por estar de moda y toman una relevancia alta por estar llenas de sentido personal y un público potencial, es decir, el hecho de saber que sus textualidades en la red contarán con una audiencia real.



Imagen 22: Datos Facebook grado octavo

A los nativos digitales no les preocupa el diseñar, crear o desarrollar artefactos letrados digitales para ser aprobados puesto que lo que los motiva es el saber que una audiencia real lo verá, lo leerá y lo seguirá, porque todo contenido tiene su audiencia. Al parecer la motivación llega a ser tan auténtica que los intereses giran alrededor de eventos más significativos que una nota aprobatoria.

El ratificar que las prácticas de literacidad digital de los estudiantes y sus experticias adquiridas en el contexto digital les incrementa visibilidad y sentido en sus eventos cotidianos, es un hecho que lleva a pensar cómo extrapolar este éxito fuera de los muros escolares en el ambiente educativo (Smith 2005; Ivanic & Satchwell, in press; Satchwell, 2007).

La siguiente publicación es un texto multimodal que corresponde a una página escaneada de un libro de álgebra y contiene información sobre conversiones, para quienes lo requieran al momento de realizar la tarea de esta asignatura. Facebook es un medio que favorece el trabajo colaborativo entre los compañeros del salón. Según Satchwell e Ivanic (2007), los textos dentro de las prácticas de literacidad son artefactos culturales tangibles de eventos de enseñanza aprendizaje, los cuales pueden o no conllevar aprendizaje. En este caso, esta página de un libro analógico se convierte en un artefacto digital de uso más popular que el mismo texto, en razón a que es de fácil acceso y usabilidad. Por tratarse de un ejercicio de libro de consulta, los mismos estudiantes expresan que es muy práctico que un sólo estudiante consiga la página del libro de consulta y los demás simplemente la toman a través del Facebook del curso, como en este caso sucedió.

Al preguntar directamente a los estudiantes lo que hace a los textos útiles para aprender, ellos manifiestan que no es el medio en el que vayan, es decir no le encuentran relevancia a si es un texto analógico o digital, lo que les interesa es tenerlo al alcance rápidamente. Los jóvenes expresan que

leen más hoy, en razón a que los textos están a su alcance a tan sólo un click.

Entender las formas de usar los textos para que sean productivos para el aprendizaje y las formas posibles en las cuales el aprendizaje podría ser mejorado por los textos y las prácticas de lectura y escritura es un logro importante, en tanto que brinda múltiples posibilidades para proveer recursos multimodales para los diversos estilos de aprendizaje. En la siguiente impresión de pantalla del muro del Facebook del grado 9, la estudiante Pau Sánchez, toma foto a varias páginas de su enciclopedia y las publica en el Facebook para todo el curso. De esta manera, ella comparte con el curso material de consulta y lo socializa con el beneficio de favorecer a todos en tiempo real.

Aquí el Facebook es un medio y a la vez un recurso que facilita a todos los estudiantes tener a la mano los datos y la información para sus labores académicas. López & Sosa refuerzan el hecho de que se debe promover la lectura y la escritura como un proceso social; los dispositivos tecnológicos están facilitando el leer todo tipo de textos con una gran gama de propósitos, para una variedad de audiencias, y en una gran variedad de situaciones (Taylor & Dorsey-Gaines, 1988).

En términos generales, la generación digital está leyendo abundantemente, cumpliéndose la premisa de los investigadores López & Soza en cuanto a que la "Litera sol always be functional, meaningful and authentic" (2004).

Camila Suárez

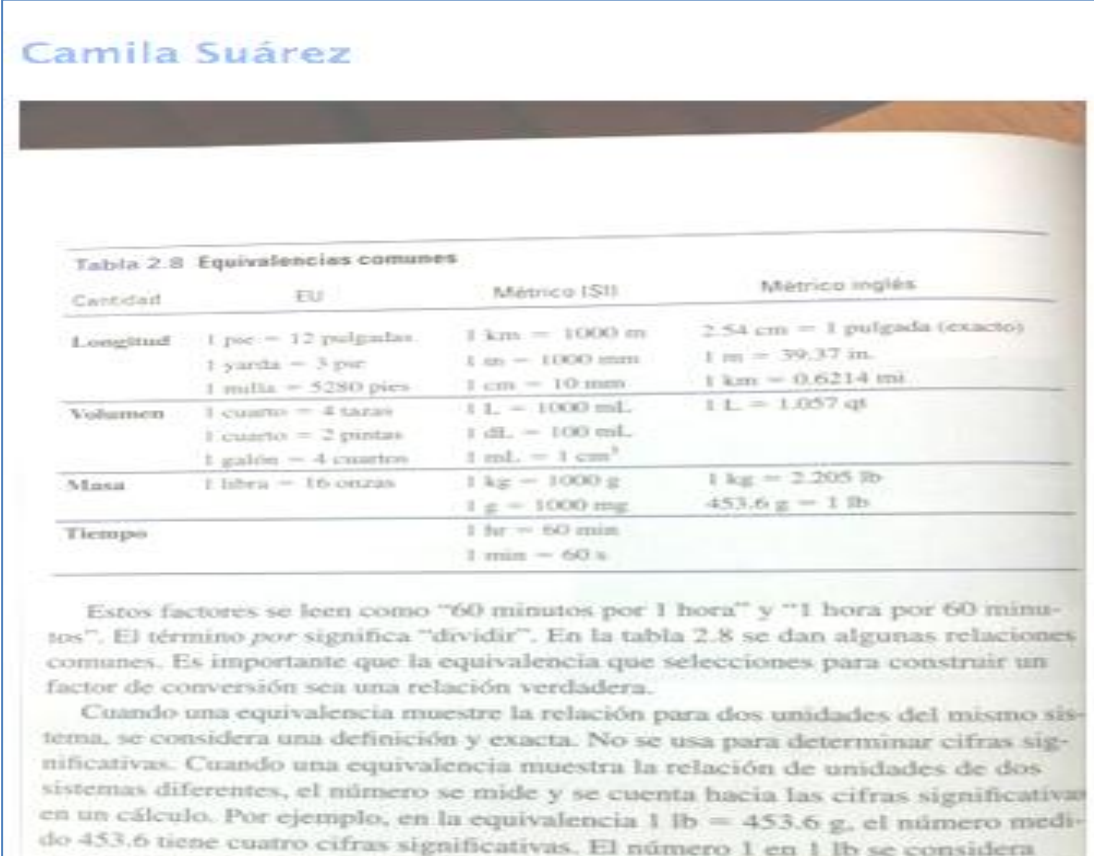


Tabla 2.8 Equivalencias comunes

Cantidad	EU	Métrico (SI)	Métrico inglés
Longitud	1 pie = 12 pulgadas	1 km = 1000 m	2.54 cm = 1 pulgada (exacto)
	1 yarda = 3 pie	1 m = 1000 mm	1 m = 39.37 in.
	1 milla = 5280 pies	1 cm = 10 mm	1 km = 0.6214 mi
Volumen	1 cuarto = 4 tazas	1 L = 1000 mL	1 L = 1.057 qt
	1 cuarto = 2 pintas	1 dL = 100 mL	
	1 galón = 4 cuartos	1 mL = 1 cm ³	
Masa	1 libra = 16 onzas	1 kg = 1000 g	1 kg = 2.205 lb
		1 g = 1000 mg	453.6 g = 1 lb
Tiempo		1 hr = 60 min	
		1 min = 60 s	

Estos factores se leen como "60 minutos por 1 hora" y "1 hora por 60 minutos". El término *por* significa "dividir". En la tabla 2.8 se dan algunas relaciones comunes. Es importante que la equivalencia que selecciones para construir un factor de conversión sea una relación verdadera.

Cuando una equivalencia muestre la relación para dos unidades del mismo sistema, se considera una definición y exacta. No se usa para determinar cifras significativas. Cuando una equivalencia muestra la relación de unidades de dos sistemas diferentes, el número se mide y se cuenta hacia las cifras significativas en un cálculo. Por ejemplo, en la equivalencia 1 lb = 453.6 g, el número medido 453.6 tiene cuatro cifras significativas. El número 1 en 1 lb se considera

Imagen 23: Datos Facebook noveno

Es común encontrar en el Facebook del curso 901, imágenes glosadas en inglés y que se publican para compartir textos con todo el curso; en el primer pantallazo apuntes en inglés sobre el renacimiento y en el segundo los puntos de un test.



Imagen 24: Datos Facebook noveno

Las prácticas juveniles de lectura y escritura digitales en L1 y L2 pueden ser usadas para múltiples propósitos diferentes del aprendizaje; sin embargo, lo escolar puede tomar importantes ventajas de estos artefactos que ya son reconocidos social y culturalmente. La gente lee y escribe para comunicar; organizar su vida doméstica; pasar el tiempo; realizar tareas mecánicas de su cotidianidad; llevar records; funciones de lectura y escritura que no son demandas relacionadas con el aprendizaje escolar pero que sí son parte de lo que facilita la vida escolar a un estudiante para desenvolverse más eficientemente en su vida diaria escolar y personal.

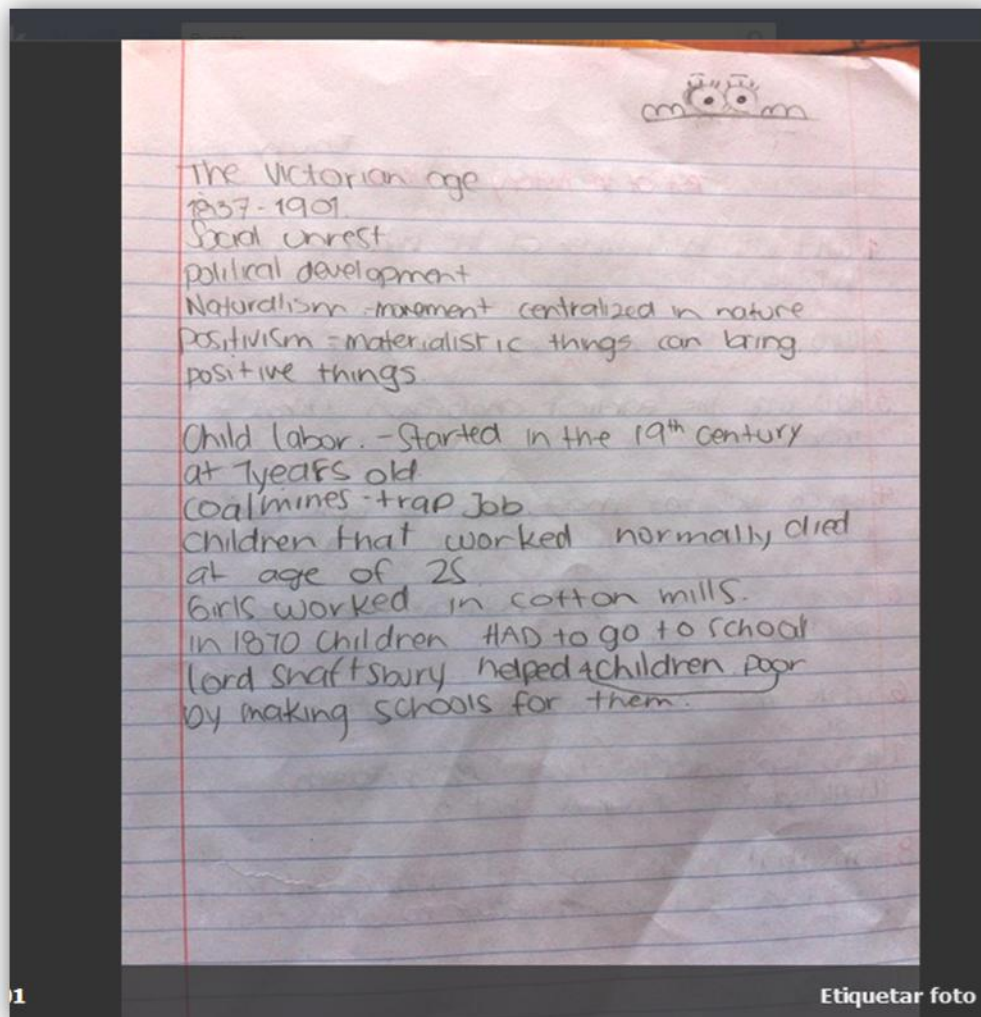


Imagen 25: Datos Facebook noveno

El siguiente pantallazo del muro de Facebook del grado 801, es una foto del tablero del curso, que contiene los puntos de una tarea de álgebra. Esta publicación permite a todo el grupo tener datos e información de manera rápida y precisa, tal como fueron consignados durante la clase, por el mismo profesor.

Los estudiantes en el contexto digital han creado todo un dispositivo de oportunidades auténticas y significativas para participar en múltiples experiencias de lectura y escritura en más de una lengua y sin la presencia de una figura que enseñe, apruebe, regule o dirija sus iniciativas digitales.

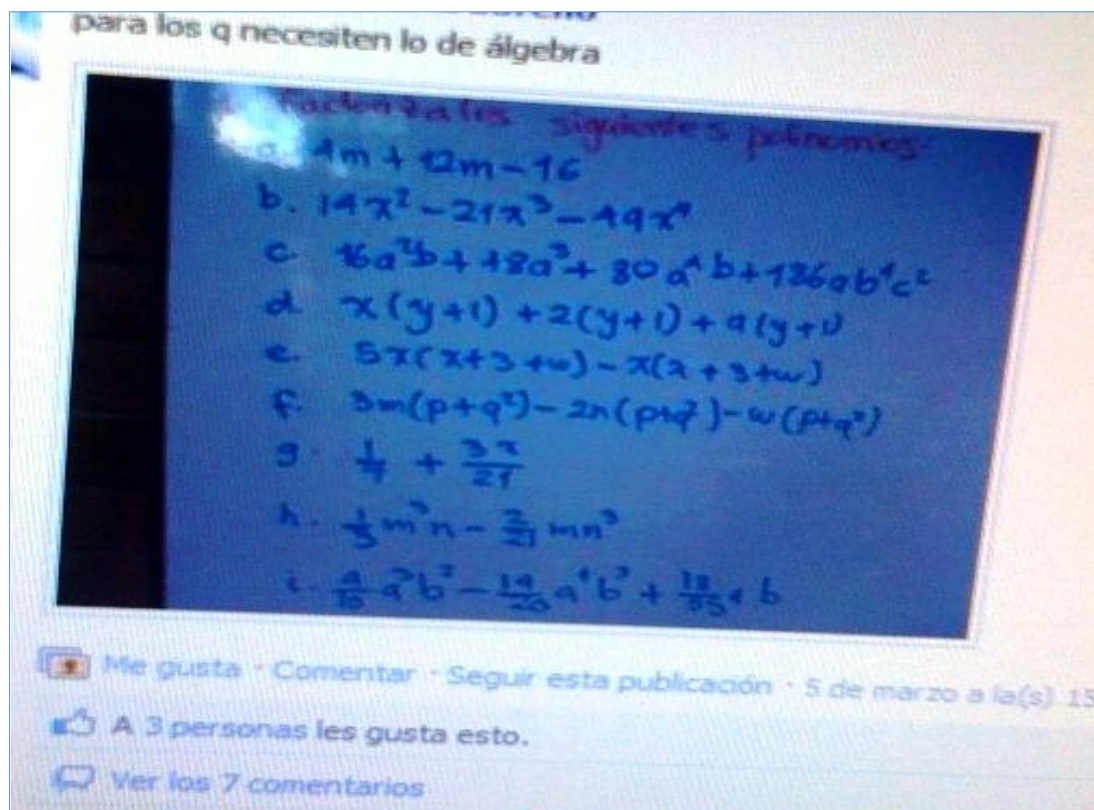


Imagen 26: Datos Facebook octavo

Los siguientes textos en el Facebook de 801 son imágenes con anotaciones relacionadas con el transporte público de Transmilenio en Bogotá. En la primera imagen el estudiante muestra el estado en el que quedó el Transmilenio después de que manifestantes lo apedrearan como reacción a su inconformismo por el servicio que presta a la ciudad de Bogotá.

En esta foto el estudiante reacciona frente a esos hechos diciendo que está claro que el sistema de transporte tiene deficiencias y señala tres

específicas; sin embargo, luego expresa su punto de vista dejando una lección para dos sectores: los políticos y el pueblo. "Los políticos aprendan a escuchar al pueblo y pueblo aprendan a expresar sus ideas y ¡¡Piensen por favor!!", aquí el estudiante representa en estas imágenes su sentir respecto al verdadero sentido de una protesta con palabras, arte e ideas y no violencia.



Imagen 27: Datos Facebook octavo

Los pioneros del NLS han enfatizado en el hecho de que los contextos de aprendizaje han de ser vistos como espacios sociales textualmente mediados, de la misma manera como el hogar, las comunidades y lugares de trabajo que son igualmente espacios sociales textualmente mediados. Analizando los pantallazos anteriores, se observa cómo los jóvenes digitales mezclan fácilmente los dominios escolar, comunitario y personal, entrando y saliendo de cada uno de ellos, dentro de la plataforma de las redes.

Por otro lado, se observa también cómo Facebook provee excelentes espacios de aprendizaje en sí mismo porque es un sistema abierto que no excluye sino que complementa los contextos escolar y extraescolar. La hipótesis de Satchwell e Ivanic sobre las prácticas de lectura y escritura empleadas con propósitos de conducir aspectos de la vida diaria y como

recursos para el aprendizaje en el dominio escolar, se cumple tanto en el ámbito analógico como digital.

Pensar en curricularizar las prácticas vernaculares de lectura y escritura digitales de los jóvenes en la red no implica la transferencia de prácticas al por mayor y sin alteraciones de un contexto a otro, sino que más bien es una transformación en la manera de ver el mundo escolar permeado por el mundo virtual.



Imagen 28: Datos Facebook octavo

Las facilidades de interconexión entre redes sociales ha hecho que la textualidad en la Web 2.0 tenga variedad de plataformas. Los enlaces de Facebook con Twitter han permitido que los estudiantes opten por esta plataforma basada en la promoción de contenidos de extensión limitada pero de amplio alcance de difusión. Muestras de la textualidad contemporánea en Twitter, dejan ver que esta es la plataforma que más economía lingüística favorece, ya que la extensión de las publicaciones no puede exceder de 140 palabras por tuit.

Reseñando los cinco años de Twitter, José Mújica, indica que "la dinámica de esta red social es simple: hay receptores y emisores. Los segundos pueden enviar mensajes no superiores a 140 caracteres (tweet) a quienes han elegido seguirlos. En torno a Twitter han nacido más de 11,000 nuevas aplicaciones (modos de uso) creadas por los mismos usuarios (Mújica, 2013).

Existe "*Twitter search*", un motor que posibilita búsquedas actualizadas en tiempo real, sobre todos los tweets que se elaboran en el mundo. Twitter es vista como una plataforma de redes sociales y no como red social, porque sirve de punta de lanzamiento para las redes sociales. Mújica cita a Antonio Spadaro, para presentar su noción de Twitter como «una aplicación híbrida que incluye dinámicamente información y contenidos provenientes de diversas fuentes; un instrumento multiuso (...) de redes sociales».

Por otro lado, Mújica señala que al comparar el crecimiento de Facebook con Twitter, se encuentra que el primero habría crecido casi un 7% mientras que el segundo lo habría hecho en un 3,7%. Mientras en Facebook se establece la relación mutua entre los dos usuarios, en Twitter la comunicación no conlleva reciprocidad porque no hay un diálogo sostenido. De acuerdo a Facebookworldstats.com, los usuarios de Twitter se dividen por continentes en los siguientes porcentajes: Oceanía 1,4%, Medio Oriente 3,0%, África 3,6%, Latinoamérica y el Caribe 9,8%, Asia 37,6%, Europa 27,1% y América del Norte 17,5%. Sin estar Latinoamérica dentro de los más altos en visibilidad porcentual, su representatividad en usuarios parece ser mayor que en Oceanía, medio Oriente y África.

A partir de la exploración de las páginas de *Facebook del curso*, se observó que varios estudiantes tenían multiconexiones con otras redes sociales y por esta razón sus publicaciones en el *Facebook del curso* tenían huellas de esas otras redes sociales como Twitter y Tumblr. Mediante un rastreo de estas nuevas páginas se encontró que en estas nuevas redes sociales también se evidencian textos híbridos, bi(multi)lingües y multimodales.

A continuación eventos de lectura y escritura de algunos de los estudiantes que suelen publicar desde estas redes sociales de Twitter y Tumblr. El nombre real de los estudiantes se ha cambiado por un seudónimo, con el fin de guardar sus identidades.

La comunidad en Twitter, espontáneamente, creó el símbolo "#" (hash) al principio de una etiqueta (tag) y creó el #hashtag, para crear grupos, metadatos o temas en Twitter. Los hashtags se crean seleccionando una palabra clave (mejor llamada etiqueta) y se le coloca al principio el símbolo "#". Esto le proporciona a los seguidores información, sin necesidad de usar muchos caracteres para explicar el contenido. Ejemplo: "Estoy escuchando a Marcos Witt #música #cristiana" Sin el uso del Hashtag el mensaje requeriría más caracteres así: "Estoy escuchando a Hillsong grupo musical de género cristiano".

Los hashtags deben ser usados de manera balanceada porque añaden contexto al mensaje y dejan claves para futuras búsquedas o continuar un tema. Si un seguidor quiere retuitear mi mensaje y agregar un comentario, se debe dejar espacio para tal fin. Para ayudar a los seguidores a entender rápidamente la etiqueta compuesta por más de dos palabras, se usa la técnica del 'CamelCase' que es un estilo de escritura que se aplica a frases o palabras compuestas. El nombre se debe a que las mayúsculas a lo largo de una palabra en CamelCase se asemejan a las jorobas de un camello. Voy a hacer un ejemplo para ilustrar la mejor lectura de una etiqueta usando esta técnica: *#EjemploDeEtiquetaConCamelCase* ...esta se entiende más rápido. El 'CamelCase' es simplemente unir las palabras usando mayúscula en la primera letra de cada una de ellas. El símbolo @, es otro muy usado y se utiliza antes del nombre del usuario de Twitter.

La escritura y la lectura en Twitter son diferentes en razón a que las condiciones de escritura están restringidas a un número pequeño de palabras. Sin embargo, esta plataforma permite compartir enlaces a organizaciones, grupos, videos, fotos, blogs, podcasts, tests, encuestas, periódicos, revistas, noticieros, y emisoras entre otras.

Aunque Twitter es un espacio para temas abiertos, los estudiantes lo emplean para escribir sobre temas escolares, mezclados con temas personales y de comunidad juvenil, sus prácticas de escritura son abundantes y su audiencia son compañeros de colegio. La mayoría de estudiantes mantienen el Twitter abierto todo el día porque así se enteran de los acontecimientos inmediatos del mundo y de sus compañeros de clase o amigos especiales fuera del colegio.

Tal como se evidencia en las imágenes 30 y 31, los temas tratados en el Facebook del curso (forma de reaccionar en un paro nacional en Bogotá versus países desarrollados) son de impacto social, ya que su audiencia es lo local y lo global. Nótese que las participaciones en Twitter se están haciendo en gran medida en inglés, francés, italiano y otros idiomas para llegar a más personas a nivel global. Los eventos de lectura y escritura que se representan cada vez más son con enlaces a imagen, sonido, movimiento, y a éstos les suelen agregar una anotación corta en uno o varios idiomas. A continuación, algunos de los eventos de textualidad contemporánea en la web 2.0 a través de la vida digital de algunos de los mismos estudiantes del colegio en los grados 8, 9 y 10 en sus Twitters.

La primera estudiante por reserva de su identidad será denominada, Gabmon; su perfil en Twitter está totalmente en inglés y lo ha diseñado con

fotos, imágenes, textos e íconos del momento y el grupo musical de moda (OneDirection). Esta estudiante expresa en su página de Twitter mensajes correspondientes a los dominios escolar, personal y de la comunidad de jóvenes.

Los investigadores Kress y van Leeuwen (2001) consideran que representar algo se relaciona con diseñar de manera deliberada la creación de significado (meaning making), es decir, dar forma a un significado mediante los recursos disponibles para los usuarios, quienes son activos y no sólo reproducen significados sino que los crean. Es así como los jóvenes digitales validan no solo al lenguaje como sistema semiótico, sino a todos aquellos sistemas que ofrezcan recursos para la creación de significados.

En la creación de esta página web de Twitter, la estudiante Gabon deja ver como el diseño de su perfil recurre a más de un idioma, variedad de textos, colores, tamaños de fuente, imágenes y enlaces. El texto escrito ya no es el centro sino que funciona para potenciar el mensaje, sino que son una red interrelacionada de recursos al alcance de todos.

Para el momento en que se toman los datos, la estudiante ha escrito 2.456 tuits de aproximadamente 100 palabras, es decir ha escrito 245.600 palabras en tres idiomas: español, italiano e inglés. Los textos escritos los ha acompañado y complementado con una diversidad de idiomas, abreviaturas, signos, y otras grafías. Dentro de los eventos de escritura digital multilingue están: -/1D= @onedirection/, -/Tristemente...:S Jajajaj/, -/Muchas tareas, demasiadas cosas de @onedirection para ver...#NotFaiR/, -/Dio è perfetto, la sua volontà è perfetto/, -/"...Oh I believe in yesterday"/, -/Cause perfect didn't feel so perfect"/, -/"I'm just a bird that already flown away"/, -/Armar un cubo Rubik!!/

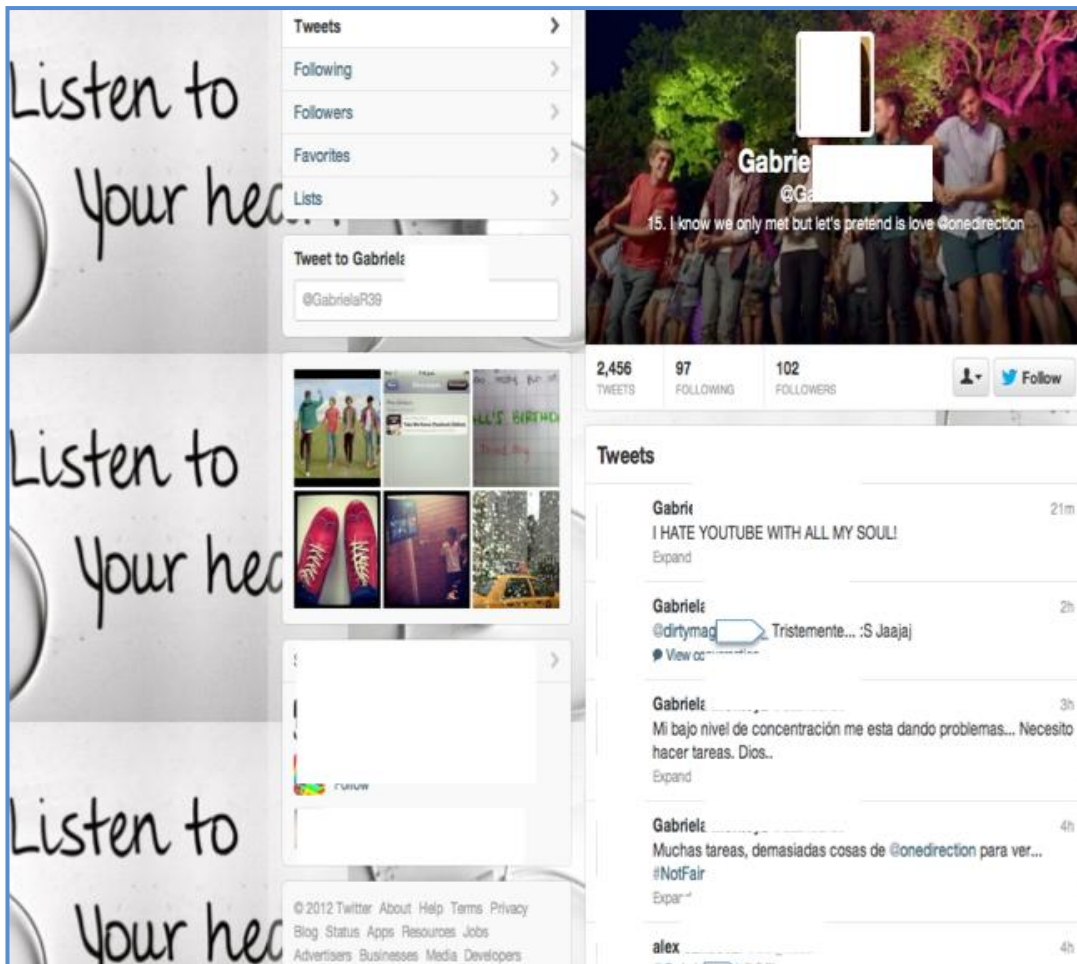


Imagen 29: Datos Twitter de la estudiante Gabón, noveno

La estudiante Gabon sigue a 97 personas y/o organizaciones y de esos 58 están en inglés y 39 en español. El porcentaje de inglés es del 60%. La dimensión multimodal aporta una manera discursiva en las redes sociales que incorpora nuevas formas de expresión y que da valor significativo a elementos como la imagen o el sonido a diferentes niveles en el significado del texto. Los enlaces que publica Gabon en su Twitter le dan una "nueva geografía a la información" Gilster, (1997). El carácter hipertextual es uno de los rasgos fundamentales de los textos que circulan en las redes sociales, como Twitter. Las herramientas de la web 2.0 le facilitan al escritor y al lector pasar de un texto a otro, de un lugar textual a otro a otro, creando así su propio itinerario de lectura y escritura.

Como se evidencia a continuación en la imagen 24, el estudiante Gabon utiliza en su Twitter una variedad de hipertextos, lo cual es habitualmente una habilidad requerida dentro de las competencias siglo XXI. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001). Las formas como

Gabon usa la lectura y la escritura y los significados que le asigna a estas actividades para alcanzar sus propósitos en medios digitales, son elementos que permiten entender bien cómo crean los jóvenes significados usando tecnologías digitales, hecho que es justamente parte de la visión social de la literacidad digital. (Barton (2007) y Hague y Williamson (2009). Entre los enlaces que usa y publica en su Twitter están: @iTunesPhrases (It's all about music), @AnimalNat_Col (Organización Protección Animal), @UNICEF (Fondo Naciones Unidas Infancia), @Eonlinelatino (Espectáculo y celebridades), @officialAdele (Cantante británica Adele), @thebeatles (Músicos británicos), @SimonCowell (Presentador británico), @paulhiggins (Music Security in Facebook).

La hipertextualidad mediante enlaces no secuenciales favorece en los estudiantes una manera de moverse social, cultural y académica diferente que implica no sólo la capacidad de comprender y usar información en múltiples formatos y a partir de fuentes diversas sino además la capacidad de desarrollar una literacidad crítica en la que sopesa la credibilidad de las fuentes y prioriza la información (Gilster, 1997). La estudiante Gabon pasa fácilmente de un enlace de música a la organización protectora de animales, o a las Naciones Unidas, o a celebridades del espectáculo, o a temas de seguridad en *Facebook*, *Twitter*, *Facebook* y otras redes sociales conducen a los lectores por diferentes itinerarios, tanto dentro de la misma página de la red social, como fuera, especialmente cuando enlaza hipervínculos externos a otras páginas web. El lector tiene diferentes rutas para construirse su propio itinerario, en una experiencia "maleable y personalizada" (Gilster, 1997).

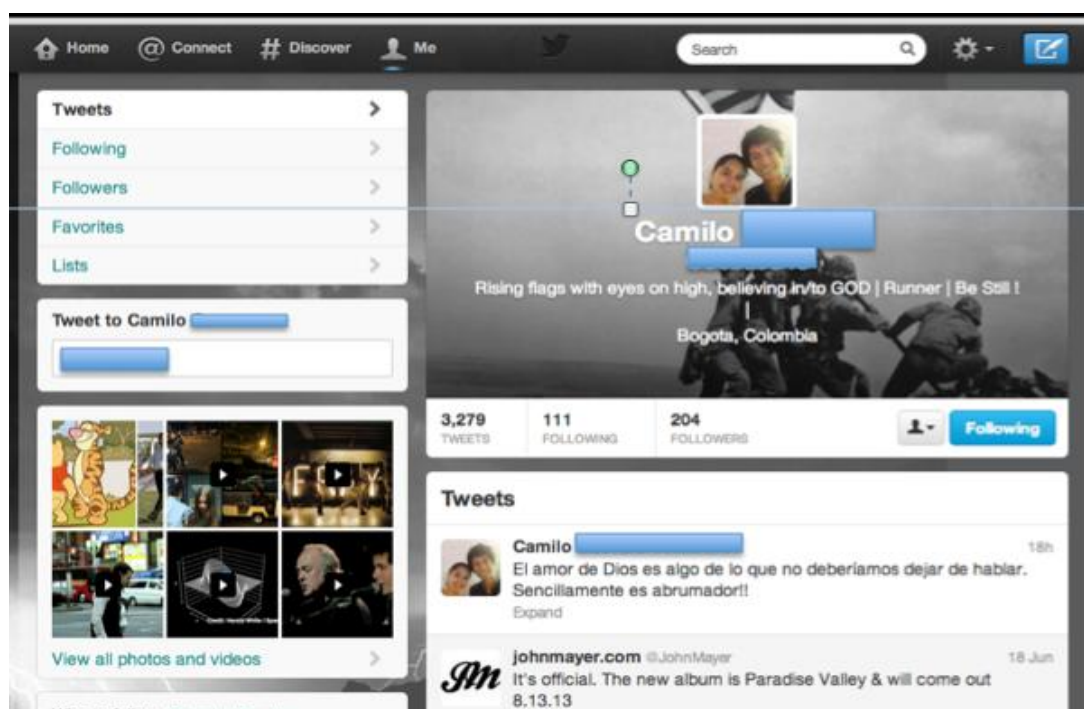
En las redes sociales, los géneros discursivos combinan texto escrito, hipertexto y multimodalidad y sus formas lingüísticas se caracterizan por ser coloquiales, breves, concisas y con tendencia a un lenguaje universal para el público global. El análisis de las características de los nuevos géneros discursivos que fluyen en las redes sociales permite señalar que las formaciones discursivas dadas en los dominios virtuales son situadas, es decir que emergen de los sitios web. En el contexto de las redes sociales, las comunidades de los jóvenes son los que fijan y regulan las características de sus prácticas letradas. Parafraseando a Jitrik (1998) la lectura debe recuperar la *textualidad*; para suscitar un acercamiento acerca de lo que pretende transmitir, indicar o, más precisamente, significar. En consecuencia el concepto de lectura se ha ampliado y se aplica tanto a un cuadro, un sonido musical, un comportamiento, etc.

Un segundo estudiante seleccionado para presentar sus eventos de lectura y escritura en Twitter es Sebgue, de 15 años que cursa 9 grado. Este joven como la mayoría de sus compañeros de clase ya ha creado otros espacios virtuales a través de redes sociales como Twitter y thumblr.opp.

Esta página de Twitter está en inglés, porque según Sebgue ya está familiarizado con los términos usados y lo que significan en inglés. Por otro lado, los enlaces que publica son versiones en inglés porque los mejores enlaces frecuentemente se encuentran en esa lengua. Las publicaciones y anotaciones están en español e inglés, porque se acostumbró y sus amigos también lo encuentran natural

El estudiante Sebgue tiene en su Twitter textos letrados acompañados de enlaces como el de vivetuboleta.com que sirve para adquirir boletas de eventos variados; el enlace pic.twitter.com/a2bPyDGL VideoPhoto es de un video en español e inglés. Así mismo, el estudiante sigue en Twitter, emisoras, periódicos, revistas, noticieros, políticos, personajes, evidencia de esto son los siguientes enlaces en la página de Twitter:

Al hablar con el estudiante sobre la frecuencia de uso de estos periódicos, revistas, noticieros y medios virtuales, su respuesta fue "Estoy conectado todo el día y en cualquier momento leo algo del diario francés, o veo el canal deportivo de Chicagobears, o me entero de los últimos tuits del presidente Santos, o busco información sobre las rutas del Trasmilenio que necesito, o me documento sobre lo nuevo que tiene Apple para mis aparatos de marca Apple".



<p>@WRadioColombia @elespectador @ELTIEMPO @lemondefr @RevistaSemana @Kienyke (revista digital) @muyinteresante @RazonPublica (revista colombiana) @RevistaMotor @EI_Universo_Hoy (Divulgación Científica) @NFLSemanal (Análisis de futbolamericano)</p>	<p>@bbc mundo @CNNEE (Noticiero CNN en Español) @Chicagobears (News) @appleweblog @oppenhelmera (Columnista Miami Herald) @OvertDictionary (Redefining the world by redefining our lives) @SectorMovilidad (Info transporte Bogotá) @Transmilenio @JuanManSantos @petrogustavo @NavarroWolff</p>
--	--

Imagen 30: Datos Twitter del estudiante Sebgue, noveno

Por otro lado, como lo evidencian las redes de sitios web en los que se mueve Sebgue, éstas cumplen funciones para diversas actividades, por ejemplo: encontrar información sobre personajes de interés o actualidad (@JuanManSantos, @petrogustavo, @NavarroWolff), deportes favoritos (@Chicagobears News, NFLSemanal -Análisis de futbolamericano-), hobbies (@appleblog, @RevistaMotor), estar enterado de noticias del mundo (@lemondefr, @bbc mundo, @CNNEE -Noticiero CNN en Español-), para encontrar datos sobre necesidades diarias de movilidad (@SectorMovilidad -Info transporte Bogotá-, @Transmilenio), estar al día con temas del país (@WRadioColombia, @elespectador, @ELTIEMPO, @RazonPublica - revista colombiana-), y mejorar académicamente (@OvertDictionary (Redefining the world by redefining our lives, @EI_Universo_Hoy - Divulgación Científica-), entre otras múltiples funciones que puedan ir emergiendo en su vida.

Tabla 5. Enlaces Web 2.0

A partir de los eventos de lectura y escritura observados en el Twitter de Sebgue, se encuentra que la redacción virtual comporta un nuevo modelo de expresión textual que exige un modo de escribir mucho más práctico pero sin perder profundidad en el sentido. La redacción digital se presenta en cuadros de pantalla, en textos telegráficos y en enlaces que llevan a imagen, sonido y movimiento. La escritura digital en Twitter es mediante textos cortos, concisos y breves que suelen ser altamente efectivos, asertivos, persuasivos y creativos. Estos textos pueden estar acompañados de enlaces a portales, páginas web, video conferencias, emisoras, periódicos y todo un universo de espacios digitales.

Sebgue publica en varios idiomas porque según él "escribir en varios idiomas le da *status*". Los siguientes tuits están en varios idiomas; uno en francés y se da como respuesta a la profesora de inglés quien habla francés y por ello, el estudiante usa su francés con ella. Otros son tuits con pensamientos que se le ocurren durante el día y los publica en Twitter: "Bien, aujourd'hui j'ai été mal a ma tête :(, Désolé, mon téléphone est panne mais pareil je ne répons jamais :P", "Chevere caminar despacio haciendo "ahh" para disfrutar del vaho a esta hora :)", "Esa sensación de decirle no a algo incorrecto es TAAAN buena!!!/, -/Tonight zarango looks blue :P". Este tuit es una broma a su amigo Camilo. Lo hace en inglés porque le parece más divertido. Sebgue publica este texto híbrido que elabora con la mitad del mensaje en letras y la otra parte la representa con una foto que publica, se puede ver en el enlace arriba publicado. "Disfrutando con @Tefy" y publica este enlace: "pic.Twitter.com/a2bPyDGL" el cual es una video foto.

Sebgue reconoce que sus movimientos en la red son siempre dinámicos, en parte porque la tecnología está ofreciendo nuevas cosas cada día y porque cada nueva idea tecnológica lo lleva a otras prácticas. Tanto él como sus compañeros esperan que nuevas aplicaciones y herramientas digitales aparezcan porque ello trae retos diferentes.

Es un hecho que las prácticas de lectura y escritura en la red se benefician de la presencia continua de más de una lengua extranjera. Los jóvenes tienen frente a las pantallas digitales textos sobre cualquier tema en cualquier idioma a tan sólo a un pinchazo de distancia. En el mundo digital, los jóvenes sin mucha dificultad y sin una instrucción formal leen una amplia variedad de generos y toman riesgos frente a la diversidad lingüística, lanzandose a entender y ser entendidos en segundas lenguas.

El paisaje textual y las interacciones que tienen lugar en el Twitter de Sebague son tan abundantes como heterogéneas; la participación de este joven en diversos mundos virtuales a través de sus prácticas biletreadas es muy enriquecedora y le permite relacionarse dentro de grupos y contextos sociales virtuales de manera sencilla. Es una nueva manera de moverse entre las redes más allá de un enfoque de encuentros de individuos en paisajes físicos (Barton y Hamilton, 1998). Estas vidas digitales propenden por conexiones, relaciones y cruce de personas, artefactos y lugares en contextos virtuales.

El tercer estudiante a quien se le explora su *Facebook*, *Twitter* y *Tumblr*, es Jacval, seudónimo para guardar su identidad, un joven de 15 años del grado 9 de bachillerato. Las publicaciones y enlaces que aloja Jacval en su *Twitter* llevan al lector a otras redes sociales como Facebook y Tumblr. La red de Tumblr es un microblog que permite a sus usuarios crear blogs personalizados. Justamente Jacval tiene en Tumblr un lugar privado al cual solo acceden algunos amigos que él habilita para que la conozcan. De la exploración que Jacval autoriza a su Tumblr se tienen los siguientes hallazgos de sus eventos de lectura y escritura digital:

Tal como se observa en la imagen 34, en el enlace <http://t.co/uu0OSS26> el estudiante JACVAL publica la imagen de una muchedumbre en la calle celebrando un evento; la imagen está en blanco y negro y luego se torna en colores. Esta imagen tiene movimiento y dos anotaciones biletreadas, la que está en inglés dice: "for now i'm not gonna do glogs too soon, you just have to wait for a great thing" y la que está en español: "Solo ve los colores de la vida para ti!!! Para llegar a la siguiente imagen en Tumblr, Jacval publica un enlace en su Facebook y es desde allí que se puede dar un pinchazo al enlace y llegar a la siguiente imagen que pareciera estática pero en realidad tiene movimiento, color y sonido, todo seleccionado y preestablecido por Jacval, quien escogió la canción de fondo que se activa al momento de ingresar al enlace.



Imagen 31: Datos Tumblr del estudiante Jacval, noveno

Otra publicación de JACVAL desde *Twitter* es el enlace: <http://t.co/VxzvafST> que lleva a su muro de *Tumblr* donde lo primero que se encuentra en su perfil del muro es una imagen en movimiento, letrada en inglés con: "Your misery and hate will kill us all" y con música de fondo de la canción en inglés: "Lost in the echo". Jacval diseñó por sí mismo todo lo que tiene su página; sonido (la canción en inglés "Lost in the echo", movimiento (unos juegos pirotécnicos a color) y texto en L2 (inglés) "Your misery and hate will kill us all". El enlace "<http://t.co/1OCPF3yH>" lleva al muro personal de *Tumblr* de JACVAL donde publicó una imagen de una pared de ladrillos y tiene la anotación en inglés: I'm not just another brick in the wall. Música de fondo con la canción en francés: C'mon. Nuevamente se cuenta con la presencia de imágenes, movimiento, sonido y texto en una L2 diferente a inglés (francés). De los anteriores enlaces se tiene el siguiente pantallazo obtenido del Facebook de Jacval:

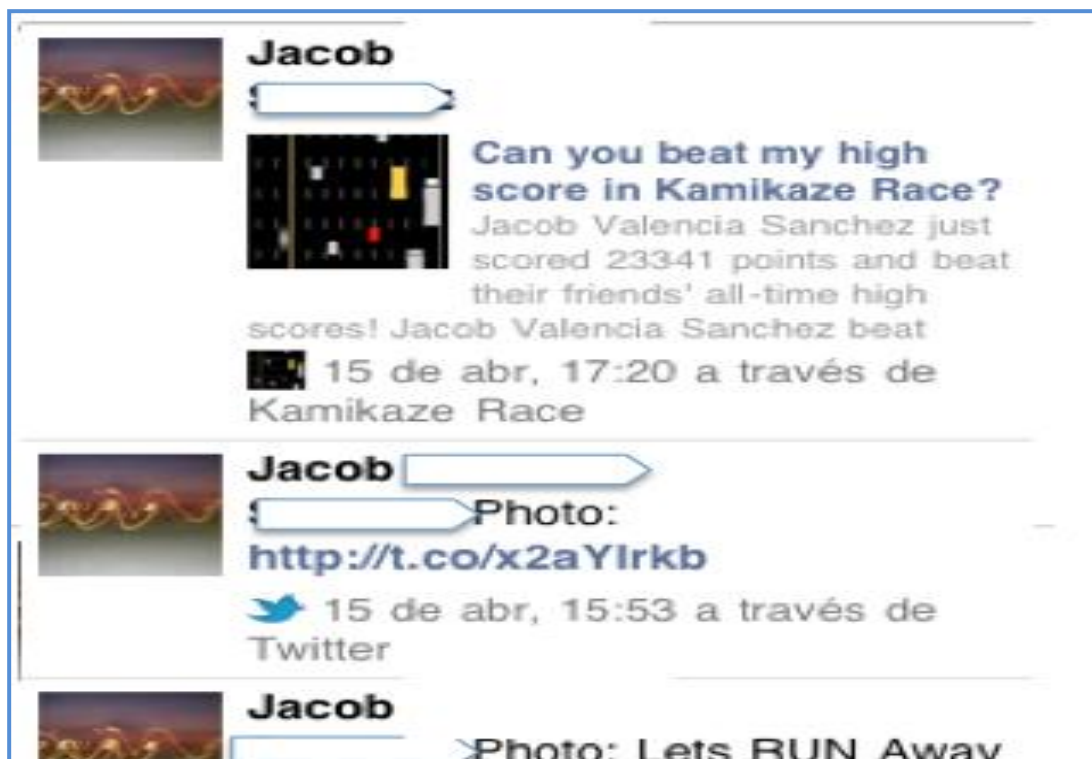


Imagen 32: Datos Twitter de Jacval de noveno

Dentro del miniblog de Tumblr, Jacval escribe un título de bienvenida a los cibernautas que visitan su página que dice: "Welcome to my life" , Hello, this is me, just when i think about my memories and when my heart is full of hope. Jacob manifiesta que en este blog el quiere ir guardando todo lo que pasa en su vida para que cuando pasen los años él tenga un registro de todo lo que ha ido pasando importante o impactante en su vida.

El muro de Tumblr refleja lo que es todo el blog, un lugar virtual lleno de remembranzas y representaciones con imágenes y textos que presentan a JACVAL en sus momentos significativos de la vida. A continuación, se extractaron algunos de los cientos de enlaces publicados por Jacval en su Twitter y que están interconectados con Facebook y Tumblr:



Imagen 33: Datos Twitter de Jacval de noveno

El anterior pantallazo que contiene información primero la página web en inglés, llamada Kamikaze Race, contiene juegos de competencias de motos, carros y futbol, entre otros. Una vez se juega y se gana se publica por Facebook para que otros compañeros entren en el juego, retándolos a superar los puntajes obtenidos hasta el momento por quien invita o comparte el enlace en Facebook. En segundo lugar está el enlace: <http://t.co/x2aYlrkb>, el cual está en reducido y se envió desde Twitter y sólo desde allí se puede abrir. Este enlace es una imagen de una montaña con nieve y música de fondo en inglés: Canción "Always where I need to be".

Por otro lado, está el siguiente pantallazo que contiene el enlace <http://t.co/q6dpAebk> y que corresponde a una foto que acompaña este texto en inglés: "I was praying that you and me might end up together!!" (Luego el estudiante lo reescribe cambiando you por u) Además, música de fondo, "Undercover Martyn". En este mismo pantallazo está el enlace de #ThinkBig que es una página de Twitter en inglés con temas de emprendimiento e innovación.



Imagen 34: Datos Twitter Jacval noveno

En el siguiente pantallazo se presentan otros dos enlaces: <http://t.co/O5ju3NgO> es una imagen publicada en Tumblr y conectada al

tiempo con Facebook y Twitter. La imagen está glosada en inglés y dice: The thing that counts most in the pursuit of HAPPINESS is choosing the right COMPANION.

En el segundo enlace <http://t.co/VetoANXv> el estudiante publicó imagen en movimiento de "Bad Leonard", una broma a un amigo. Se resalta el que en el anterior tuit, el estudiante escribe mezclando inglés y español: Wow es increíble cuanto POWER tiene la palabra "FE"... Jacval manifiesta que escribió intercalando español e inglés porque así le fluyó la idea.

Le parece natural combinar los dos idiomas porque se ve muy frecuentemente frente a los dos idiomas en el mundo digital. En el enlace <http://t.co/4zVurFhN> Jacval publicó imagen de un astronauta y le escribió: Do u want to see what i'm going to do? With my future, this is ME!



Imagen 35: Datos Twitter Jacval noveno

En el enlace <http://t.co/Ss9SYSRZ> el estudiante publica una imagen desde Tumblr con el mensaje de Live and Give freely. En el siguiente texto: [/<3<3<3Romanos 10:17.....<3<3<3<3/](http://t.co/Ss9SYSRZ) el estudiante JACVAL representa simbólicamente que le gusta mucho Romanos 10:17 que dice: "Así que la fe

viene como resultado de oír el mensaje, y el mensaje que se oye es la palabra de Cristo".



Imagen 36: Datos Twitter de Jacval noveno

Analizando la lectura y la escritura de los nativos digitales como Jacval, es evidente que la caracterización de la textualidad juvenil digital sobrepasa la lógica de la imagen estática, plana, unimodal. La textualidad digital gira en torno a una lógica de la imagen con movimiento, sonido y color. Las formas de significar y representar la información están migrando de la escritura tradicional estática hacia la lógica de la textualidad acompañada de imagen, movimiento y sonido.

Analizando los eventos de escritura juvenil se encuentra que sus prácticas de biliteracidad digital se caracterizan por la creación de textos multimodales, híbridos y bi/multilingües. La escritura pasa a ser un arte y un diseño que comportan movimiento, sonido e imagen personalizada. Esta escritura es muy auténtica y se expresa sin reservas, no hay cohibiciones ni prevenciones, fluye natural y espontáneamente por la desaparición de figuras de autoridad punitivas o la crítica sansonatoria.

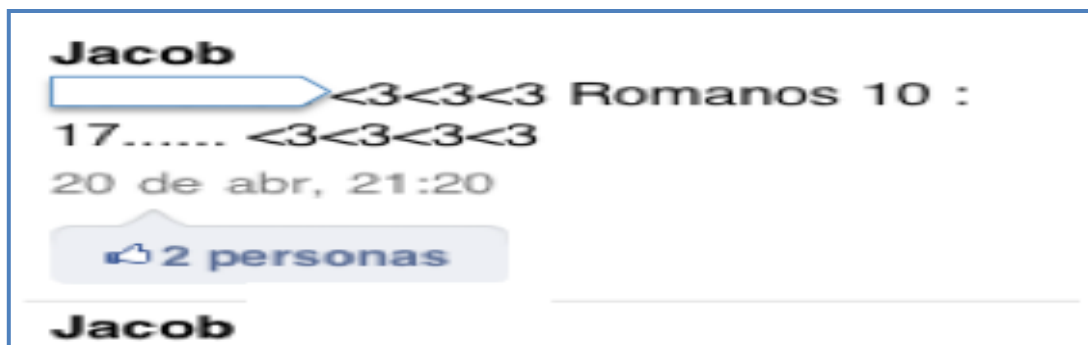


Imagen 37: Datos Twitter Jacval noveno

Escribir es todo un arte nuevo que se acompaña con múltiples recursos, haciendo la textualidad más versátil, creativa y libre. Los jóvenes que participaron en esta investigación manifiestan que su esmero por diseñar escritura divertida, innovadora y variada obedece a que tienen la certeza de un público que leerá con interés. Ellos ven la escritura en lo digital como una extensión de su ser y como un medio para expresarse libremente, puesto que todo tipo de temas son bienvenidos.

Evidencia de esto son los temas sobre los que Jacval escribe en sus tres redes sociales: amor, religión, entretenimiento y filosofía, entre otros. Jóvenes como Gabmon, Sebgue y Jacval entre otros manifiestan que tanto ellos como sus pares buscan la velocidad cuando de manipular datos e información se trata. Les atrae hacer varias cosas al mismo tiempo, y en muchos casos se mueven entre varios idiomas sin verlos como obstáculos para la comunicación. Estos jóvenes cibernautas funcionan mejor cuando operan en red porque ésta es más versátil y promueve más lo interconectado y lo multimedial.

Los hallazgos encontrados en la exploración de las vidas digitales de los estudiantes, dejan ver que los jóvenes están desarrollando una actitud muy favorable hacia el uso de los dispositivos electrónicos y digitales porque les permite ser creativos en la edición y personalización de sus contenidos, así como el ser autores y diseñadores en línea. Estos estudiantes también comparten trabajo creativo original como la poesía y el cine, entre otros. Los sitios web ofrecen un potencial educativo enorme por la inmensa gama de

aprendizajes, habilidades y experiencias que los jóvenes están adquiriendo en las redes sociales.

Estos lugares virtuales están siendo más relevantes, pertinentes y significativos de lo que podríamos imaginarnos; por ello, los jóvenes cada vez se internan más en lo digital. Al preguntar a los estudiantes si están realmente conscientes de las oportunidades con todos los recursos que los sitios web ofrecen, ellos responden que es tanto el acceso que tienen a diversos lugares que lo que los atrapa son las inmensas opciones de diversión que encuentran, sin pensar mucho en lo que ya saben hacer en las redes y lo que podrían llegar a hacer en el futuro. El cuarto estudiante que autorizó la exploración de sus redes sociales es la estudiante bajo el seudónimo de Josefa, de 15 años, que cursa noveno grado.

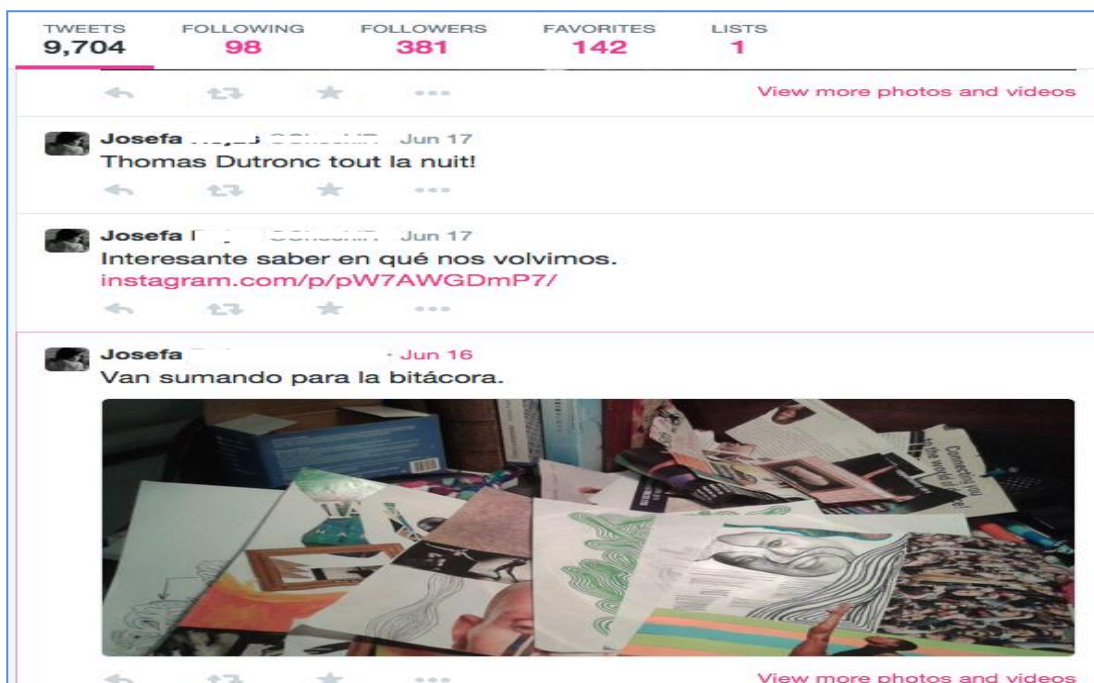


Imagen 38: Datos Twitter de la estudiante Majoro

En el siguiente pantallazo de su Twitter se evidencian textos escritos bilingües con anotaciones en dos lenguas: (francés e inglés). En el siguiente pantallazo de su Twitter se evidencian textos escritos bilingües con anotaciones en dos lenguas: (francés e inglés).

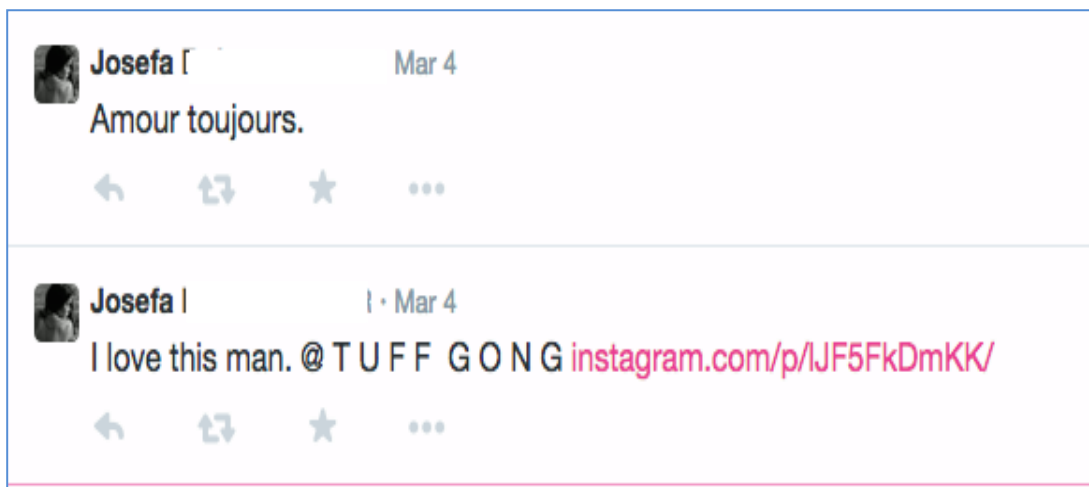


Imagen 39: Datos Twitter Majoro

Tal como se evidencia en el siguiente pantallazo de twiteer, los jóvenes no sólo usan dos idiomas con naturalidad sino que lo hacen hasta con un tercer idioma (español, inglés, francés). Igualmente, como se observa en el siguiente pantallazo, es sorprendente la cantidad de lectura y escritura digital de los jóvenes hoy, la estudiante ha publicado 9.704 tuits pero para ello ha tenido que leer una cantidad superior porque muchos son retuiteados por ella, es decir los leyó y luego los retuiteo.

La estudiante Josefa manifiesta que el uso de hasta tres idiomas ya es habitual en sus textos en las redes, en razón a que la información que encuentra frecuentemente está en español e inglés. Respecto al francés, éste es un idioma que usa porque le gusta y lo ha estudiado. Usar los tres idiomas se ha convertido en algo que realiza sin una intención predeterminada, simplemente sucede, se presta la ocasión y los usa según la situación lo requiera o se facilite, ya sea porque encuentra los tuits en ese idioma o porque los quiere escribir como le van saliendo.

En los siguientes tuits, la estudiante Majoro también utiliza tres idiomas diferentes de manera casual y con enlaces a imagen y video. sigue en Twitter a compañeros de colegio, canales internacionales, famosos y destacados en diversas áreas. Filósofos, bandas, deportistas cristianos. (@CSLewis, @Maxlucado, @hillsongunited, @ Falcao), músicos y compositores (@YayoGonzalez, @Diego Santamaría, @Roo Panes), noticias musicales y cinematográficas. Cultura joven en Colombia y el mundo, en @Shockcomco, Canal internacional de noticias de latino para latino en @NTN24. Temas culturales y de entretenimiento en @culturaenBgta, @teatromayor, @nikefootball, @voguespain, @30secondstomars.



Es un hecho que en la red los textos vienen en diferentes formatos y usan diferentes modos de comunicación, en este pantallazo de arriba se evidencia que la escritura está acompañada de múltiples formatos, lo cual lleva a que la lectura de textos multimodales también tenga un proceso diferente al de la lectura de textos impresos y unimodales.

La escritura de Josefa es para los foranéos digitales complejo de descifrar; tan sólo los nativos digitales leen la textualidad digital interconectando y descifrando lo visual, lo sonoro y lo lingüístico. Ellos suelen involucrarse en un proceso muy diferente al de la lectura de las palabras impresas como lo advertía Farías et al., (2007). Los nuevos tipos de textos en la red requieren

una conceptualización diferente y una manera diferente de pensar (Kress, 2003).

Leer en un texto multimodal, sabiendo que lo multimodal combina diferentes niveles de representación de la información y diversos formatos, implica estar dispuesto a leer textos compuestos de imágenes, texto, sonido y otros modos. Estos textos que tienen más de un modo se leen sacando significado a cada uno de los modos sincronizados. Tal como lo aclara Walsh (2006) al plantear que el texto escrito es una parte del mensaje multimodal, puesto que cada uno de los diversos modos son orquestados conjuntamente para llevar el significado total. Josefa en el siguiente pantallazo se vale de un texto escrito suyo en francés: "Voice l'aub!" sincronizándolo con el enlace "yfrog.com/nydvu" que es justamente una imagen que orquestada conjuntamente con su texto en francés lleva todo el significado que quiere representar.

A través de los anteriores eventos de escritura y lectura digital, es posible ver la multiplicidad de voces en cada uno de los tuits escritos por la estudiante o retuiteados o publicados con enlaces. Se observa la libertad al expresar de manera cruda o jocosa o sarcástica cada enunciado. La multiplicidad de géneros es la constante y los imaginarios sociales que se evidencian desde la expresión escrita son abundantes respecto a la forma de ver lo que circula en Twitter, la manera de hablar desde lo digital, el uso de los celulares.



Imagen 41: Datos Twitter Majoro

Josefa publica sus imaginarios sociales a través de sus tuis o retuits; primero sobre Twitter al decir que "cada día confirmo que Twitter es diarrea mental convertida en 140 caracteres o menos"; segundo, sobre las caracterizaciones de la muñeca Barbie al decir "si hay barbie entrenadora de Sea World, ella quiere la barbie predicadora, la pastora", tercero sobre su percepción respecto a la adicción a los celulares, al decir: "ayer vi a gente hablar animadamente sin usar sus teléfonos celulares, todo muy sospechoso".

Tal como lo evidencian estas prácticas de lectura y escritura de Majoro, los *textos digitales* cuentan con imágenes virtuales que "muestran" cómo la escritura considera dentro del texto, el diseño, el tamaño, la forma, el color, la línea, el ángulo, la posición, la perspectiva, la pantalla, los marcos, los iconos, los enlaces, los hipervinculos, el movimiento, el sonido, la animación con gráficas, video clips, voz de fondo, y sobreescritura (Walsh, 2006).



Imagen 42: Datos Twitter Majoro

Tal como lo evidencian estas prácticas de lectura y escritura de Majoro, los *textos digitales* cuentan con imágenes virtuales que "muestran" cómo la escritura considera dentro del texto, el diseño, el tamaño, la forma, el color, la línea, el ángulo, la posición, la perspectiva, la pantalla, los marcos, los iconos, los enlaces, los hipervinculos, el movimiento, el sonido, la animación con gráficas, video clips, voz de fondo, y sobreescritura (Walsh, 2006).

El quinto estudiante es Julgua, quien tiene 16 años y curso 11 grado de bachillerato, este joven permitió que se explorara su Twitter, de donde se toman los siguientes eventos de su textualidad en la red.



Imagen 43: Datos Twitter del estudiante Julgua

Este nuevo paisaje de la escritura y la lectura como semiosis en palabras de Kress (2003), encierra elementos que llevan a decir que hay un movimiento del mundo del "decir" al mundo del "mostrar". En este pantallazo de arriba, Julgua sincroniza sus textos escritos con enlaces que llevan a imágenes para soportar o ampliar su mensaje, por ejemplo en el tuit que dice: "jajaja perfecto para la ocasión"; este texto es acompañado de una imagen que sincroniza con su mensaje.

Asimismo, en el tuit "Mi padre y yo", lo que adjunta es una foto de familia en donde aparece su padre. Los textos multimodales imponen una carga cognitiva fuerte sobre la memoria de trabajo y, por ello, los principios multimodales serían un modelo que identifica y evalúa las debilidades y fortalezas de diferentes diseños en cuanto a su potencial para la retención y la transferencia.

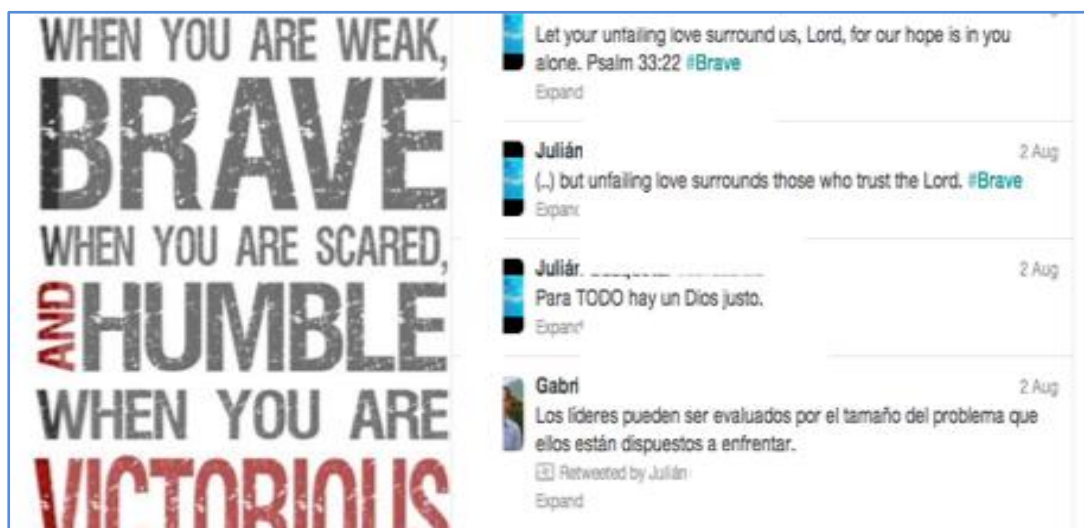


Imagen 44: Datos Twitter Julgua

En este pantallazo del Twitter de Julgua, se observan unas anotaciones en inglés que hacen referencia a *ser fuerte cuando estes débil*, ser valiente cuando se tenga miedo y a ser humilde en la victoria. Julgua se identifica con este mensaje y, por ello, lo publica como fondo para su perfil. Julgua usa el simbolo de número y pa palabra Brave, para indicar que es lo más usado, lo que está de moda, y en este caso se relaciona con la prelicula Brave de Pixar. El estudiante escribe sus tuits y al final coloca #brave, por ser lo más usado en ese momento de auge de la película.

Julgua sincroniza en cada uno de sus tuits o retuits un enlace de una imagen un video o un blog de tal manera que cada uno de sus mensajes lleva diversos modos que son orquestados conjuntamente para llevar el significado total.

De acuerdo con las observaciones realizadas en esta investigación, la multimodalidad textual en la red tiene efectos en el lector ya que los textos multimodales requieren interpretación no sólo de las palabras sino además de las marcas de diseño visual, el espacio, el color, la fuente y/o el estilo adoptado. Las nuevas tecnologías enfatizan el potencial visual de la escritura de manera que traen adelante configuraciones nuevas de la imagen y la escritura en la pantalla. (Jewitt, 2005).



Imagen 45: Datos Twitter Julgua

Julgua señala que gracias a las herramientas de las nuevas tecnologías, los aparatos electrónicos y las nuevas aplicaciones, es cada día más fácil tomar decisiones y negociar acerca del diseño de sus escritos en la red. Según Julgua, la lectura y la escritura en la red tiene ventajas porque es más variada y permite crear sensaciones mayores que la sólo escritura de texto verbal.

Respecto al inglés muchas cosas que se quieren expresar suenan mejor en el idioma original en el que vienen, por ejemplo, muchos de los tuits que se publican en inglés y que él suele retuitear, no vale la pena traducirlos a español, porque se perdería el mensaje.

Sin duda, a lo largo de esta investigación se constata que la era de la multimodalidad va más allá de lo que pudimos considerar para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que los medios tecnológicos consideran varios modos de representación extralingüística (verbal, visual, musical, gestual, por nombrar algunos) y varios medios (libros, CD-ROM, corporalidad del profesor, sonido).

Todo este ambiente rico en textualidad bilingüe y multilingüe más una multimodalidad interactiva puede acelerar el aprendizaje en el aula, ya que el

salón de clases puede ser visto como un espejo potencial de "la calle", como bien lo manifestara Farías et al. (2007).

Finalmente, cerrando este recorrido por los eventos de lectura y escritura en la red es claro que las dimensiones de un modelo semiótico del aprendizaje de las lenguas, sea L1 o L2, estaría por configurarse y, por ello, tendría que acompañarse con un modelo de literacidad crítica de tal manera que los estudiantes evalúen las implicaciones de los diseños multimodales.

La atención a la elaboración de significado potencial de los diversos diseños de discurso multimodal es un componente importante de la literacidad visual que puede ayudar a los estudiantes de una lengua para aprenderla de manera más eficiente, ya que se enfrentan los nuevos modos de representación de información.



Imagen 46: Datos Twitter Julgua

6.2 Segunda etapa estudio etnográfico: encuesta online y relatos vida digital

Siguiendo a Hine (2000) quien propone una etnografía virtual basada en el estudio de hechos mediáticos que proveen nociones, exageraciones, mitos, significados e implicaciones de la “vida en la red”, la idea central de esta etnografía en Facebook es identificar los factores de incidencia que han producido las redes en las acciones, conductas, valores y visiones de los jóvenes. Esto con el fin de responder la pregunta ¿Qué imaginarios sociales van naciendo en la red?

Recapitulando, la metodología implementada para esta investigación corresponde a una *etnografía virtual* (Hine, 2000; Taylor 2006) que se desarrolla en dos etapas: la primera, el *trabajo de campo digital* que explora las prácticas (bi)letradas juveniles en la red (obsevación de las plataformas de Facebook de ocho cursos de secundaria).

La segunda etapa, es el análisis de dos fuentes de información: encuesta online y relatos de vidas digitales juveniles. Para la aplicación de la encuesta online sobre las prácticas de bilingüedad en medios digitales, se invitó a 100 estudiantes al azar de los mismos cursos de 8, 9, 10 y 11. Las encuestas fueron enviadas a través del servicio de Freeonlinesurveys y tan sólo 58 estudiantes la respondieron. El propósito central es hacer visible la invisibilidad de sus prácticas de lectura y escritura en dos o más lenguas y de allí describir los imaginarios sociales virtuales más recurrentes. De los 58 estudiantes: 11 son de Octavo grado; 10 de Noveno grado; 23 de décimo grado y 14 de undécimo grado. Sus edades oscilan entre 14 y 17 años, siendo 23 hombres y 25 mujeres.

Respecto a las respuestas más significativas de los estudiantes de bachillerato, se encontró que, en cuanto a la consulta de periódicos digitales, la gran revelación la tiene Twitter, pues el 42,86% de los estudiantes lo usa para acceder a ellos. Es de resaltar que una de las ventajas competitivas que tiene esta red social sobre cualquier otra, es el poder estar informado en tiempo real con información de primera mano. Facebook, por su parte, con el 20,41% también cuenta con una participación importante a la hora de revisar la información de periódicos digitales.

Otra práctica que suelen realizar los estudiantes en las redes, tiene que ver con las fotos digitales, las cuales en su gran mayoría son buscadas y

almacenadas por medio de Facebook, con el 77,59% es indudable el liderazgo de esta categoría. Como se analizaba anteriormente, esta red social tiene la característica de compartir las fotos con un público en específico, en este caso Facebook es la herramienta principal a la hora de la publicación de imágenes digitales, seguida de Twitter con el 15,52% de participación en donde también se puede publicar fotos digitales pero con poca opción de segmentar y elegir el público que tendrá acceso a su visualización. En cuanto a textos o mensajes cortos, éstos son enviados y compartidos en su mayoría por Twitter, con un porcentaje de uso del 49,12%, con lo cual esta red social se destaca en mensajería por la facilidad de la difusión de mensajes con menos de 140 caracteres.

Por otro lado, se encuentra muy de cerca Facebook, con un participación del 43,86% sobresaliendo esta red social por sus servicios de mensajería instantánea, lo cual muestra que es la segunda plataforma mas usada para este tipo de difusión de textos o mensajes cortos. Otro uso amplio de las redes, lo constituyen las encuestas digitales, las cuales en su mayoría son realizadas por medio de Facebook en una participación del 74,51%. Esto es debido a que esta plataforma es de fácil acceso y de fácil aplicabilidad de encuestas, contrasta la baja participación de Twitter con un 3,92% resaltando que esta red social tiene el alcance necesario para realizar las encuestas pero no cuenta con una aplicación formal para lograr su aplicabilidad quedándose corto es esta categoría.

Respecto a Facebook y Twitter podemos ver que con una participación del 24,49% y del 20,41% respectivamente son dos redes sociales que tienen una participación similar a la hora de facilitar la divulgación de programas de radio por Facebook ya sea por aplicaciones en específico en el caso de Facebook o por medio del re- direccionamiento a páginas especializadas de música por medio de enlaces, en el caso de Twitter.

Los enlaces, comúnmente denominados links, son difundidos en su gran mayoría por medio de Facebook, con una participación del 54%; esto evidencia la capacidad de difundir información y enlaces a un público cercano y específico. Igualmente, se encuentra Twitter con una participación del 16% debido a que si se pueden compartir enlaces pero no es común que se hagan por medio de este tipo de red social.

A pesar de que leer, escribir e interactuar en la red es una forma totalmente diferente de hacerlo con los libros en físico, parece ser que es mucho más fácil; los jóvenes manifiestan que tienen acceso a muchísima información que proviene de todo el planeta y aunque resulta mucho más complejo poder

comprenderla, darle sentido e interpretarla desde su contexto, debido a que están en permanente contacto con una gran variedad de fuentes a través de enlaces a periódicos, revistas y documentos digitales, les resulta natural enfrentarse a todo tipo de textos en múltiples modos e idiomas.

Otra exposición a lectura y escritura bilingüe en la red la ofrecen los videojuegos comúnmente usados por medio de Facebook, con una participación del 50%; esta red social tiene un sinnúmero de aplicaciones en español y mayormente en inglés que permiten a sus usuarios tener la posibilidad de jugar además de compartir estos juegos con sus amigos, generando que sea muy popular este tipo de actividad en esta red social. Por otra parte, es claro que Twitter no tiene participación en esta categoría, debido a que esta red social no tiene la opción de tener aplicaciones de juegos. Sin embargo, existe otro tipo de redes sociales, con una participación del 50%, dedicadas al tema de videojuegos pero no tienen tanta acogida como la que tiene Facebook por las cualidades anteriormente descritas.

Para el momento en que se realizó la encuesta digital, año 2012, los dispositivos electrónicos más utilizados eran el PC con el 26,67%, seguido muy de cerca por otros dispositivos electrónicos con el 23,33%. Dentro de estos dispositivos se encontrarían las Tablets y el popular IPAD. De igual manera, se puede ver que seguido de estos dispositivos le siguen los celulares, en este caso el más popular aquí en este segmento de edades entre 13 y 17 años es el Blackberry con el 15%, seguido del Ipad y del Iphone con una participación del 11,7% y 8,3% respectivamente.

Finalmente, se encuentra que el de menos participación es el Mp4 debido a que muchos de los dispositivos anteriormente nombrados hacen más de una función, lo que los hace atractivos a la hora de pensar en invertir en la compra de un dispositivo electrónico. Para el 2013, el incremento en dispositivos electrónicos es abrumador y casi se ha duplicado el uso de las tabletas, ipads y celulares inteligentes.

Respecto a Facebook, el 45% de los encuestados lo dejan totalmente abierto durante el día, mientras que con un 31,67% algunos los dejan abiertos algunas veces. Se ve que hay una tendencia del 78% de los estudiantes a mantener permanentemente abierto este tipo de plataformas, lo cual muestra que la mayoría de los estudiantes tienen la preferencia a dejar sus redes sociales, mensajería instantánea o algún tipo de plataforma social abierta. Es importante resaltar que del 23% de los que manifestaron no dejar estas

plataformas abiertas, en pregunta directa sobre el por qué lo hacen, manifestaron que es cuestiones de privacidad y seguridad.

Es significativo ver que cerca del 80% de la población encuestada revisa su Facebook todos los días; esto deja ver que este tipo de conducta se está convirtiendo en un hábito y costumbre dentro de los jóvenes.

También sobresale con el 16,95% de los encuestados que revisan el Facebook 3 veces a la semana, porcentaje sigue siendo representativo dentro de las estadísticas de visitas a Facebook durante la semana. Finalmente con mucha menos participación aparecen el 3,39% y el 1,69% de los encuestados que revisan Facebook entre 2 y una vez a la semana respectivamente. Son porcentajes bajos en comparación con la tendencia marcada que se da en esta pregunta.

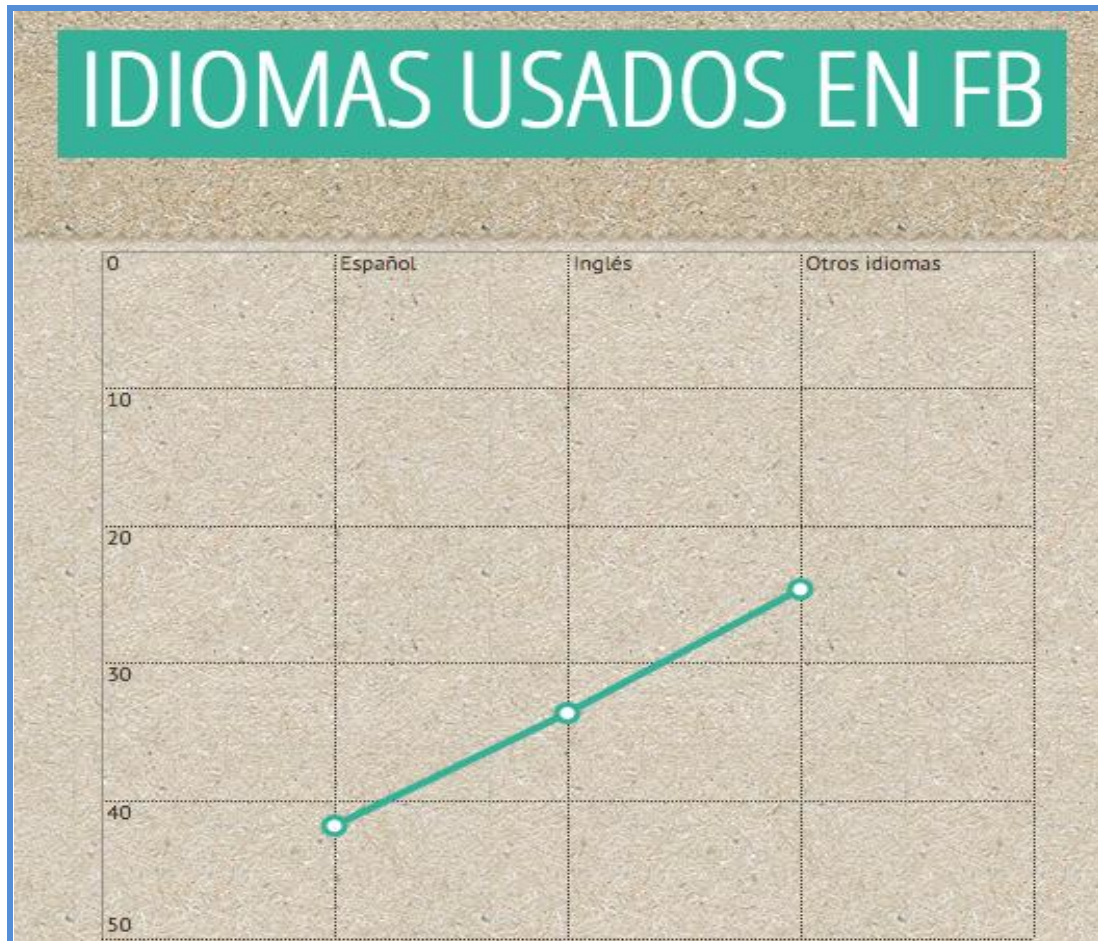
El idioma más utilizado en Facebook es el español con un porcentaje del 41,8% y en segundo lugar está el inglés, con un porcentaje del 33,6%, lo cual representa un uso bastante significativo del inglés. Es de resaltar que la mayoría de los encuestados manejan estos dos idiomas por facilidad de usos de la herramienta, comodidad y por estar expuestos al inglés de las páginas web y plataformas que frecuentan. Finalmente, el 24,6% de los encuestados, prefieren usar otros idiomas diferentes al español e inglés por gusto a otro idioma o por aprender nuevo vocabulario del idioma extranjero de forma sencilla.

La tendencia a usar idiomas diferentes al español se favorece por la cantidad de información, canciones, aplicaciones y videojuegos, entre otros, que se encuentran en inglés y otros idiomas. Algunos manifestaron que toman riesgos en otros idiomas porque estos vienen acompañados de imagen, sonido, e ilustraciones que facilitan la comprensión del idioma extranjero.

El total de estudiantes que manifiesta usar sólo Español es de un 22% y el de los que dicen sólo usar inglés es de un 13% estudiantes, más el 17% que manifiestan usar ambos -español e inglés- y más el 6% que suelen usar más de dos lenguas -español, inglés y otro(s)-, para un total de quienes usan inglés del 36% estudiantes. Ante este panorama, los hallazgos son reveladores puesto que muestran que un alto porcentaje frecuenta el uso de más de una lengua al momento de usar las redes.

En la parte de pregunta abierta de esta mismo item se solicitó que indicaran "Porcentaje y razón de uso de otro idioma" y repondieron que el porcentaje de uso de otro idioma está entre 50% español y 50 % inglés y otros idiomas.

Por otro lado, los estudiantes manifiestan que prefieren el inglés porque Facebook fue creado originalmente en este idioma y las cosas de Facebook son más entendibles en inglés.



Gráfica 1. Datos obtenidos de encuesta online

Otros suelen cambiar el idioma de Facebook a español, inglés, alemán y otros idiomas por aprender vocabulario. Otros señalan que por costumbre usan el Facebook en inglés pero el idioma de escritura puede ser el español, el inglés, el francés u otro. El uso de varios idiomas lo hacen porque les da status, imagen y les gusta cambiar de idioma dependiendo del receptor de sus mensajes, ya que tienen amigos de diversos países y lenguas. Otros manifestaron que usan generalmente inglés por practicarlo y aprender más el idioma. Dentro de los otros idiomas diferentes al español e inglés, están nombrados el francés, alemán, chino.

Los estudiantes expresan sus acercamientos a diferentes idiomas con naturalidad y un sentimiento de confianza y apertura a otros idiomas diferentes al español. Se observa un manejo espontáneo y familiar con otros idiomas, al mostrar que gustan de cambiar de idiomas sus plataformas o al usar más de un idioma dependiendo de la nacionalidad de quien recibe sus mensajes o a quienes quieren llegar con sus publicaciones en Facebook.

Dentro de las cinco principales razones expresadas por los estudiantes para crear Facebook están: el poder permanecer en contacto con amigos (16,2%), resaltando también con los que están en el extranjero o algo distantes (12%). Así mismo la posibilidad de coordinar salidas, eventos y otro tipo de actividades es una razón de peso a la hora de abrir Facebook (11,2%), lo cual se complementa muy bien a la hora de compartir contenido en línea, por ejemplo fotos, videos, juegos o música con sus amigos y conocidos (10,9%). Finalmente, las razones de menos peso a la hora de abrir Facebook son ganar respeto (0,3%) y ganar contactos en gran cantidad (0,3%), aunque estas razones pueden motivar a abrir este tipo de redes sociales, definitivamente no son un factor determinante.

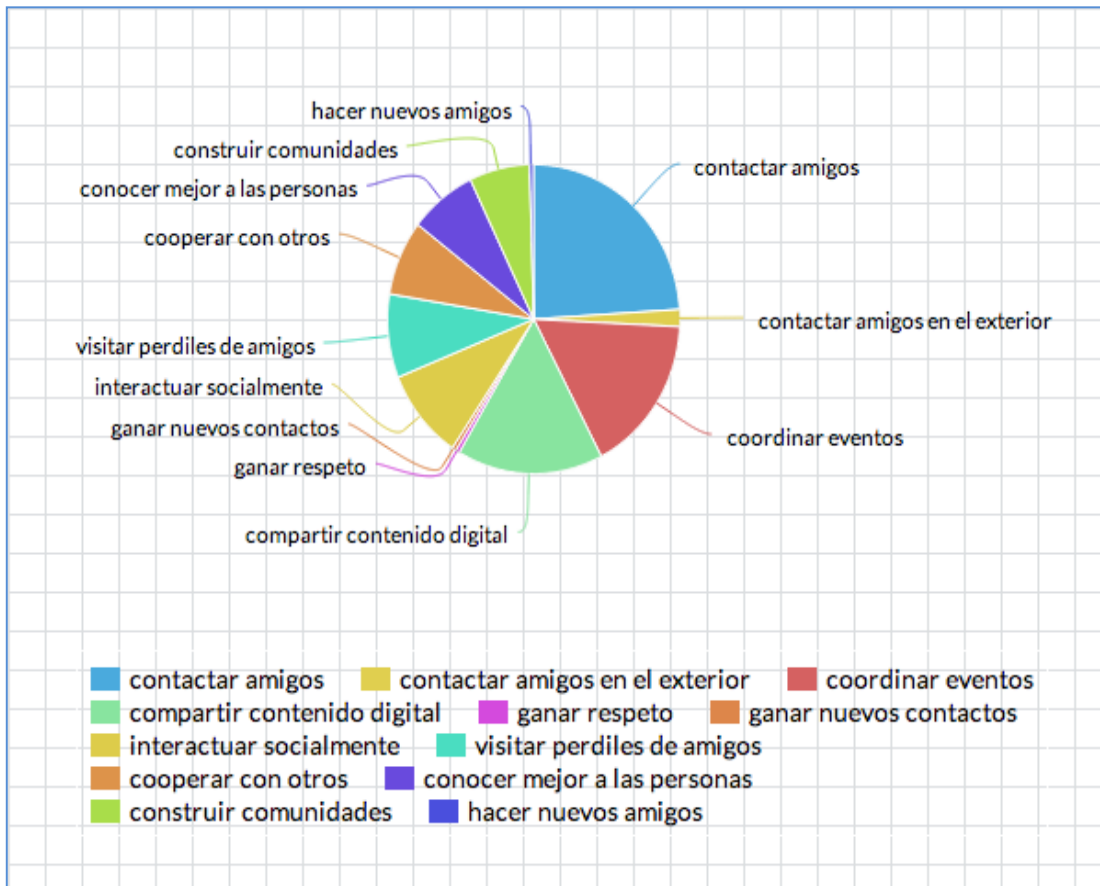
Por otro lado, como se observa en el siguiente diagrama, dentro de las razones de peso para abrir un Facebook personal están también el propósito de tener interacción social (6.4%), visitar perfiles de amigos (5.9%), cooperar con otros (5.3%), conocer mejor a las personas (5.0%), construir comunidad (4.5%) y hacer nuevos amigos (3.1%).

Los 5 principales propósitos por los cuales los encuestados participan en el Facebook del curso, son en primer lugar con el 10,8%, el recordar tareas, evaluaciones o algún tipo de actividades económicas; en segundo lugar con el 8%, los encuestados por medio de esta plataforma solicitan ayuda en temas, tareas confusas o que han sido olvidadas, al mismo tiempo que con porcentajes cercanos al 7,9% y 7,7% los encuestados buscan aclarar dudas e inquietudes además de poder confirmar horarios de clases y pendientes académicos respectivamente.

Adicionalmente, con el 7,1% los encuestados coordinan eventos y trabajos en grupo por este medio. Finalmente, se concluye que los encuestados participan en el Facebook del salón por intereses en su mayoría netamente académicos, existen otras motivaciones que se alejan de lo académico pero como se pudo ver anteriormente, las cinco principales razones son académicas, sin descartar también que es relevante dentro de los encuestados la construcción de la comunidad académica además de poder intercambiar opiniones entre ellos. Algunos estudiantes señalan que usan

inglés porque las mejores respuestas a tareas las encuentran sitios web y enlaces en inglés.

PROPÓSITOS DE USO DEL FACEBOOK PERSONAL



Gráfica 2. Datos obtenidos de encuesta online

En los estudiantes encuestados que han abierto más de dos sitios de Facebook, se encontró que el 14,7% lo usa para hablar de temas y actividades específicas del interés particular de un grupo. El 11,2% lo emplean para intercambiar opiniones y un 10,2% lo usan para aconsejar y apoyar a los miembros de los grupos especiales de interés. Se puede percibir que los miembros de los grupos tienen una participación colectiva en pro del desarrollo del grupo. Por los resultados, de los 58 estudiantes, 29 tienen un tercer Facebook de comunidad con intereses particulares y lo usan con propósitos diferentes al Facebook de clase y al Facebook personal.

Los niveles de escritura y lectura que desarrollan los estudiantes que tienen dos o más sitios en la red es muy significativo en razón a que para estar

activos en todos deben permanecer leyendo mensajes y respondiendo digitalmente por medio de textos híbridos, multimodales y bi/multilingües.

Respecto a Twitter, se encontró que los propósitos para usarlo con los más altos porcentajes son: compartir ideas que agregan valor a un tema 32%; seguir a artistas y personajes favoritos 29%; leer y enterarse de temas de última hora 27%; dar a conocer gustos y pasiones 23% y expresar sentimientos 20%. Dentro de las razones de menos peso para abrir un twittter está aumentar visibilidad 2% y monitorear su reputación 3%. En entrevista personal, los estudiantes señalan que los idiomas más usados son inglés y español, en razón a que la información más actualizada está en inglés. La mayoría indica que mantienen Twitter abierto todo el tiempo porque así se enteran de lo que está pasando en tiempo real. Tuitean frases inspiradoras y a su vez reciben mensajes cortos que impactan y dicen en pocas líneas mucho.

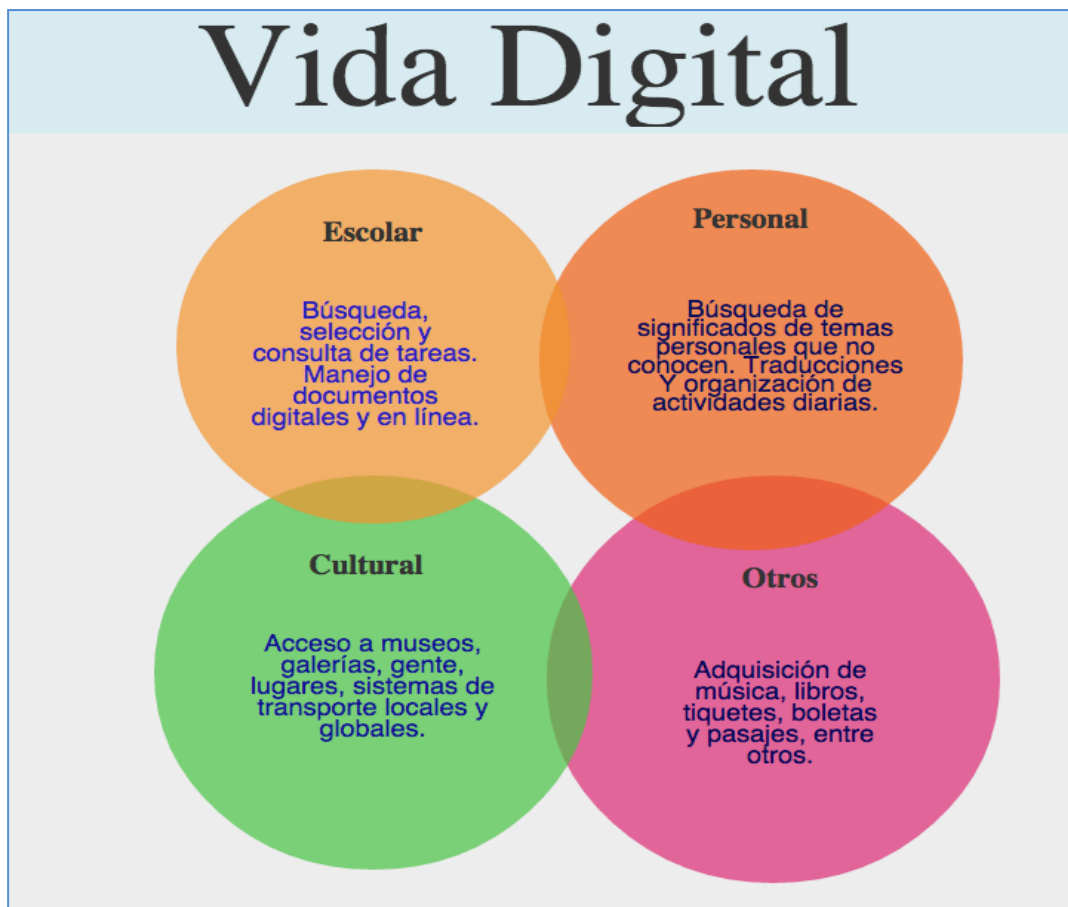
Pasando a los blogs, los principales propósitos por los cuales los encuestados los utilizan son: El primero con el 12% de la participación es para compartir recursos de una materia o de un curso en especial. Sin embargo, con el 9,7% de participación es para reflexionar en comunidad. Este propósito muy de la mano con el de fomentar debates y elaborar contenido con otros, estos dos propósitos con una participación del 8%. Finalmente podemos ver que los blogs para los encuestados son una herramienta para la gestión del conocimiento comunitariamente con los participantes de los blogs y así poder crear comunidades de aprendizaje.

En entrevista con los estudiantes, ellos manifiestan que tienen en sus blogs fotos, frases, música, links y citas de textos, entre otros. Algunos tienen blogs sobre política, religión, actualidad y otros son blogs privados en los que están registrando sus vivencias más significativas, o dolorosas o íntimas. Los blogs abiertos a público los tienen para recibir opiniones de la gente, saber que piensan de sus blogs, recibir realimentación. Un estudiante lo cerró por falta de tiempo para estar actualizando. Otros han abierto blogs sobre Bogotá, turismo, tecnología, poesía, entre otros. Les gusta que suelen llegar enlaces con invitaciones a participar en otros blogs. Todas estas actividades son realizadas desde y con la lectura y la escritura en red.

Por otro lado, a partir de las respuestas de los estudiantes en cuanto a la pregunta que suelen realizar desde sus buscadores o en internet, se agruparon las respuestas y a continuación se presentan las actividades más representativas en la red, por ser referidas como las más recurrentes dentro de las actividades que hacen en sus vidas digitales dentro y fuera del

contexto escolar, a continuación una síntesis de las actividades mas realizadas por los jóvenes en internet.

ACTIVIDADES MÁS REALIZADAS POR LOS JÓVENES EN SUS DOMINIOS



Gráfica 3. Datos obtenidos de encuesta online

Otro hallazgo de resaltar es el del número de estudiantes que utiliza dos idiomas al usar los buscadores de internet, en un alto porcentaje el 65% de los estudiantes encuestados manifiesta que emplean constantemente dos idiomas: español e inglés.

En segundo lugar con un 19% están los estudiantes que sólo usan el español. Otro hallazgo importante es el encontrar que un 12% afirman usar ya tres idiomas en la web. Respecto a este punto, los estudiantes manifiestan que en razón a que el 90% de las aplicaciones y páginas en red ya vienen en inglés, ellos las prefieren al punto de configuran en inglés las que vienen en español porque les parece más auténtico el idioma del juego, el documento o los textos. Los estudiantes enfatizan que entienden más los

contenidos de los temas cuando vienen en su idioma original, para el caso inglés.

A continuación la lista de las aplicaciones "Apps" más usadas:

"APPS" MÁS FRECUENTADAS

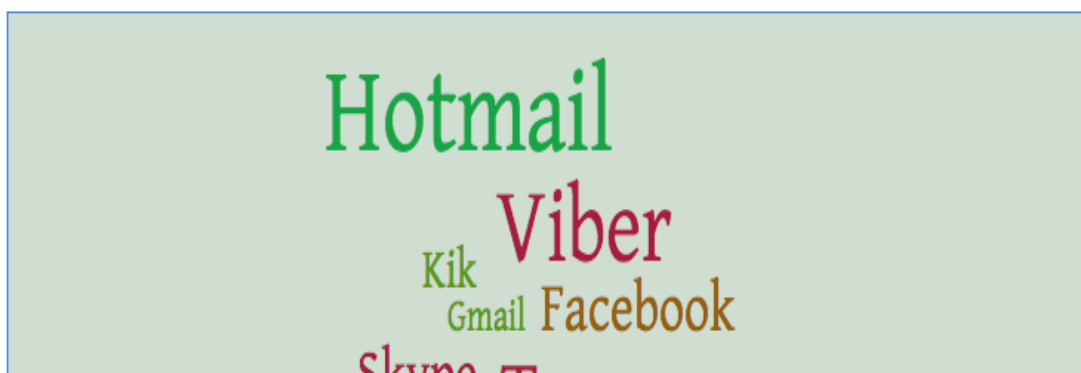


Infografía 1: Datos encuesta online a estudiantes de 8 a 11 Bachillerato

La aplicación de mensajería instantánea preferida por encuestados es, con un 54,8% de participación, el Facebook, adicionalmente a ésta, con un 21,5% se encuentra Messenger que es una plataforma dedicada solamente a este tipo de mensajería instantánea, entre estas dos plataformas se encuentran las más apetecidas por los encuestados.

En la pregunta 16 por otros sistemas de mensajería con un 23.7% los estudiantes señalaron los siguientes sistemas de comunicación como los más usados:

SISTEMAS DE MENSAJERÍA Y COMUNICACIÓN ONLINE



Infografía 2: Datos encuesta online a estudiantes de 8 a 11 Bachillerato

La aplicación de mensajería instantánea preferida por encuestados es con un 54,8% de participación el Facebook; adicionalmente a ésta, con un 21,5% se encuentra Messenger que es una plataforma dedicada solamente a este tipo d. Los encuestados en su gran mayoría con el 50,5% utilizan el PC como el dispositivo digital, seguido de éste, los más usados son los Smartphones y el IPAD, con el 19,8% y el 16,5% respectivamente. Finalmente, hay que resaltar que aún sobresale el PC dentro de los dispositivos de última tecnología que aún no pueden quitarle del todo la participación principal siendo este tipo de dispositivos menos popular que hace unos años atrás.

En cuanto al tiempo que los estudiantes encuestados emplean en promedio en los servicios de mensajería instantánea, es de 1 hora diaria, con el 40% de participación, siendo ésta es la respuesta más común, por su parte muy de cerca con el 25% de participación, los encuestados sostienen que emplean más de 5 horas.

Con esto podemos ver que hay una tendencia que deja ver que el tiempo de empleo piso es 1 hora y el tiempo de empleo techo es de 5 horas por lo que la gran mayoría de los encuestados oscila su tiempo de empleo de servicios de mensajería instantánea entre estos lapsos de tiempo.

Los encuestados sostienen que suelen escribir la mayoría de sus mensajes en español, con el 60,7% de la participación; este es el idioma más común en el que escriben sus mensajes; sin embargo, es de resaltar la alta participación que tienen el Ingles frente al idioma nativo que es el español, con el 39,3% el inglés es el segundo idioma en el que los encuestados suelen escribir los mensajes.

Para culminar con esta recolección de discursos, percepciones, imágenes identitarias y nociones compartidas, se presentan a continuación tres relatos de vida digital de jóvenes de secundaria, quienes aceptaron escribirlas y autorizaron su divulgación en esta investigación. El primer relato de bilingüedad digital es de un bachiller de 16 años, quien por guardar su identidad se denomina Julgua. Este joven accedió a contar como se ve y que piensa de su transitar en las redes, con respecto a sus prácticas digitales bilingües.

Extraer el significado que ocultan las palabras y los relatos juveniles es labor compleja, pues cada nativo digital tiene un mapa mental para recorrer el ciberespacio y relacionarse con otros internautas. Sin embargo, siguiendo el anterior relato se harán visibles hechos que no se ven a simple vista al entrar en el mundo de las redes.

Extraer el significado que ocultan las palabras y los relatos juveniles es El primer relato es de Julgua quien se identifica como cristiano y considera que esta denominación "se genera al tener un encuentro cara a cara con Jesús". Julgua manifiesta que las redes son un gran instrumento, no sólo para compartir saber y aprender, sino también para algo que va más allá que es salvar vidas, asumiendo así la responsabilidad ante Dios. Julgua al identificarse a sí mismo introduce varias fuentes de saber en su relato.

Toda una polifonía es reconocible en el enunciado que lo define como cristiano; Julgua parte de una diferenciación con otras perspectivas colectivas sobre lo que es ser cristiano al decir: "(...) algunos lo ven como una religión, otros como un estilo de vida". Y al final, presenta su perspectiva individual, de manera metafórica: "(...) yo personalmente lo veo como la placa que usan.

RELATO DE VIDA DIGITAL: JULGUA

A BRAVE COMMENT

Para empezar, mi nombre es Julgua, tengo 16 años, soy cristiano, algunos lo ven como una religión, otros como un estilo de vida, yo personalmente lo veo como la placa que usan aquellos soldados, como un tipo de identidad que se genera al tener un encuentro cara a cara con Jesús. En las redes sociales, para mi es normal usar dos idiomas, el español y el inglés, ¿Por qué?, el español, según algunas estadísticas es el idioma MÁS usado en Twitter, el inglés porque en algunas frases cobran más sentido, o son más "ATRATIVAS" al leerlas en inglés. Principalmente "tuiteo" acerca de las cosas de Dios, porque desde mi punto de vista, creo que las redes sociales de alguna manera pueden influir mucho en el modo de pensar de una persona, y así como muchos tuitean cosas del mundo, ¿Por qué, no podrías hacerlo acerca de Dios?.

Es cómodo encontrar diferentes idiomas en diferentes páginas, ver una que otra canción en inglés o en francés, y tomar unos minutos de juego en alemán. No soy de los que saben más de 4 o 5 idiomas, pero de que entiendo, entiendo. Gracias a lo digital, puedo decir que mi ortografía ha mejorado, y mi manera de escribir las cosas, los argumentos es diferente.

Algunas herramientas digitales que uso para escribir son Twitter y Facebook, ya que una gran cantidad de jóvenes usan estas herramientas para estar comunicados, por eso enviar mensajes no necesita ahora de un mensaje de texto, podemos encontrarlos también con BlackBerry Messenger, Whatsapp, entre otras. Para las imágenes, el programa Instagram es una gran herramienta, como muchas otras aplicaciones para editar fotos en un iPod o iPad.

Desde un computador, la vida puede ser muy diferente, muchas veces reemplazamos una sonrisa cara a cara con alguien, por una sonrisa por medio de skype; usamos Facebook para estar comunicados, pero en mayor cantidad de tiempo que estar junto a nuestros amigos. En la vida real, los entornos son diferentes, compartir con nuestros amigos nos llena de alegría, ver la sonrisa de un bebe personalmente no tiene comparación. Desde mi punto de vista, es bueno incluir el mundo digital a la vida escolar, donde podemos depender de un correo para resolver nuestras dudas, usar una imagen para hacer la tarea, o simplemente hacer una video-llamada para practicar inglés.

En conclusión, las redes son un GRAN instrumento para compartir a los demás de lo que sabemos, también para aprender, pero algo que va más allá, es que podemos usarlas para llamar la atención de muchos, y así, salvar vidas. Todo depende de tomar riesgos, de ser BRAVE, de tener coraje y saber que aunque por un mal tuit seamos rechazados, estamos asumiendo nuestra responsabilidad ante Dios.

Fuente 1: Relato escrito por estudiante Julgua de secundaria

La intertextualidad bajtiniana como práctica de arquitectura de significados, requiere que, primero, el sujeto que produce y comprende textos sea capaz de reconocer el sistema de códigos y significados que usa para su composición. Segundo, necesita que la organización sea coherente, con posibilidades de renovación de las piezas textuales que el sujeto dispone en escena mediante mensajes argumentados y con estética.

Finalmente, exige la comprensión de diversos sistemas de codificación (multimodales), fomenta la producción de mundos posibles. (Bajtín, 1979). Los planteamientos de Julgua se aproximan a estos tres niveles de la intertextualidad. Primero, las fuentes socio-religiosas de sus enunciados proceden de diversos contextos teóricos y prácticos. Segundo, su relato entrelaza diferentes perspectivas y trasciende el lugar común de las adhesiones a sistemas religiosos institucionalizados. Tercero, impulsa un diálogo de saberes al presentar dos nociones contrapuestas de lo que es un "cristiano", para luego poner en escena una tercera acepción; su propio concepto, el cual emerge de su experiencia personal, y lo enuncia así: "(...) yo personalmente lo veo como (...) un tipo de identidad que se genera al tener un encuentro cara a cara con Jesús". Los sujetos en la red saben que de alguna manera pueden influir mucho en el modo de pensar de una persona y por esto, Julgua se pregunta que así como muchos tuitean cosas del mundo, ¿Por qué, no podrías hacerlo acerca de Dios?

La intertextualidad bajtiniana como práctica de arquitectura de significados, requiere que, primero, el sujeto que produce y comprende textos sea capaz de reconocer el sistema de códigos y significados que usa para su composición. Segundo, necesita que la organización sea coherente, con posibilidades de renovación de las piezas textuales que el sujeto dispone en

escena mediante mensajes argumentados y con estética. Finalmente, exige la comprensión de diversos sistemas de codificación (multimodales), fomenta la producción de mundos posibles. (Bajtín, 1979). Los planteamientos de Julgua se aproximan a estos tres niveles de la intertextualidad.

Primero, las fuentes socio-religiosas de sus enunciados proceden de diversos contextos teóricos y prácticos. Segundo, su relato entrelaza diferentes perspectivas y trasciende el lugar común de las adhesiones a sistemas religiosos institucionalizados. Tercero, impulsa un diálogo de saberes al presentar dos nociones contrapuestas de lo que es un "cristiano", para luego poner en escena una tercera acepción; su propio concepto, el cual emerge de su experiencia personal, y lo enuncia así: "(...) yo personalmente lo veo como (...) un tipo de identidad que se genera al tener un encuentro cara a cara con Jesús".

Los sujetos en la red saben que de alguna manera pueden influir mucho en el modo de pensar de una persona y por esto, Julgua se pregunta que así como muchos tuitean cosas del mundo, ¿Por qué, no podrías hacerlo acerca de Dios?

En el segundo párrafo del relato, Julgua sostiene sus posiciones acerca del porqué sus prácticas de literacidad en las redes sociales son usualmente en dos idiomas (inglés y español). Para argumentar el uso del español, se vale de la evidencia estadística al decir: "(...) según algunas estadísticas es el idioma MÁS usado en Twitter (...)". Por otro lado, para sustentar el uso de un segundo idioma, señala que emplea el inglés "(...) porque en algunas frases cobran más sentido, o son más "ATRATIVAS" al leerlas en inglés". Estas posiciones posibilitan la reflexión y la conciencia por una intención comunicativa de expresarse con una lengua que tiene un alto número de usuarios y no siendo suficiente con esta lengua, se recurre a otra lengua con otro poder, en este caso el inglés, por considerar que algunas frases cobran más sentido o son más cautivadoras.

Respecto al contacto con múltiples lenguas en la red, siguiendo la voz de Julgua, él relata que le resulta cómodo encontrar diferentes idiomas en diferentes páginas web, por ejemplo señala que suele, "(...) ver una que otra canción en inglés o en francés, y tomar unos minutos de juego en alemán". Declara que no sabe muchos idiomas, sin embargo, los entiende. Las prácticas de biliteracidad se están tornando en prácticas de multiliteracidad; los sujetos están adoptando nuevas formas de comunicación que actúan como mediaciones para entrar en espacios de socialización con múltiples

culturas. La red está posibilitando insumos para fomentar intertextualidades multiculturales. Estos hallazgos son valiosos para el campo de la educación.

Lo que muestran las experiencias de Julgua es que la interactividad y los usos de las aplicaciones de la web 2.0 están influyendo en las subjetividades y modos de relacionarse. Por una parte, aunque las redes permiten estar comunicados, ellas son usadas en mayor cantidad de tiempo que estar junto a los amigos. Se reconocen que "desde un computador, la vida es diferente", puesto que, mientras en la vida real, compartir con los amigos llena de alegría, en la vida digital, una sonrisa o una conversación no son comparables.

A pesar de este hecho, lo que muestra la subjetividad juvenil es una preocupación por el otro y un reconocimiento en cuanto a que la palabra como signo ideológico de poderosa contundencia, ha de ser usado para llegar a otros, y dado que las redes son usadas por una gran cantidad de jóvenes, éstas son un gran medio para llamar la atención de muchos, y así salvar vidas.

Desde la perspectiva teleológica, el otro constituye una presencia en el diálogo "que permite ajustar la teleología a nuestro actos por encima de su efecto inmediato. Justamente, esto es lo que Julgua pone en escena al expresar que sus actos en la red se ven beneficiados por los recursos que esta ofrece para sus dominios personal y escolar; sin embargo, reflexiona que no se debe tan sólo quedar allí, puesto que, hay otros a los cuales, a través de las redes, se debe llegar para tocar sus vidas.

Esta mirada evidencia no sólo una teleología individual sino además una teleología colectiva, es decir que, como lo expresa Bajtín (1982): "Yo debo responder con mi vida por aquello que he vivido y comprendido en el arte, para que todo lo vivido y comprendido no permanezca sin acción en la vida" Más adelante, aclara que "el arte y la vida no son lo mismo, pero deben convertirse en mí, en algo unitario, dentro de la unidad de mi responsabilidad" (1982).

Mapis es una estudiante, de secundaria con 16 años, muy entregada a sus estudios, familia y amigos. A Mapis le encanta tener páginas de la red en varios idiomas, la mayoría en inglés, puesto que de esta manera le es más fácil practicarlos. Le gustan las páginas que conservan su idioma original. Ella manifiesta que suele cuidar actualmente su manera de escribir especialmente, cuando habla con amigos de otros países. Por otro lado, Mapis declara que está escribiendo y leyendo más ahora a través de las redes; está suscrita a varias páginas de poesía y escritores destacados.

Además puede encontrar libros online que no podría encontrar en una librería analógica. Accede a páginas de Facebook de contenidos sobre cultura, arte y la vida en general, expresados en mensajes, textos, máximas, y dichos. Las prácticas de literacidad juvenil en la red son un acontecimiento teleológico; no son meras acciones momentáneas o caprichosas, sino que responden a una intencionalidad conscientemente explicitada, y que hace parte de lo que constituye su proyecto de vida. Ahora bien, para que una acción sea teleológica no basta con que responda a un fin consciente del sujeto; es preciso también, que dicho fin haya sido asumido reflexiva y críticamente.

RELATO DE VIDA DIGITAL: MAPIS

Sinceramente me encanta tener todas las páginas de la red en las que estoy, en otros idiomas, la mayoría en inglés, es más fácil practicar así. Y también me gusta las páginas que conservan su idioma normal, es decir, si la página fue creada en estados unidos me parece genial que esté en inglés y así los otros idiomas. Respecto a mi manera de escribir sinceramente acepto que antes escribía a la loca y ni se entendía pero cuando hablo con amigos de otros países cuida muy bien la escritura.

Las páginas web que más uso son sobre moda y eso como fashionista, weheartit, Tumblr, Twitter, Facebook. Realmente si estoy escribiendo y leyendo más en especial leer, estoy suscrita a varias páginas de poesía y escritores, entonces eso me ha llevado a leer más, y además puedo encontrar libros online que no podría encontrar en una librería. Unas de las páginas que visito es esta:

<http://www.Facebook.com/pages/Pies-Para-que-los-quiero-si-tengo-alas-para-volar/111176229047124>

El enlace es de una página de Facebook llamada "Pies para que los quiero si tengo alas para volar". Su contenido es de mensajes, textos, máximas, dichos, cultura, arte, y temas sobre la vida en general. Realmente aunque suene raro me parece más real cuando estoy en Facebook aunque pienso que eso depende de la persona, por ejemplo, yo creo que mi mundo es como el colegio pero ya es como un mundo tan irreal. En cambio cuando estoy en la red se abre como otro mundo exterior a las noticias y lo que pasa en otros lugares.

Por supuesto que valdría la pena incluir lo digital en el colegio aunque (por más que cueste aceptarlo) tiene que ser controlado porque como ya se sabe de muchos casos algunas personas se vuelven adictas, pero pues esta herramienta fue principalmente hecha para eso para facilitar las cosas y sólo se necesita saberla usar. Todo sería más funcional si todo estuviera conectado ya que por ejemplo, en caso de tarea tienes la oportunidad de preguntar en la red al profesor o sería mucho más fácil para los trabajos de investigación en las clases.

Fuente 2: Relato escrito por estudiante Mapis de secundaria

Los jóvenes están claros en cuanto a los beneficios de estar en la red (escriben y leen más, interactúan con personas de otros países, acceden a literatura de toda clase de esferas del conocimiento); sin embargo, al reflexionar sobre sus vidas digitales encuentran que son éstas las que parecen ser reales, mientras que las experiencias escolares, a pesar de ser las reales, son un mundo "tan irreal". Esto en razón a que cuando se está en la red se abre un mundo vasto y lleno de posibilidades, a tan sólo un click.

En palabras de Mapis, "aunque suene raro me parece más real cuando estoy en Facebook...yo creo que mi mundo es el colegio pero ya es un mundo tan irreal"; aquí la dicotomía entre lo real y lo irreal es tan fuerte que a pesar de saber que el colegio es lo real, lo percibe como irreal, y por el contrario, su vida en Internet le parece más real. Mapis enfatiza esta dicotomía entre lo real y lo irreal al decir: "En cambio cuando estoy en la red se abre como otro mundo exterior a las noticias y lo que pasa en otros lugares".

La comprensión de cómo los sitios web benefician a la generación digital proviene, de un lado, del análisis del uso de los sistemas de representación que incluye imágenes, impresión, movimiento, sonido, entre otros. Según los jóvenes, es bueno incluir el mundo digital a la vida escolar, porque de esta manera, podrían a través de correos electrónicos resolver dudas, podrían usar imágenes para las tareas, o practicar lenguas extranjeras empleando videollamadas. Otro aspecto que los jóvenes encuentran favorable es el hecho de que las prácticas digitales constituyen la base para la realización de nuevas relaciones de producción y las relaciones sociales entre lectores, escritores, modos y medios tecnológicos.

Un evento que emerge de estas relaciones es la creación de múltiples puntos de contacto, con lo cual la gama de sistemas de representación se amplía cada vez más. Los jóvenes piensan que todo sería más funcional en el dominio escolar, si todo estuviera conectado; puesto que de esta manera podrían preguntar en la red al profesor. Al fin y al cabo, las herramientas de la plaza digital fueron diseñadas para facilitar las cosas y sólo se necesita saberlas usar y controlar, porque de lo contrario, es clara la posibilidad de adicción al mundo digital.

A continuación, el relato de vida digital de Dani, estudiante de 15 años, quien quiso escribir unas líneas sobre sus vivencias en la red en los dominios personal, escolar y de comunidad. Así como también su contacto con otras lenguas en la plaza digital.

Como Dani, muchos jóvenes usan la red como un *metamedio* (Colombo, 1993), puesto que por esta plaza digital circulan la prensa, la radio, la TV, el cine, el discurso musical, el científico, y otros géneros. Dani ejemplifica algunas de esas prácticas letradas de los jóvenes: descargar ebooks para leer y tener su propia biblioteca de libros digitales; ver videos, noticieros y programas de televisión por tener diversión, estar al día con información mundial y aprender varios idiomas (Inglés, japones y francés); escuchar música, pintar, escribir y hacer tareas, entre otros. Como se puede observar,

el paso de lo icónico a lo indicial ha sido dado sin preparación alguna y sin reportar dificultades para hacerlo.

RELATO DE VIDA DIGITAL: DANI

MI MUNDO DIGITAL

Cuando estoy en Facebook gran parte de la información que busco y recibo es en inglés. Por ejemplo cuando veo vídeos en Youtube o incluso cuando busco información para trabajos, como la monografía, la busco en inglés porque las mejores fuentes, libros, ensayos, bases de datos están en ese idioma. También cuando estoy en las redes sociales leo chistes o noticias en inglés. También utilizó mucho el Facebook para aprender otros idiomas. En mi caso japonés, pero los sitios donde he encontrado mejores métodos de aprendizaje o libros electrónicos para aprender este idioma están en inglés. Igualmente veo por Facebook el canal japonés NHK que lo transmiten en audio o subtítulos en inglés.

¿Cómo me siento encontrando idiomas diferentes al español en Facebook? Yo me siento como si viajara a otro país, y como tal siento la necesidad de aprender ese idioma para saber qué es lo que dice. Y en el caso de los juegos, uno ya sabe cómo por inercia donde es empezar, pausa, configuración y todo eso, y cuando está en otro idioma que uno no conoce pues también se aprende sobre ese idioma (por ejemplo: ya se cual es el botón de start pero digamos que está en francés entonces uno se dice "aah, así se dice start en francés" y así uno va aprendiendo...

Cosas muy básicas pero se aprende) Y en el caso de las canciones me parece muy chevere porque digamos, en mi caso, escucho música en japonés y en inglés para así entrenar el oído, la pronunciación y por qué no, lucirse en un karaoke jaja.

Lo digital ha cambiado en cierto sentido mi manera de escribir, claro. Por ejemplo, en cosas tan mínimas como en el movimiento de las manos que es diferente cuando uso un teclado convencional, a uno táctil del iPad a uno más pequeño de los smartphones. Igualmente, en mi caso personal, cuando uno quiere escribir a mano la letra queda más bonita si es con lápiz y papel que con stylus en la tablet porque es más rápido y uno tiene más precisión. Otra cosa que ha cambiado en mi forma de escribir es que, ahora con las redes sociales y ese acceso tan libre a la información pues uno lee mucho más y escribe también más y esta práctica constante de lecto-escritura hace que mi vocabulario se amplíe aún más y mi ortografía mejore.

Dentro de las herramientas que encuentro útiles en las redes para mi provecho, están: el procesador de textos: en el caso del iPad uso Pages (este documento está hecho en este programa) y en el PC utilizó Office Word. Pero últimamente cuando termino algún trabajo, para mejor presentación prefiero convertirlo a PDF. Para notas rápidas y puntuales utilizo Notas en el iPad y 7stickynotes para Windows. Aunque también me gusta escribir a mano, había estado en la búsqueda de una app para este fin y hasta hace poco lo pude encontrar. Se llama GoodNotes y la verdad perfectamente podría ser un reemplazo del cuaderno tradicional. Obviamente nada le superara al lapiz y papel por razón anteriormente mencionadas, pero esta app se acerca mucho.

En Arte, definitivamente me encanta dibujar tanto a mano como digital, pero opto más por el digital. Normalmente hago el dibujo a mano (por razones de precisión) pero luego lo digitalizo escaneándolo o tomándole foto para luego hacerle todo lo demás como la delineación, el color, efectos... Ya que así, hay más opciones de colores y herramientas que hace más fácil este proceso. Yo utilizo Sketchbook Express para iPad pero espero poder comprar el completo porque es tan excelente que incluso artistas profesionales lo utilizan. Para mensajes, depende de a quién quiero enviarle el mensaje. Utilizo iMessage para comunicarme con amigos que también tengan una cuenta de Apple además de que es gratuito. Utilizo mi correo para cuentas en otras páginas, entre familiares y compañeros. ENTRELAZAN DOMINIOS.

También creo que debo mencionar que para contactarme con el colegio y los profesores utilizo cibercolegios que ahora tiene versión móvil. Y también, los que utilizo principalmente para enviar mensajes entre mis compañeros de clase, familiares y otras personas, son las redes sociales Facebook y Twitter. ENTRELAZAN

Las herramientas para fotos y videos: está la cámara que normalmente trae el iPad e Instagram. Y en el PC utilizo a TubeCatcher para descarga y conversión de vídeos. Igualmente también utilizo la cámara digital ya que es la que posee mayor resolución. Lo digital ha hecho que lea más, primero por las redes sociales, y segundo porque hay una gran oferta de e-books gratuitos lo cual hace que uno tenga más opciones de elección para

leer lo que a uno le gusta sin gastar un solo peso. El leer digitalmente me ha ayudado en el colegio ya que puedo descargar las obras literarias que tenemos que leer para español, por ejemplo. Lo mejor de todo es que puedo tener más de 20 libros en la palma de mi mano a la vez y además me permite leerlos cuando y donde quiera. También pienso que es más ecológico ya que se elimina el uso del papel. También es muy bueno el tener libros de manera digital porque con las herramientas que ahora hay disponibles uno tiene la posibilidad de subrayar, resaltar, poner comentarios e incluso tener acceso inmediato a diccionarios cuando un término es desconocido.

La ventaja de leer digitalmente también es que uno puede configurar el brillo de la pantalla o cambiar el tamaño de la letra para una lectura más cómoda según nuestras necesidades. Los textos que más leo en Facebook son los de redes sociales, que aunque no es mucho lo que se escribe siempre se sigue leyendo, por ejemplo, artículos de noticias de los links que publican. También, como había mencionada ya anteriormente, descargo libros tanto para el colegio como para mis gustos personales, para aprender, etc. Igualmente, me parece que leer comics o manga en tablets es lo mejor ya que tienen una gran oferta que ofrecer y como había dicho, se puede leer donde y cuando quiera. Ah, y se me olvidaba mencionar que los libros que hay disponibles en iBooks no solo son lectura sino que permite al lector interactuar también con videos, audio, movimiento entre otros, haciéndolo más didáctico leer a Hamlet, una lectura de clase de español. Recientemente, descargue libros para aprender japonés y el de Moby Dick. Este se encuentra en otra aplicación donde da la posibilidad de cambiar el tamaño de fuente, la fuente y también para leer en la oscuridad o night theme. Cuando estoy conectada, en este mundo globalizado, siento que estoy enterada de todo lo que pasa ha mi alrededor. Me entero de noticias de otros países, avances en tecnología y ciencia, aprendo sobre otras culturas y también sobre la manera de pensar de las personas en esta sociedad actual. Al estar conectada se abre una puerta de posibilidades como lo que se mostró anteriormente, y uno puede ser cualquier cosa: artista, científico, crítico.. La ventaja es que uno también puede compartir su opinión sobre temas que en el momento sucedan y crear un debate entre otras personas.

Cuando estoy desconectada tampoco es mucha la diferencia, porque diariamente uno esta bombardeado de información en la televisión, la radio, el periódico. Aunque a veces siento la necesidad de conectarme para buscar más información o informar a otros. O también, por momentos, no sé que hacer y me conecto para entretenerme con todas las opciones que ofrece la tecnología. Creo que vale la pena incluir la vida digital a la vida escolar. Porque sería más accesible a la información para consultas, trabajos. Es útil para exposiciones, trabajos escritos y tomar notas. También una ventaja es por ejemplo, que los libros pesan mucho en la maleta y al ser digitales esto ya no sería problema. En Estados Unidos ya lo han implementado; editoriales como Houghton Mifflin Harcourt ya tienen disponibles sus textos para iPad y los complementan con apps para una educación más didáctica.

Se me ha pasado por la cabeza, que si algún estudiante debe faltar al colegio por motivo de salud pero puede hacer cosas, se podría tener la posibilidad de tener la clase por Skype para así no atrasarse. Para aprender un idioma nuevo también sería muy beneficioso, ya que no siempre se valdría del cd que incluye el texto sino que existen más posibilidades en la web, como ver videos o películas, (y porqué no juegos también) en inglés que nos ayudarían para el oído y la pronunciación. También el estar conectado hace que uno sea en cierto sentido, más autodidacta. En mi caso, he aprendido muchas cosas por Facebook, incluyendo japonés y si siento que ha funcionado. Pero siempre surgirán dudas de tal o tal cosa y he ahí la razón de que aunque esté todo en la web, nunca se podrá reemplazar a un profesor que esté ahí para explicarte y enseñarte.

En conclusión, la tecnología tiene muchísimas ventajas, claro. Al incluir tecnología en nuestra educación como ya habíamos visto, le abre a uno muchas puertas (conoce culturas, maneras de pensar, ciencias, etc.) y nos ayudaría a estar a la par con el resto del mundo, por eso se llama la era de la información. Pero esta solo servirá de complemento (un gran complemento) ya que es imposible que la educación sea meramente virtual, porque lo manual también es muy importante, lo físico, la práctica. Espero te sirva mucho mi aporte y que tu tesis sea la mejor. Con cariño, Dani.

Fuente 3: Relato escrito por estudiante Dani de secundaria

El mundo icónico es tal vez el primero al que llegaron los jóvenes digitales, pues de manera natural accedieron a universos desconocidos por la sola invitación de la imagen. Luego, estos jóvenes demostraron que en la toma de riesgos también pasaron la prueba, en el momento de cliquear y empezar

a navegar en mares de íconos y símbolos hasta entrar en la lógica de cada sitio web. El acceso a ese mundo de enorme complejidad lo dieron al poner en juego procesos cognitivos centrados en lo simbólico (leer y escribir entre los más básicos), lo icónico (en la visualización de toda clase de imágenes) y lo indicial (audición, movimiento, deslizamiento de flechas hacia un lugar determinado, entre otros).

Sintetizando, los tres modos de funcionamiento del sentido que Verón señala, la generación digital está, hace un buen tiempo, dentro de estas lógicas, primero, por el modo cómo se las ve con lo indicial, referido al contacto y el deslizamiento por el ciberespacio; segundo por lo icónico, referido a la imagen, la semejanza, la correlación; y tercero por lo simbólico, relacionado con las convenciones que atraviesan el mundo digital. Las interacciones y el aprendizaje en la plaza digital ya no se las entenderían únicamente con procesos de inducción y deducción, pues, no sólo intervienen signos. El problema ahora es la abducción y la transducción por el uso de señales, indicios e imágenes. Según Kress, lo multimodal está aquí porque para relacionarse no sólo se usan los signos, también utilizan gestos, pistas, indicios y por si fuera poco usan señales.

La labor educativa estaría por el entender cómo los sujetos frente a un dispositivo digital, convierten su comunicación, interacción y aprendizaje en imagen, en señales, y además cómo surgen neo-grafías que delinear neo-escrituras. Otro hallazgo que se ha evidenciado en este relato es el fenómeno de biliteracidad, según Vaish, (2008) la literatura lingüística no utiliza el término "literacidad bilingüe" prefiriendo el término "biliteracidad", ya que incorpora lo oral y lo textual. Importante esta perspectiva, ya que sobrepasa lo escrito y trasciende a lo oral.

Los textos bilingües a los cuales se enfrenta Dani no son artefactos ni textualidades foráneas, sino que por el contrario, según su relato, es un fenómeno lingüístico que está presente de manera cotidiana en el espacio digital. Nótese que el encuentro de dos lenguas o más ha estado presente en los relatos de Dani y Julgva quienes no sólo son bilingües sino además multilingües. En estas líneas se puede observar cómo Dani resalta los beneficios de su bi-multilingüidad:

Cuando estoy en Facebook gran parte de la información que busco y recibo es en inglés. Por ejemplo cuando veo vídeos en Youtube o incluso cuando busco información para trabajos, como la monografía, la busco en inglés porque las mejores fuentes, libros, ensayos, bases de datos están en ese idioma. También cuando estoy en las redes sociales leo chistes o noticias en inglés. También utilicé mucho el Facebook para aprender otros idiomas. En mi caso japonés, pero los sitios donde he encontrado mejores métodos de aprendizaje o libros

electrónicos para aprender este idioma están en inglés. Igualmente veo por Facebook el canal japonés NHK que lo transmiten en audio o subtítulos en inglés.

Dentro de las percepciones de los jóvenes sobre la red, es común encontrar que en los ambientes digitales, su relación con segundas lenguas es cada vez más abundante y didáctico. Los jóvenes señalan que el inglés es una de las lenguas que más encuentran en las redes; en documentos, videos y enlaces. Entre los jóvenes este idioma posee un estatus particular porque: "las mejores fuentes, libros, ensayos y bases de datos están en ese idioma".

Los jóvenes tienen en las redes una variedad lingüística a su alcance a tan sólo un "click"; en ellas leen desde noticias hasta chistes en diversos idiomas, cuentan con excelentes métodos de enseñanza de idiomas, (en el caso de Dani, el japonés y el inglés) y aprenden mejor otros idiomas gracias a la variedad de experiencias que tienen con los idiomas, mediante la accesibilidad gratuita a recursos como videos, programas de televisión y libros electrónicos con audio. Siguiendo el escrito de Dani, se observa cómo para los jóvenes el ser autodidactas en la adquisición de múltiples lenguas es una constante que se hace norma cada día más. En el aprendizaje de los idiomas también aplica el principio de que en el ciberespacio todos se pueden aprender diversas lenguas lengua, habilidades tecnológicas o destrezas técnicas.

En el siguiente trozo tomado de su relato, ella deja ver cómo el adoptar una actitud de auto-aprendizaje frente a los dispositivos, herramientas y aplicaciones que van emergiendo en el mundo digital, ya es un evento naturalizado como parte del estar en la red.

"En el caso de los juegos, uno ya sabe cómo por inercia donde es empezar, pausa, configuración y todo eso, y cuando está en otro idioma que uno no conoce pues también se aprende sobre ese idioma (por ejemplo: ya sé cuál es el botón de start pero digamos que está en francés entonces uno se dice "aah, así se dice start en francés" y así uno va aprendiendo... Cosas muy básicas pero se aprende) Y en el caso de las canciones me parece muy chévere porque digamos, en mi caso, escucho música en japonés y en inglés para así entrenar el oído, la pronunciación y por qué no, lucirse en un karaoke jaja".

Frente a la escritura, todo parece indicar que los jóvenes reconocen que actualmente en la red escriben mucho más, aunque ha cambiado la manera de escribir; con las aplicaciones emergentes se cuenta con recursos para simular la escritura sobre papel, siendo realmente sobre una pantalla digital.

Dani compara su escritura en las cuatro formas que actualmente emplea: una de sus plataformas de escritura es a través del teclado de dispositivos digitales pequeños (smartphones), otra por medio de la escritura táctil en la pantalla de su iPad o con sticknotes, otra en el teclado de su PC (Office Word) y, finalmente, su escritura primera con lápiz y papel; cada una de estas plataformas digitales o analógicas proveen diferentes maneras y resultados en la escritura.

Para Dani, aunque la exactitud de aplicaciones como stylus y goodnotes es muy buena y podría reemplazar el cuaderno tradicional, prefiere usar lápiz y papel, porque considera que es más rápido y logra mayor precisión. Aunque el entusiasmo de Dani por la escritura tradicional es evidente, pronto deja ver que en áreas especializadas, lo digital está marcando la pauta. Por ejemplo, para ella en el campo de las artes, definitivamente le encanta dibujar tanto a mano como digital, pero optó más por el digital.

Así lo expresa Dani: "Normalmente hago el dibujo a mano (por razones de precisión) pero luego lo digitalizo escaneándolo o tomándole foto para luego hacerle todo lo demás como la delineación, el color, efectos... Ya que así, hay más opciones de colores y herramientas que hace más fácil este proceso. Yo utilizo Sketchbook Express para iPad pero espero poder comprar el completo porque es tan excelente que incluso artistas profesionales lo utilizan".

En palabras de Dani, hay otros cambios que percibe en su escritura por el efecto de su inmersión en las redes: "Otra cosa que ha cambiado en mi forma de escribir es que, ahora con las redes sociales y ese acceso tan libre a la información pues uno lee mucho más y escribe también más y esta práctica constante de lecto-escritura hace que mi vocabulario se amplíe aún más y mi ortografía mejore". Dani ha encontrado una oferta amplia de ebooks gratuitos que le dan beneficios por ser obras literarias y libros de su interés personal sin costo y accesibles cuando y donde quiera.

La generación digital tiene a un click literatura clásica, colecciones recientes, libromedias en más de un idioma, con la facilidad de hacer sobre ellos marcaciones y señales como en los documentos analógicos. De esto da testimonio Dani al señalar que con el surgimiento de herramientas disponibles en la red, ella puede subrayar, resaltar, poner comentarios e incluso tener acceso inmediato a diccionarios cuando un término es desconocido. Leer digitalmente le permite configurar el brillo de la pantalla o cambiar el tamaño de la letra para una lectura más cómoda según las necesidades.

Una de las facilidades que provee la red a los jóvenes es que descargan libros tanto para el colegio como para sus gustos personales. Dani resalta que suele leer para aprender y para divertirse con "comics o manga en tablets ya que tienen una gran oferta de títulos que se puede leer donde y cuando quiera". Agrega que: "...hay libros disponibles en iBooks que no sólo son lectura sino que permiten al lector interactuar también con videos, audio, movimiento entre otros, haciéndolo más didáctico leer a Hamlet, una lectura de clase de español.

Recientemente, descargué libros para aprender japonés y el de Moby Dick. Este se encuentra en otra aplicación donde da la posibilidad de cambiar el tamaño de fuente y también para leer en la oscuridad o night theme".

En cuanto al estar en la red, los jóvenes encuentran un portafolio de posibilidades que "los conecta directamente con un mundo globalizado y los hace sentir enterados de todo lo que pasa a su alrededor". Esta apertura a casi cualquier área del saber está creando el sentir y el pensar de que se puede ser cualquier persona en un momento dado; todo en razón a que hay libertad para decir siempre algo sobre lo que va sucediendo en la red. Este hecho de tener voz y voto en diversos campos del conocimiento está generando no sólo espacios de participación sino además la convicción de que se puede ser casi cualquier persona como lo escribe Dani:

"Cuando estoy conectada, en este mundo globalizado, siento que estoy enterada de todo lo que pasa a mi alrededor. Me entero de noticias de otros países, avances en tecnología y ciencia, aprendo sobre otras culturas y también sobre la manera de pensar de las personas en esta sociedad actual. Al estar conectada se abre una puerta de posibilidades como lo que se mostró anteriormente, y uno puede ser cualquier cosa: artista, científico, crítico. La ventaja es que uno también puede compartir su opinión sobre temas que en el momento sucedan y crear un debate entre otras personas".

Dani considera que todo el universo de facilidades que ofrece la vida digital vale la pena incluirlo en la vida escolar porque ayudaría a la toma de notas, realización de consultas, las exposiciones y clases por skype, además de que alivianaría las maletas escolares de hoy en día. Sugiere que se implementen sistemas como el de la editorial Houghton Mifflin Harcourt que ya tienen disponibles sus textos para iPad y los complementan con apps para una educación más didáctica. El estar conectada le ha permitido a Dani ser más autodidacta; especialmente para aprender un nuevo idioma, tanto que está aprendiendo japonés y cree que los recursos de juegos y videos ayudan a mejorar el oído y la pronunciación.

Según Dani, "incluir tecnología en la educación de los jóvenes les abriría muchas puertas (conocer culturas, maneras de pensar, ciencias, etc.) y les ayudaría a estar a la par con el resto del mundo. Pero ésta sólo serviría de complemento (un gran complemento) ya que es imposible que la educación sea meramente virtual, porque lo manual también es muy importante, lo físico, la práctica. Aunque esté todo en la web, nunca se podrá reemplazar a un profesor que esté ahí para explicarte y enseñarte". Es admirable la capacidad de proyección que le dan los jóvenes al mundo virtual sin desconocer que lo humano es irremplazable.

La etnografía digital es sin duda un ejercicio investigativo rico en posibilidades de exploración; para el presente trabajo de indagación sobre la textualidad digital juvenil, este tipo de etnografía facilitó en estudio de los diversos textos y contextos en los cuales se diseñaron y emergieron. De primera mano se obtuvieron los textos, los personajes, sus metáforas de vida digital y, además se tuvo un acercamiento de primer plano a los escenarios discursivos juveniles. Fue como tener una cámara en acción, tomando planos en directo, acercando y alejando el lente para tener miradas y planos diversos, pero siempre de gran alcance y cercanía al objeto de estudio. Las narrativas de vidas digitales son otro elemento natural y de primera mano, que aportó información desde las fuentes primarias de los actores de los relatos. Nada más fresco, actual y real que las palabras de los protagonistas desde sus plazas digitales. Gracias a estas etnografías es posible dar paso al siguiente espacio que intenta dibujar algunos de los imaginarios sociales de los jóvenes en la red.

6.3. Imaginarios juveniles sobre sus vidas digitales

En cuanto al "hacer visible la invisibilidad social" (Pintos, 1995), lo primero que se hizo fue empezar a conectar las recurrencias cognitivas de todas las fuentes recopiladas para estudiarlas y analizarlas. Según Pintos, cada acto individual de lo cotidiano o del mundo de la vida da cuenta de los imaginarios como esquemas de esa integración social.

Mediante los enunciados más encontrados en las vidas digitales de los jóvenes en la red y que circulaban a través de los íconos, las narrativas, las valoraciones ideológicas, las autorepresentaciones, las imágenes, los emblemas, las nociones compartidas y los símbolos, entre otros, se fue creando una imbricación de significados compartidos socialmente y de allí se fueron entretejiendo algunos imaginarios sociales virtuales.

Triangulando los datos e información de cada una de las estrategias de esta investigación (Exploración de las Redes Sociales - Facebook y Twiteer-, La encuesta online, el evento y los relatos de las vidas digitales juveniles), se visualizan algunos de los imaginarios sociales juveniles sobre sus prácticas biletreadas en sitios digitales. El estudio etnográfico virtual permitió abordar los eventos de biletreamento de los jóvenes en las redes sociales y los dominios más usados en sus vidas digitales.

Las comunidades juveniles en la red entregan valiosos elementos que permiten aventurar la existencia de los imaginarios sociales. Es posible describir un conjunto de discursos, acciones y/o valores que pueden ser considerados como tal; esto lleva a acotar los datos e información recolectada y analizada durante todo el trabajo de campo para develar algunos imaginarios.

Los imaginarios sociales de los jóvenes sobre sus vidas digitales van surgiendo de las relaciones entre los discursos (representaciones simbólicas, códigos, imágenes, textos, expresiones), las prácticas en la red y las coincidencias valorativas de estos cibernautas, que se manifiestan en lo simbólico a través del lenguaje y en el navegar concreto en el ciberespacio.

Tanto el lenguaje como los multi-modos de representación usados en el marco de las prácticas biletreadas digitales juveniles fijan vínculos entre los significantes y sus significados, permitiendo interpretar y dotar de sentido las textualidades de los sujetos. Los jóvenes son en sí mismos portadores de conocimiento para hacer inteligible sus dominios: escolar, familiar y comunitario. Desde esta perspectiva el imaginario social constituye un esquema referencial, para interpretar la realidad construida intersubjetivamente y determinada históricamente. Ugas (2007) indica que el imaginario es la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto-representaciones e imágenes identitarias.

Considerando que los lenguajes en general (imitativos, mímicos e indicativos), constituyen una suerte de ademanes simbólicos, Cassirer (2003), los gestos y los ademanes figurativos que dejan huella en la red, son también parte de la matriz de significados o sistema de referencias (Abric, 2001) que orientan los sentidos asignados por los jóvenes a las nociones y formas de nombrar su realidad en el mundo digital. Los imaginarios sociales contienen realidad (Pintos, 2005) que construye todo un repertorio de sentidos, nuevas metáforas y universos simbólicos que expresan la memoria

de colectivos mediada por interpretaciones e imágenes identitarias (Ugas, 2007). Como bien lo resalta Baczkó (1991), los imaginarios sociales sirven para designar la identidad colectiva y precisamente, los jóvenes en la red con todas sus rutas de accesibilidad, encuentran en el mundo digital un dominio simbólico para dibujar sus imaginarios o conjunto de significaciones sociales.

Reconociendo que la mayor parte de los discursos sobre los jóvenes los producen los adultos, en un intento de acercamiento a los imaginarios sociales juveniles, el presente estudio etnográfico, se vale de las voces juveniles imbricadas en sus emergentes prácticas letradas y en sus diarios digitales donde esconden los repertorios de sentidos de sus travesías juveniles. A continuación, se hace un análisis de alguno de los imaginarios sociales juveniles.

6.3.1. Lengüas a un click de distancia

Facebook es un espacio que ha sido tomado por los jóvenes como mediación para producir los sistemas simbólicos que les posibilitan la producción de sentido. El lenguaje no es sólo un medio de expresión sino una mediación para anudar los contenidos del mundo y los contenidos de la propia existencia. La textualidad contemporánea juvenil viene caracterizada por textos bi/multi/letrados, es decir, textos en los cuales aparecen dos y más idiomas mezclados en la comunicación, sin que estas segundas lengüas afecten la comprensión de los textos.

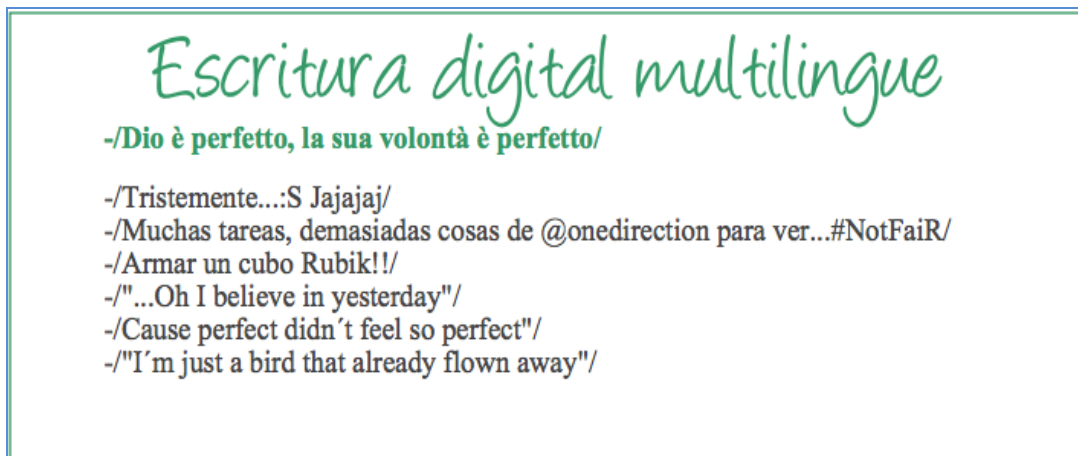
De la exploración de los eventos de textualidad digital de los estudiantes de secundaria se encontró que sus prácticas letradas se vuelven cada vez más bilingües y multilingües. Los jóvenes pasan de prácticas situadas en su lengua materna a prácticas en segundas lengüas o lengüas extranjeras sin ninguna dificultad.

Las herramientas y recursos tecnológicos proveen a los nativos digitales los medios y modos para realizar combinaciones de lengüas y culturas. En los enlaces encontrados en las páginas de Facebook de los estudiantes de secundaria, se encontró que la mayoría están en inglés y al preguntar a los jóvenes por los niveles de comprensión de estos enlaces, sus respuestas fueron: "son mejores los contenidos en inglés", "los enlaces vienen en su mayoría en inglés" y "nos gusta la información en inglés porque no es problema entenderlo".

Algunos de esos enlaces son: 9gag.com, página web totalmente en inglés que funciona como un blog y diariamente aloja 110 gags que consisten en imágenes o videos de YouTube, con memes que son caricaturas con bromas sobre personalidades o campañas de solidaridad. La exposición a esta página es una ventana al inglés y al mundo textual con imagen, sonido y movimiento. Otro enlace es la emisora en vivo llamada "Voz combativa", cuyo contenido es bilingüe (español e inglés), y presenta lo más reciente en música, canciones y videos en los dos idiomas.

Are you Serious? es otra una página web en inglés, encontrada en el Facebook de los jóvenes de secundaria; ésta publica dibujos y comics que representan una manera de ver y entender lo social desde lo jocoso. La página web "Range Comics- In real life" tiene un generador de caricaturas memes glosadas con textos en inglés. También publica videos en inglés con enlaces directos entre youtube, Twitter y Facebook.

En razón a que en la red, dicho por los jóvenes: "audiencia es el mundo entero no solamente los compañeros de colegio o comunidad", las participaciones (comentarios, publicaciones) en Twitter se están haciendo en gran medida en inglés, francés, italiano y otros idiomas para llegar a más personas a nivel global. Los eventos de lectura y escritura que se representan cada vez más son con enlaces a imagen, sonido, movimiento, y a éstos les suelen agregar una anotación corta en uno o varios idiomas.



La estudiante GABMON (nombre que se usa por reserva de su identidad) en su perfil en Twitter tiene todo en inglés y lo ha diseñado con fotos, imágenes, textos e íconos del momento y el grupo musical de moda (OneDirection). La estudiante sigue a 97 personas y/o organizaciones y de esos 58 están en inglés y 39 en español.

El porcentaje de inglés es del 60%. Algunos de los sitios web que se mencionan a continuación están totalmente en inglés:

Sitios web en inglés

- @paulhiggins** (Music security in internet)
- @SimonCowell(British broadcaster)
- @iTunesPhrases (It's all about music)
- @AnimalNat_Col (Organization for Animal Protection)
- @UNICEF(United Nations for Children)
- @thebeatles (British group)
- @officialAdele (British Singer)

El estudiante Sebgue tiene en su Twitter textos bilingües acompañados de enlaces como el de pic.twitter.com/a2bPyDGL VideoPhoto que es de un video en español e inglés. Asimismo, el estudiante sigue en Twitter, emisoras, periódicos y revistas en francés e inglés, evidencia de esto son los siguientes enlaces multilingües encontrados en su Twitter:

Enlaces multilingües

- @lemondefr**
- @ Chicagobears (News)
- @appleweblog
- @oppenhelmera (Miami Herald)
- @OvertDictionary (Redefining the world by redefining our lives)
- @CNNEE (Noticiero CNN en Español)
- @JuanManSantos

Al hablar con Sebgue sobre la frecuencia de uso de estos periódicos, revistas y programas extranjeros, su respuesta fue "estoy conectado todo el día y en cualquier momento leo algo del diario francés, o veo el canal deportivo de Chicagobears, o me entero de los últimos tuits del presidente Santos, o me documento sobre lo nuevo que tiene Apple para mis aparatos de marca apple. Al parecer, el tiempo de conexión de los jóvenes se ha extendido de horas a días enteros y el tropezar con múltiples lenguas y culturas es natural en sus vidas digitales.

El estar a un click de distancia de tantas fuentes e ingresar a ellas fácilmente, es ya una estilo de vida en la red. Su perfil en Twitter está en inglés, porque según Sebgue, "él ya está familiarizado con los términos usados y lo que significan en inglés". Por otro lado, los enlaces que publica son versiones en inglés porque, según él "los mejores enlaces suelen estar en inglés". Asimismo, las publicaciones y anotaciones están en español e inglés, porque "se acostumbró y sus amigos también lo encuentran natural".

Por otro lado, Sebgue publica en varios idiomas porque según él, "escribir en varios idiomas le da status y es más divertido". Los siguientes tuits están en varios idiomas; uno en francés y se da como respuesta a la profesora de inglés quien habla francés y, por ello, el estudiante usa su francés con ella. Otros son tuits con pensamientos que se le ocurren durante el día y los publica en Twitter:

Pensamientos en twitter

-/Bien, aujourd'hui j'ai été mal a ma tête :(.

Désolé, mon téléphone est panne mais pareil je ne réponds jamais :P/

-/Tonight zarango looks blue :P/

-/Esa sensación de decirle no a algo incorrecto es TAAAN buena!!!

-/Chevere caminar despacio haciendo "ahh" para disfrutar del vaho a esta hora :)/

6.3.2. Valores y actitudes sobre la textualidad impresa y la digital

La estrategia investigativa de observar y analizar los eventos y prácticas de lectoescritura juveniles en la red, permite llegar a los valores y actitudes de los sujetos sobre la textualidad. El orden social de los últimos 30 años ha sido tocado, en algunas áreas, por los cambios vertiginosos de las tecnologías de la infocomunicación; sin embargo, *el contexto espacio-temporal* de las estructuras educativas conserva aún rasgos medievales y modernos que no han sido rosados por estas innovaciones, a pesar del ingreso del espacio-temporal virtual. Esto implica una tensión entre dos situaciones: aquella en la que lo educativo *todavía no* ingresa y otra, en la que *ya* se ingresó. La existencia de una educación con prácticas medievales modernas señala una debilidad ontológica en la realidad de los niños y jóvenes quienes *ya* están en un referente espacio-temporal de vida digital, aunque experimentando vidas digitales carentes de acompañamiento y reflexión.

Mientras la escritura en la escuela continúa siendo solitaria, la hipertextualidad toma auge por convocar varios participantes y múltiples enlaces para conectar a palabras, imágenes, sitios y sujetos remotos. Es una escritura híbrida, multimodal, bi-multiletrada que permite conectividad e interactividad en tiempo real. En algunos contextos escolares, la escritura y la lectura persisten por el signo lingüístico con sus procesos de inducción y deducción, en los contextos digitales, se evidencian los indicios y las señales, dando paso a procesos y trayectorias semióticas.

La textualidad escolar se ha quedado en jerarquías y linealidades que van por la representación y la significación. Recorrido que va en contravía con la textualidad digital, ajerárquica, caótica y sin conceptuales cerradas. Aquí el lenguaje y la simbología de la época determinan la visión juvenil, son ellos, como *participantes* los que re-acentúan sus valoraciones y percepciones de la textualidad digital. Para esta generación digital sus textos no sólo son formas y colores, también son reelaboraciones que desbordan los límites establecidos por disciplinas cerradas. Es una literacidad que admite, por igual, al gesto, la oralidad, el audio, el movimiento y las señales, haciendo que la perspectiva discursiva del lenguaje sea cada vez más compleja y rica en dialogismo, alteridad y sentidos. Los jóvenes como *participantes* en la red, ya están creando textualidad que entreteje espacios semióticos, afectando los designios tradicionales de la textualidad analógica. Son textualidades que transmiten expresiones oralescritas, pictóricas, artísticas, semióticas, entendiendo que no son competencia entre ellas, sino complemento. Los jóvenes en la red han logrado con sus textualidades digitales crear ambientes para aprovechar todas las realidades semióticas y despertar sensaciones con recursos verbales, visuales, sensoriales, sin dar primacía a ninguno en particular.

Reconociendo que la cultura de lo impreso, con el advenimiento de la tecnología de Gutenberg, innovó la escritura y de paso la lectura, favoreciendo el crecimiento intelectual de la sociedad del momento, es importante también dar el salto de garrocha hacia otro hito que ha revolucionado la literacidad, la tecnología 2.0. Esta ya se ha instalado en las vidas de nuestros niños y jóvenes. Generación que aunque, sin mapa de navegación digital, se lanzó a la conquista del ciberespacio, hoy requiere dirección y acompañamiento en este caótico y absorbente lugar, que no para y viaja presuroso hacia otra ola que ya se levanta, la web 3.0. A la luz de estas mutaciones, el lenguaje y la semiótica tienen que pasar del *espacio-temporal* moderno al posmoderno, esto cambiará las prácticas de literacidad

y le permitirá a otras disciplinas entrar a dialogar con expresiones de otra naturaleza semiótica: la música, las artes plásticas y el diseño, entre otras.

Aunque la escritura digital y sus textos electrónicos no se pueden oler, ni doblar, ni manchar, ni empastar, sí se pueden utilizar al modo de los escritos impresos y los libros de papel, por comportar un universo cognitivo. Los procesos de lecto-escritura siempre llevarán a la mente a crear y al ser al acontecimiento. La literacidad siempre orientará al lector y al escritor hacia *el mismo, el otro y los otros*. La lectura como diálogo *conmigo y con otros* y la escritura como la necesidad de comunicar *para mí y para el otro*. No se lee ni se escribe para un entorno autista sino social. Así pues, las prácticas letradas incluyen lo social, que es lo que promueve unos *artefectos* nuevos para la literacidad.

La lectura y la escritura escolar están cubiertas por propósitos académicos y por exigencias institucionalizadas; en cambio, la lectura o escritura tomadas como expresión natural favorecen múltiples modos de leer y escribir. Los eventos letrados tradicionales tienden a seguir parámetros uniformes; en cambio, como lo evidencian los jóvenes en la red, lo que se vivencia es participación, interacción y comunicación sin vestigios de autoridades sancionatorias o rótulos formales. Las actividades escolares convencionales suelen estar segmentadas por asignaturas, y generalmente no tienen en cuenta la diversidad de *artefectos* (medios, modos y lenguajes) que pueden ser usados, estas condiciones determinan los resultados uniformes y artificiales, por no contar con situaciones ni audiencias reales. Las nuevas prácticas letradas van por *artefectos* multisemióticos que se materializan en objetos multimodales e hipertextuales.

De hecho, la textualidad digital se convierte en un objeto híbrido que mezcla oralidad y escritura, es abierto, elaborado a varias manos, con diversas rutas, y con un lector que es quien elige sus trayectorias. Frente a esta cara posmoderna continúa la otra cara de la lingüística acartonada; son dos culturas en conflicto con *artefectos* que se enfrentan y con *participantes* fragmentados en tendencias que en lugar de buscar la dispersión deben construir un diálogo de pares. Se ha de emprender camino entre educadores y educandos como participantes de un sólo escenario para personalizar trayectos de lectura y escritura, reconociendo que hay tantas textualidades como estudiantes haya, y que de lo que se trata es de conectarse los dos para re-acentuarse y reinterpretarse dentro del universo de géneros posmodernos, a partir de unas narrativas al margen de convenciones unilaterales.

Lo anterior permite decir que los eventos letrados en la red han de ser pensados en los nuevos contextos y situaciones de la era de infocomunicación:

- La hibridez textual (oralidad y escritura, abreviaciones, emoticones)
- La multimodalidad (imagen, sonido, movimiento, 3D)
- La bi-multiliteracidad (distintas lenguas entrelazadas español, inglés, francés, japones)
- El surgimiento de comunidades en la red (por intereses, por roles, por ideologías)
- Eventos letrados inclusivos (aún las voces más invisibles tienen presencia en la red)
- Literacidad multisemiótica (signos, íconos, indicios, señales)

Ante este marco de lecturas y escrituras, es posible ver que los modos complejos y diversos de lectura y escritura están marcados por la complejidad de los dispositivos digitales pero que está a la vez descuidado desde los dispositivos escolares.

Internet está cambiando los valores que tenemos respecto a la lengua escrita, debido a que se ha pensado que lo escrito es veraz y lo oral pareciera que tiene otro valor por ser de menos rigor. La información en internet está elaborada por muchas personas y esto hace que se pueda encontrar datos o información incorrecta e imprecisa. Por ejemplo, en Wikipedia (wiki palabra hawaiana que significa rápido) se puede leer y añadir lo que se quiera y se ha convertido en una enciclopedia mundial, escrita a mil manos por los propios lectores. Todos podemos ir a Wikipedia y consultar y además hacer una entrada para ampliar un tema. Esto es un ejercicio de lectura y escritura digital para todo el público que quiera participar. Aquí el grado de fidelidad es dudoso porque no tiene los controles de cientificidad. El único control sería la honestidad de las personas.

Los jóvenes y muchas personas piensan que en internet hay cosas valiosas y datos veraces, lo cual sin la debida evaluación, es riesgoso. Las webs pueden ser webs institucionales, webs de universidades, webs científicas o webs desconocidas. Los estudiantes han de ser preparados en cómo seleccionar las webs bajo criterios especializados de tal manera que no se tienda a rechazar lo que es demasiado técnico, o determinar como fiables

las webs familiares, o webs sin autoría clara, información menos oficial. Los jóvenes tienen poca instrucción y están en deficiencia en la red, a menos que se les prepare para poner a prueba la intertextualidad de los textos.

Tercera Parte

III. EDUCACIÓN 2.0: Leer y escribir como acontecimientos

7. NUEVOS EJES DE LA PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN TEXTUAL

Esta sección final desarrolla dos grandes líneas argumentativas, atendiendo a los pilares abordados en esta investigación. En primer lugar, se proponen los nuevos ejes (discursivo, semiótico y multimodal) de la producción y comprensión textual.

Esto con el propósito de exponer los desafíos emergentes que tiene la educación con la generación de hoy, la cual se caracteriza por moverse en contextos analógicos y digitales y por consiguiente, son sujetos con nuevas formas de pensar, enunciar e interactuar.

En segundo lugar, teniendo en cuenta estos hallazgos, este apartado presenta algunas orientaciones para promover reflexiones pedagógicas emergentes. Se trata de abordar unas lógicas para la educación contemporánea que vaya hacia pedagogía del acontecimiento en el entrecruzamiento de los dominios escolar y digital.

Este abordaje parte de la realidad de los sujetos de la educación, reconociendo las vidas juveniles contemporáneas a través del entorno digital que los ha rodeado desde su nacimiento, así como los acontecimientos digitales que han experimentado y que permiten pensar otras educaciones que consideren los contextos escolar y la digital.

7.1. EJE DE PROCESOS DISCURSIVOS

7.1.1. Dimensión dialógica

7.1.1.1. Principio de alteridad

La manera de leer y escribir en el formato impreso o digital es diferente pero la producción y comprensión textual sigue siendo dialógica. El lenguaje y la palabra del otro manifiesta en el discurso social posibilitan develar la alteridad y el dialogismo que conlleva toda comprensión e interpretación textuales. En el entorno educativo, el leer como acto de dialogar es de una importancia sustancial, que se debe saber presentar, máxime si se lee desde la materialidad del libro o desde los dispositivos tecnológicos.

La orientación dialógica abre nuevas perspectivas en la medida en que considera cómo la palabra y el enunciado ajeno tocan miles de filamentos

dialógicos promoviéndose un diálogo social. Los estudiantes como escritores y lectores han de ser llevados a develar este sentido dialógico del lenguaje.

La vida social de la palabra es altísima y las relaciones intertextuales que se dan en el enunciado, texto o discurso, dejan ver "lo otro", "lo alterno", con miras al reconocimiento de la presencia de otro(s) sujeto(s) discursivo(s). Los estudiantes han de descubrir cómo "la palabra" es multivocal, sirve a muchos hablantes y expresa muchas intenciones distintas, porque está dialogizada internamente y potencia múltiples diálogos.

Los nativos digitales están frente a mares de datos, información y conocimiento que deben leer; por ello, conviene que sean guiados a tener responsabilidad con el otro, desde una comprensión dialógica y una mirada del lenguaje como visión del mundo por la cantidad de palabras de otros manifiestas en el discurso social.

La propuesta de Bajtín que resalta al otro y a los otros, lleva a considerar que los jóvenes tendrían que descentrarse de sí mismos para empezar a ver y ser responsables con el otro y los otros. El estudiante como escritor o lector deberá reconocerse como sujeto interlocutor de voces que interactúa consigo mismo y con el otro. Sin la palabra del otro no se da el dialogismo ni la alteridad, es decir que nuestros jóvenes bajo el principio del dialogismo habrían de ser llevados a develar, reconocer y dialogar con las voces del otro.

Por otro lado, en razón a que la dialogicidad interna de la palabra no se agota temáticamente, sino que está establecida previamente en el lenguaje como fenómeno social, la palabra juvenil en las redes o en los textos analógicos está de igual manera, internamente conversada y denota su fuente infinita de dialogismo. De aquí que se pueda llevar a los estudiantes a analizar la intertextualidad en la plaza digital de tal manera que develen el dialogismo que atraviesa los textos en la red.

Ese dialogismo expresado en el pasado, presente y futuro del texto, lleva a descubrir la palabra del otro y las voces ajenas, indispensables para actuar bajo la dimensión dialógica o de la alteridad, con lo cual se da espacio al diálogo en cuanto interacción del yo con el otro. Considerando a Bajtín (1999), el proceso dialógico implica el incremento y la unidad del sentido buscado y del sentido proyectado en el texto. De esta manera, el sentido despliega sus profundidades al tocarse con otros sentidos ajenos.

Todo esto va en concordancia con la polifonía bajtiniana que considera que los textos son entramados polifónicos que superponen unos signos a otros y

correlacionan enunciados procedentes de sujetos y universos plurales. Reconocer la polifonía textual, le permitirá al lector encontrar la pluralidad de voces con que se articulan las muchas conciencias que circulan en los textos analógicos o digitales. Además prepara a los jóvenes para reconocer que la comprensión de enunciados ajenos significa orientarse respecto a ellos y encontrarles su lugar apropiado en un contexto concreto. A cada palabra de un enunciado, texto o discurso que se vaya entendiendo en su contexto singular, tanto más profunda y sustancial será la comprensión del texto.

Ante el dialogismo y la alteridad en los procesos de producción y comprensión textual, los jóvenes se podrán enfrentar mejor a la avalancha de enunciados y textos en la red, podrán interpretar mejor y alcanzar enriquecimiento del sentido buscado y del sentido proyectado en el texto. Desde este principio dialógico, comprender un texto tiene todo que ver con buscar los valores, las voces y las palabras de otros de tal manera que se pueda rodear significativamente el cuerpo del texto que se quiere entender, comprender y significar.

La visión bajtiniana lleva a que se tenga en cuenta el texto no sólo como un plurilingüismo social, sino a la vez, como un plurifonismo individual, es decir una trama de voces y una red de perspectivas que posibilitan la inclusión de la realidad en el texto. Bajtín habla de las formas arquitectónicas del texto porque el contenido de éste está en estrecha dependencia con esos pilares polifónicos de voces diversas que sostienen a los textos.

El dialogismo se ratifica como manifestación de las "voces" individuales y colectivas y como lugar en el que suceden cambios discursivos e integración plural de voces de diversos tiempos (histórico-sociales) y tradiciones. Con el dialogismo se le abre al escritor y al lector la posibilidad de hacerse presente en mundos alejados de su realidad o mundos posibles. Lo que han de saber los estudiantes como escritores o lectores es que los enunciados son vivos y no pueden dejar de participar en el diálogo social.

El eje del dialogismo también funciona como principio de otredad, pues su función es examinar la exterioridad o heterogeneidad de una voz en relación a cualquier otra. El dialogismo como función de la palabra ajena o de la otredad abre camino hacia la alteridad -privilegio del otro- La concepción bajtiniana de dialogicidad se enfoca en el diálogo entre personalidades, entre sujetos discursivos reales o potenciales. Los jóvenes han de desentrañar que lo que se experimenta en el texto, lo cual podría trasladarse a su existencia para enriquecerla y renovarla.

La alteridad como el mismo diálogo o relación yo/otro, es una noción que apunta a una pedagogía del otro, en donde profesores y estudiantes reconozcan que la conciencia del yo es inseparable del discurso, y éste de otros. El discurso y todo enunciado está, según Bajtín (1997), lleno de palabras ajenas que tienen diferente grado de alteridad, es decir, diferentes grados de dialogismo.

La gran consideración de esta pedagogía del otro es que se "es a través del otro". El sujeto discursivo ha de descentrarse de sí mismo para potenciar al otro, valorar al otro y respetar al otro. La significación, según Voloshinov (1992), es el efecto de interacción del hablante con el oyente con base en un material de un complejo fónico determinado.

Avanzando más en lo que implica la comprensión, es importante decir que ésta surge cuando se interrelaciona el contexto de lo conocido con otras conciencias -del yo y del otro-. La comprensión se completa por la conciencia y se manifiesta en la multiplicidad de sus sentidos, es activa y es creativa. Dialogismo y alteridad se proyectan a partir del reconocimiento y el diálogo de un lenguaje con "otro", y de la aceptación de lo que la palabra ajena trae a nosotros. En otras palabras, es el espacio verbal (oral/escrito) donde dos instancias (texto-crítica) se disputan la legitimidad e identidad de las palabras, la pertinencia del "sentido" textual o formulado que llevan al problema de comprender y el significar.

El dialogismo bajtiniano es inherente al mismo lenguaje, la única esfera posible de la vida del lenguaje; diálogo que no sólo está en el lenguaje asumido por el sujeto, sino además en la "escritura" en la que se lee al "otro". La alteridad ya sea "reafirmación de lo que se es" o aceptación de "lo otro" en un texto, es la estela de lo trascendente del hombre develado en el diálogo y aprehendido en la comprensión. Estas nuevas miradas son vitales para los jóvenes quienes navegan diariamente en un espacio lleno de textualidades nuevas. La comprensión del "otro" o de "lo otro" no implica negación de sí mismo o el olvido de algo. Justamente, comprensión es la divulgación de "algo" y es el esclarecimiento de "algo", gracias a "lo que dice el otro".

Si tanto para profesores como para estudiantes es claro que la fuente inagotable de la dialogicidad es la palabra que está internamente conversada, entonces se habrá dado un paso importante en el trabajo con la intertextualidad que busca la relación de enunciados entre sí y lleva al intertexto y éste al dialogismo.

El principio de alteridad, como condición de posibilidad para el dialogismo, abre nuevos horizontes en la educación para que se promuevan, en el acto de lectura y escritura, las relaciones yo/otro, lector/obra y texto/mundo, dentro de una pedagogía del acontecimiento del ser y del otro. La producción y la interpretación textual como acontecimientos del ser van transformando el "yo" (lector) debido a "lo que dice el otro" (escritor), y de qué manera "lo otro (el texto) engancha de manera singular planos de un mundo arquitectónico que hay que entrar a descubrir.

La lectura, utilizando términos bajtinianos, tendría una organización arquitectónica, que invitaría a explorar su naturaleza dialógica para escuchar los registros sociales, las entonaciones, los niveles de lengua, la polifonía y toda la diversidad humana que la rodea. Bajo este principio arquitectónico, el lector en L1 y L2 se las vería con múltiples voces, entonaciones y estilos composicionales que les darían los contextos necesarios para conciliar sentidos tanto explícitos como ocultos en el discurso.

La arquitectura del discurso muestra que la palabra no sólo toca la palabra, sino que también, la palabra se puede introducir en la palabra; la palabra se construye sobre el propio discurso. Estos procesos activos dejan ver como la lectura y la escritura por ende, no son pasivos, ni exactos, por no ser duplicación de la vivencia de otro(s) en el lector, sino porque cada texto es vivencia de un plano absolutamente distinto de valoraciones y figuraciones. Estas serían las consideraciones que tendría un lector en mente al leer en L1 o L2.

En este entramado, se vislumbra la arquitectónica de responsabilidad que vincula al ser humano, al mundo y al otro, como perspectivas ontológica, sociológica y teleológica, dentro de las cuales la palabra viva significa individualidad, colectividad y otredad. La propuesta ética y estética de Bajtín no es sólo binaria, es también ternaria. Tatiana Bubnova (1997:267) amplía el anterior punto, en las siguientes líneas que indican cómo la filosofía del acto ético estaría incompleta si se abordan sólo lo ontológico y lo social.

...la filosofía del acto ético no estaría completa sin señalar un rasgo de la otredad que convierte la dialogía bajtiniana de un sistema binario en uno ternario: la presencia del tercero en el diálogo ontológico y en el diálogo social. Más allá de la otredad física o interna, el tercero es fuente de valores que permite apreciarlo desde dos puntos de vista: el teleológico y el sociológico. En una perspectiva, es una presencia en el diálogo que permite ajustar la teleología a nuestros actos por encima de su efecto inmediato: la gama que abarca puede oscilar desde el tercero como Cristo o como Dios

Padre, hasta el destinatario futuro que, pensamos podrá comprender mejor el sentido del acto ético.

Desde la perspectiva teleológica, el otro constituye una presencia en el diálogo “que permite ajustar la teleología a nuestros actos por encima de su efecto inmediato y desde la sociológica, el tercero sería, el otro con minúscula, el destinatario. En palabras de Bajtín: “Yo debo responder con mi vida por aquello que he vivido y comprendido en el arte, para que todo lo vivido y comprendido no permanezca sin acción en la vida” (1982). Más adelante, aclara que “el arte y la vida no son lo mismo, pero deben convertirse en mí, en algo unitario, dentro de la unidad de mi responsabilidad” (1982).

Un estudiante como lector o escritor ha de moverse entorno a los tres puntos arquitectónicos propuestos por Bajtín, como momentos centrales del acontecer ético del ser, para considerar al “yo para mí, otro para mí, yo para otro”. Un texto es mucho más que una materialidad estructurada y por ello se debe comprender desde su intensidad emocional (yo para mí, otro para mí respecto o frente al texto), su forma volitiva (yo para otro), y su dimensión intelectual (realidad ética, estética y cognoscitiva del texto).

Lo anterior, al incursionar en el campo educativo, lleva a que el estudiante sea motivado a apreciar que el contenido de un texto puede ser explorado desde tres planos: el ético, sobre el que reposa el plano caracterológico del autor-escritor, el estético, que regula, en su dimensión realizadora, la organización de las voces que posibilita existir a los otros planos. Y por último, el epistemológico que permite valorar el conjunto de las ideologías y de las opiniones que se expresan en el texto.

Esto, teniendo presente, la noción de ética bajtiniana como el modo de relacionarse con los valores, sin ser una fuente normativa de ellos. La ética se observa mediante el conocimiento (enunciación) y el comportamiento mediante la (acción). La ética es un sistema relacional puesto en acción a través del acto lingüístico. La ética basada en la responsabilidad es de carácter social y puede ser derivada de la *arquitectura del mundo* cotidiano no teorizado sino vivenciado en los tres planos: *yo para mí, otro para mí, yo para otro*.

De igual modo, para un lector en L2, la arquitectura de otros mundos aunque no haya sido vivenciada, puede ser vista desde los tres planos: yo para mí, otro para mí, yo para otro. Postular la lectura como acto ético, desde la perspectiva bajtiniana, implica concebirla como teleológica, ontológica y social. El *principio ético* bajtiniano en la lectura y la escritura es

valioso pues lleva a considerar la relación intersubjetiva entre el *yo* y *el otro* como resultado de la interacción entre dos sujetos radicalmente distintos, pero con valor propio equivalente.

En cuanto *al plano estético*, éste puede equipararse a un cortejo entre el *yo* y *el otro*, interactuando dentro de un diálogo; siendo la conciencia del uno envuelta en la conciencia del otro, hasta llegar a una unicidad desde las singularidades de cada uno. Los educadores han de reformular su mirada del texto, develando las múltiples capas que lo conforman, y que para Bajtín son las formas arquitectónicas del texto: desde lo estético son los elementos lingüísticos y formales; es decir los relativos a la forma artística del contenido, los cuales han de entenderse y estudiarse como la técnica estética de la forma. La definición de Bajtín sobre lo estético se estructura de una forma compleja que está constituida por el contenido, el material y la forma; las tres se han de analizar para llegar a una unicidad y comprensión completa.

En la producción textual, el estudiante como escritor tendría que vérselas con el hecho que cada momento de su texto-enunciado se le ha de presentar como reacción que abarca tanto el contenido-objeto como la reacción del lector al contenido-objeto. Al tener que considerar la reacción a la reacción, el estudiante-escritor le da entonación a cada uno de los detalles de su contenido-objeto; a cada rasgo, suceso, acto, pensamiento, sentimiento. Considerar la reacción axiológica y cognitiva del otro(s) como un todo unido y singular, pleno de sentido, es específicamente una reacción *estética*. La contemplación (es activa y productiva) *estética* y el acto ético no pueden hacer abstracción de la singularidad completa del lugar que el sujeto-lector ocupa en el mundo. (Bajtín, 2000b)

El estudiante-escritor debe experimentar intrínsecamente la vida de este *otro* que leerá su texto, es decir, que debe ver axiológicamente su mundo desde el interior, del mismo modo como él mismo lo ve, para así ponerse en su lugar y luego, volviendo al suyo propio, completar su horizonte con el excedente de la visión que se le abre desde su propio lugar. El estudiante-escritor debe ponerle a su escrito un marco, crearle un entorno a partir de su excedente de visión, de su conocimiento, de su deseo y su sentimiento. (Bajtín, 2000b). En el campo educativo, la tarea es vivenciar *estéticamente* la escritura, puesto que el primer momento de la actividad estética es un vivenciar y un sentir juntos.

La actividad propiamente estética requiere que se logre experimentar intrínsecamente la postura vital del otro, incitando a un acto ético, una

reflexión cognoscitiva, un momento empático, pero luego ha de seguir el regreso a sí mismo, pues sólo desde un lugar propio el material o contenido vivenciado puede cobrar un sentido ético, cognoscitivo o *estético*. Lo educativo ha de plantear prácticas que lleven a los sujetos a repensar cómo viven su propio ser y cómo el del otro. Y en qué plano de la vivencia reside su valor estético.

Un *acontecer estético* puede darse únicamente cuando hay dos participantes, por ello, presupone la existencia de dos conciencias que no coinciden (Bajtín, 1989). La conciencia del escritor no se ha de percibir como absoluta y al contrario ha de disponerse a que le sea extrapuesto algo, porque sabe que puede ser limitada desde afuera, es decir puede ser estetizada por el otro, aquel que lee y se convierte en la otra conciencia que entra en contacto con la conciencia también estetizadora del escritor. Cuando el escritor y el lector coinciden frente a un valor, se acaba el *acontecer estético* y comienza e *acontecer ético*. Y cuando se trata de artículos o lecciones sobreviene un *acontecer cognoscitivo* (Bajtín, 1989).

Respecto al plano epistemológico, la noción de *ideología* en Bajtín tiene varias acepciones que son muy ilustrativas para los maestros dentro de los procesos de orientación epistemológica en lectura y escritura. Por una parte, lo ideológico en el signo lingüístico indica que éste involucra un *significado*, es decir, un "*reflejo mental*" de otro objeto -la representación-. De aquí que los signos vehiculicen ideas sobre la realidad designada, lo que lleva a un "*mundo ideológico*". El estudiante-lector debe entender y estudiar *la palabra* como *el signo ideológico* de poderosa contundencia. Por otra parte, analiza el lenguaje como un refractario de la ideología circulante en un espacio histórico-social.

El estudiante inmerso en el mundo del lenguaje desde esta perspectiva discursiva del lenguaje, no sólo ha de entender que todo signo es *ideológico*, sino que además, ha de tener claridad respecto a que toda ideología existe en algún material semiótico concreto. Maestros y estudiantes han de saber que los sistemas educativos son sistemas semióticos, en donde el arte, la filosofía, la religión, la ciencia, etc., son formas ideológicas o campos de creatividad ideológica (Voloshinov, 1992). Para el ámbito de la producción y comprensión de textos, esta postura permite que el texto tenga un estatus más dinámico por la preeminencia que se otorga al lenguaje como cauce delimitador de las *ideologías*. El contexto educativo encontrará de gran beneficio el conceptualizar el lenguaje como sistema de signos y como realidad material, puesto que esta noción provee un soporte de valores sociológicos y ratifica el hecho que el contenido de un texto no es sólo signo

o forma lingüística, sino además un reflejo del horizonte *ideológico* sociocultural del que el texto mismo forma parte.

En consecuencia, el estudiante, su vida, su mundo y sus valores se vuelven objeto de *representación* y en *ella* se vierten contenidos éticos, estéticos, epistemológicos, y no sólo sígnico-comunicativos. El estudiante conocerá que el texto está unido e inmerso en el mundo social, en una realidad e imaginario compuesto por parámetros, ámbitos deónticos, referentes simbólicos y *universos axiológicos*. Siendo el texto activo en tanto entrega a ese mismo mundo experiencias estéticas y vivencias de lo humano, en razón a que el texto entreteje *categorías valorativas del otro y lo otro* en conformidad con un excedente de visión que hace posible ensanchar las *cosmovisiones* de la realidad.

El impacto de estos presupuestos en lo escolar, hace que al *comprender* un texto, no sólo se examine el signo sino además se atienda a su referente, a su significado y a las estructura subyacentes de los textos. Una pedagogía de la lectoescritura bajo esta mirada discursiva del lenguaje, da cuenta de cómo se da el intercambio, cruce, desplazamiento y alternancia de voces, entonaciones y estilos que tejen al texto. La *arquitectónica* como una intelección compuesta por las categorías éticas, estéticas y epistemológicas que interactúan al interior del texto le dan una gran unidad a esa *creación artística* que son los textos con su *valor axiológico* para la sociedad y la cultura. Al leer y escribir se debe atender a los problemas *ideológicos*, sociales, religiosos, éticos, que están en el origen de la formación de un texto.

La esencia de la arquitectónica bajtiniana está en el *acontecimiento del ser*¹⁰ conformado por los elementos *éticos, estéticos y cognitivos*, los cuales dan, por un lado, unicidad y totalidad al acontecimiento valorativo para *el otro y para sí*. Por otro lado, dan responsabilidad ante *lo otro*, y finalmente, dan apertura al *diálogo*. Las *palabras* son signos maleables por ser portadores de una información social y de una trayectoria histórica individual pero a la vez colectiva. Según las situaciones sociales e históricas por las que *las palabras* atravesaron, se obtendrán significados y valores connotativos distintos (Voloshinov, 1992).

7.1.1.2. Principio de Intertextualidad

¹⁰ "Acontecimiento del ser". Ha sido señalado que, etimológicamente, este concepto de la filosofía moral bajtiniana significa "ser juntos en el ser". Bajtín, 2000: 35.

Lo intertextual¹¹ resuena en todo texto, puesto que todo texto ya es un intertexto; en él se encuentran insertos otros textos bajo formas de la cultura del texto y del entorno. En consecuencia, la escritura se caracteriza por su polisemia y por instalarse en el aquí y el ahora, con todo su entramado de escrituras, como bien lo indica Barthes (1987) "el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura". Lo dialógico del lenguaje es intralingüístico y, por ende, los jóvenes deben aprender a desentrañar las diversas voces que están presentes en el discurso social de los textos.

Todo texto tienen un pasado, un presente y un futuro. El pasado del texto se devela al buscar el diálogo de voces dado en los orígenes histórico-socioculturales del texto. El presente del texto es lo que el escritor dice en un lenguaje ajeno o lo ajeno que expresa en su lenguaje propio. Y el futuro del texto son los nuevos significados que dirá un texto en unos contextos futuros.

La comprensión de cómo los sitios web favorecen en los niños y los jóvenes nuevas prácticas textuales proviene, de un lado, del análisis del uso de los sistemas de representación que incluye imágenes, impresión, movimiento, sonido, entre otros. Por otro lado, del estudio de la intertextualidad, la cual describe las conexiones realizadas entre textos, incluyendo hipervínculos y referencias (Warnick, 2002). Estas prácticas constituyen la base para la realización de nuevas relaciones de producción y las relaciones sociales. Las nuevas prácticas textuales y los sitios webs populares permiten nuevas relaciones entre lectores, escritores, modos y medios tecnológicos. Un concepto clave en esta relación cambiante es la de "creación de múltiples puntos de contacto" entre lectores y textos, con lo cual la gama de sistemas de representación se amplía cada vez más.

Además de los distintos modos empleados en cada uno de los sitios web, los jóvenes también se ven enfrentados a la presencia de muchos textos en un texto, decir se encuentran con el fenómeno de la intertextualidad. Mientras la multimodalidad enfatiza las relaciones entre los sistemas de representación, la intertextualidad destaca la interrelación de textos (Warnick, 2002 y Kristeva, 2001).

La intertextualidad, aunque está presente en todos los textos, es más compleja en los textos en línea, en razón a que los usuarios de los sitios web

¹¹ La primera en utilizar la noción de intertextualidad fue la teórica búlgaro-francesa Julia Kristeva (Villalobos, 2003). Esta noción aparece en un texto titulado *Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela*. En él Kristeva señala que: (...) todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad (...)

deben navegar por una interminable red interconectada de productos, personajes, e historias asociadas a cada sitio en la red. Los hipervínculos son un vehículo importante para la construcción de conexiones intertextuales y es usual que cada página web de inicio ofrezca a los usuarios de 20 a 40 enlaces directos que llevan a información sobre oportunidades para comprar productos, otros medios de comunicación y sitios web relacionados.

En los textos digitales, emerge la polifonía e intertextualidad bajtiniana, que permanecían escondidas en el documento analógico: escritores y lectores son reconocedores de la naturaleza social del discurso y de la simple función de coautoría que se tiene en la construcción del entramado discursivo de una comunidad. Mediante la estructura hipertextual y de su intertextualidad, la textualidad digital se configura interconectada y conclusiva.

La incursión del principio de intertextualidad en el aula, haría que los textos no sean vistos como tabulas rasas; el campo en el que un texto se escribe es un campo ya-escrito, esto es, un campo estructurado -pero también de estructuración- y de inscripción (Villalobos, 2003). Saber que todo tendría una reacción a textos precedentes, y éstos, a su vez, a otros, genera una nueva teoría de la lectura y la escritura, en la cual se trasciende hacia el mundo y hacia la comunidad de sujetos discursivos en busca de comunicación y comprensión. La mirada de "texto" como "apostento de resonancia de diversos discursos", hace que en el proceso de lectura y escritura lo que está en consideración son los procesos dentro de los cuales los sujetos son ya filtros intertextuales y cristalizaciones de sentidos posibles (Villalobos, 2003).

7.1.1.3. Principio de Autor

Otro principio importante, se refiere al principio de autor, el cual no tiene que ver con la concepción de autor “como el individuo que habla y que ha producido o escrito un texto, sino al autor como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia. (Foucault, 2005) El lector en L2, al entender el principio de autor, irá más allá del texto en busca de la unidad y los orígenes del discurso hasta conciliar no sólo las significaciones sino además los sentidos del texto.

Las prácticas letradas en la red están diluyendo los límites entre *autor* y *lector*, las nociones de propiedad intelectual y de autoría son cada vez más flexibles, gracias a que un cibernauta puede desarrollar por su cuenta contenidos digitales para publicarlos y diseminarlos, convirtiéndose fácilmente en escritor, editor y diseminador de contenidos digitales.

Es crucial llevar al estudiante lector o escritor a pensar sobre el rol heterogéneo que tiene el autor en un texto, porque la imagen del autor se percibe como un principio abstracto que representa. El autor de un escrito es un sujeto representador que da unidad y sentido a su creación textual representada. El autor, como persona real forma parte de la totalidad del texto, es la voz creadora en el discurso, el escritor es alguien capaz de actuar con la lengua situándose fuera de ella (Bajtín, 1999).

El autor o escritor de un escrito tiene la voluntad de representar varios estilos, mediante relaciones dialógicas que deben ser comprendidas en función del estilo del autor, quien tiene una actitud que marca lo representado, sean contenidos, eventos o personajes. Entender el principio de autor facilitará al estudiante comprender que el autor le aporta al texto diversos grados de objetivación y subjetivación, puesto que las emociones y actitudes de ellos son dialógicas. Las imágenes del autor en un texto se determinan por los lenguajes estilos. Existen diferencias lingüísticas. Al leer se debe develar el estilo único del autor, así como muchos estilos que se aprecian en sus muchas cosmovisiones sobre las cosas. El autor de un texto valora y sopesa el contenido, mientras que quien lee debe percibir cómo valora el autor.

Se llega al autor a través de sus textos sígnicos que crea; para conocerlo se requiere conocer las formas concretas de los textos, sus condiciones, interrelaciones e interacciones. Tanto el autor del texto como el lector del texto tienen derechos con respecto a la palabra, pero también lo tienen

aquellos cuyas voces se sienten en la palabra que ya viene dada. Para Bajtín, la palabra es un drama de tres, un trío. Al comprender está un tercero y en ese lugar pueden estar un número infinito de participantes. El segundo es el destinatario cuya comprensión de respuesta es buscada por el autor del texto. El destinatario del segundo, que es el autor del enunciado, supone un tercer destinatario superior cuya comprensión prevé en un tiempo histórico lejano.

Entender el principio de autoría es relevante en la medida en que se tendrá claro que los textos como enunciados de una cadena discursiva tienen las fronteras que le marcan los sujetos discursivos, y de allí que los enunciados estén llenos de ecos y reflejos de otros autores. La postura del autor de un texto depende de la de otros, los ajenos, que pueden conservar su expresividad de un enunciado aún en nuevos enunciados. El escritor como autor de su cadena discursiva siempre se refiere a otros, sus enunciados están llenos de matices dialógicos que dan cuenta de su estilo.

La composición y estilo del autor de un texto dependen de cómo él se imagina al lector, de la concepción que sobre él tenga en mente. Al construir el autor un enunciado, de alguna manera prevé la contestación, gracias a su conocimiento de la esfera cultural, prejuicios, opiniones, las cuales a su vez determinan la selección de recursos lingüísticos, del género y el estilo. El estilo del autor del texto está unido al enunciado y a los géneros, pues todo enunciado es individual y refleja la individualidad del autor.

No debe confundirse al autor-creador que pertenece a la obra con el autor real, "elemento en el acontecer ético y social de la vida" (Bajtín, 1999). En el caso de una novela, el autor de una obra y los personajes que crea son correlatos de la totalidad artística. El vínculo entre el personaje principal de una novela y su autor se percibe en el acontecer estético, actitud del autor hacia el objeto de su creación frente a la cual tiene un tono lleno de sentimientos. El autor transmite una postura volitiva y emocional hacia el contenido o personaje que crea, pero no la actitud que tiene hacia sí mismo.

En la novela, el personaje y el autor son correlatos en donde el autor tiene una percepción única del otro, lo cual le permite completarlo y llegar a una imagen conclusiva. La conciencia del autor es conciencia de la conciencia (Bajtín, 1999), porque abarca tanto la conciencia del personaje como el mundo de conciencia del autor quien, por medio de la extraposición, comprende y concluye la conciencia del personaje. Lo que un estudiante-lector debe llegar a descubrir es que el autor sabe más que los personajes,

porque su excedente de visión y conocimiento con respecto a ellos le permiten darles forma.

El autor orienta la perspectiva ética y cognoscitiva del personaje. Así que en la novela el estudiante-lector ha de saber que la conciencia del personaje está encerrada en la del autor. La actitud estética del autor frente al personaje es de extraposición, con relación a todos los momentos que lo constituyen. La extrapolación es una vivencia para el autor, porque le implica convertirse en un momento dado en otro con respecto a sí mismo para poder ver y sentir como el otro. El autor requiere de una doble fuerza en donde un yo se ve a sí mismo como otro.

Bajo el principio del autor, el estudiante lector reconocerá ese esfuerzo del autor para adquirir siempre un gran excedente de conocimiento frente al contenido o personaje que crea. Es un excedente o sobrante de visión, con respecto al otro o a lo otro, que determina la actividad del creador que puede realizar actos que inaccesibles al otro, gracias a las dos categorías cognitivas de Bajtín (1999): "*yo para mi*" y "*otro para mi*". En la primera categoría, el yo se vivencia a sí mismo y en la segunda, el yo vivencia a otro.

La actividad estética del autor deriva del excedente de visión y significa que él siente al *otro* y lo vivencia. Ve su mundo y reacciona hasta que logra fundirse con él, colocándose en su lugar, viendo lo que él ve y lo que él no puede ver. La vivencia del autor se ubica en el plano de la conciencia del yo en donde subyace su valor estético. Lo valioso de este principio de autor es llevar al estudiante lector/escritor a verse y entenderse desde la actividad estética, en la cual una vez empieza un sujeto a vivir su propia persona por dentro, encuentra los actos de reconocimiento y de amor de los prójimos, dirigidos desde el exterior (Bajtín, 1999).

El joven recibe del exterior definiciones de sí mismo y del cuerpo, con un tono emocional y volitivo reconoce muchas cosas de sí mismo y de esta manera, reconoce al otro y empieza a valorizar de un modo estético o contemplativo activo, mediante categorías cognoscitivas, éticas y estéticas. Otra conciencia los comprende y los figura, la conciencia del autor observador respecto a sus contenidos o personajes. La conciencia creativa y constructiva del autor como otro respecto al otro. Se vivencia desde el otro, que se describe y representa mediante la palabra, desde esta visión, la vivencia del otro es un momento del ser valorable del otro. La lectura y la escritura como acontecimientos del ser, como vivencias del otro se traslada a un plano distinto de valores, a una categoría de figuración y valoración.

Pensar en el otro determina la escritura y esta es la principal tarea del autor sobre el material verbal, de tal manera que *contenido*, *material* y *forma* son tres planos de la tarea artística del autor al escribir. La orientación del autor determina el contenido, lo lingüístico es lo material y la forma se llega a configurar gracias a las dos anteriores. La forma artística del texto, aunque culmina en el material lingüístico, es la forma del contenido y debe estudiarse en el interior del objeto estético como una forma arquitectónica que se orienta al contenido y refiere a él.

7.2. Eje de procesos semióticos

7.2.1. Semiótica e Interpretación

A la *semiótica* le interesa el modo de interacción que siguen los objetos para significar, en la lectura semiótica está el mecanismo de la *interpretación* sólo que aquí es plurívoca. La interpretación en la lectura semiótica requiere entender el proceso de interacción de los múltiples códigos o planos, porque hay un andamiaje entre ellos. Justamente ese entramado de múltiples códigos en su proceso de interacción, se convierte en la condición básica para que tenga lugar un proceso de producción de significación. La semiótica es relevante en la concepción del lenguaje que fundamenta la multimodalidad, la hibridación y la multiliteracidad.

La *interpretación* consiste en un sistema de operaciones que consideran, primero lo propio de los códigos que se hacen presentes en un objeto y, segundo, la forma que toma su interacción, y tercero, los resultados de esa interacción. Ante esta perspectiva, se refuerza la plurivocidad de la lectura. *La interpretación* es la primera instancia, es un momento de desplazamiento hacia la captación más plena del objeto, o sea del "texto", en todas sus posibilidades de sentido.

En la lectura semiológica, la *interpretación* debía ser ante todo textualizadora y en la lectura semiótica, debe hacerse cargo de la textualización preexistente y prefigurada como condición indispensable para llegar a la plenitud o lectura crítica para Jitrik (1998). La *interpretación* de múltiples códigos o planos es condición básica para que tenga lugar un proceso de producción de significación. A la semiótica le interesan los procesos de producción de significación y a la lectura semiótica sólo se le debe ver como un tipo de lectura, en donde lo semiótico es una característica diferenciadora y no una garantía ni un método.

La aproximación que hace Jitrik, va por el lado de que cada tipo de lectura se realiza dentro de un conocimiento. La lectura mecánica requiere de conocimiento del lenguaje propio del objeto, del carácter indicativo y de los efectos que produce la comprensión de la indicación (la lectura de indicios, observaciones, registros, reacciones pero no ordenados). La lectura semiológica requiere del conocimiento del lenguaje y de la posibilidad de interpretación y de un decisión.

Parafraseando a Jitrik (1998), la lectura semiótica deviene de los productos de los lenguajes simbolizantes que operan sobre una pluralidad y multiplicidad de códigos. La lectura semiótica surge del proceso de interacción o entramado de los diversos códigos que configuran su objeto, fundamento y base, además del proceso de producción de significación que resulta de tales interacciones.

En las lecturas semióticas, el conocimiento descansa en un aprendizaje de la lengua natural en sus diversas funciones discursivas y en su capacidad de concentrarse en discursos particulares y en la posibilidad que radica en los procesos significantes complejos, la cual se basa, en la confluencia de acciones y planos -de prácticas y de material verbal- y de trascendencia simbólica, es decir, del significar. Ese aprendizaje, en consecuencia, es de una dimensión de la *textualidad* que se desplaza entre los objetos sociales otorgándoles su relieve. Aquí el aprendizaje de la lengua natural es una capacidad intencional que radica en la voluntad -orden de lo subjetivo que remite a la instancia de la enunciación- o en la búsqueda de un efecto, lo que supone entender y elaborar la instancia del enunciado. (Jitrik: 1998).

Desde la perspectiva del enunciado, si se considera el orden del enunciado, la intencionalidad puede verse en relación con la toma de decisión; por ejemplo, en las lecturas semiológicas, se lee para hacer algo en/sobre cosas reales, lo más directa e inmediatamente posible. En las lecturas semióticas, se lee para tomar acciones diferidas. En la medida en que puede adquirir forma moral, simbólica e imaginaria. Depende de la interpretación entre enunciado y enunciador. Lo que se decide es algo acerca de la continuidad de la *textualidad*.

Leer semióticamente es decidir seguir produciendo nuevos textos y avanzar en la lectura de nuevos textos. Elaborar el carácter de leer semióticamente supone entender un proceso significativo que lleve a seguir produciendo nuevos textos y decidir seguir leyendo, son pues las dos garantías para entender la capacidad de semiotizar.

Todo conduce a pensar que la lectura semiótica culmina en la lectura crítica, asevera Jitrik (1998). Por lectura semiótica debe entenderse la aproximación a un objeto -un texto- procedido de su propia dimensión *textualizante*, con el fin de entrar en su proceso de producción significativa y asegurar así la acción propia de la textualidad por entero, en el ámbito superior de la lectura crítica (1998). La lectura literal, busca acción inmediata, es unívoca, olvida la letra o materialidad textual o multiplicidad de planos que ocurren en un escrito para investirlo de una *textualidad*, lo cual daría lugar a una lectura crítica.

Suponiendo que la lectura semiótica sobre textos ya existe, es decir, que los textos ya están fuertemente *textualizados*, se puede plantear otro problema, ¿cuál es la textualidad necesaria? La textualización necesaria para la lectura semiológica debería abrirse al discernimiento y comprensión pero también a la interpretación de planos ocultos que en los objetos semióticos es inagotable.

Mediante la lectura se trata de captar una triada, primero, *lo que el texto nos dice*, segundo, *lo que el texto es*, y tercero, *lo que se escapa del texto*, es decir la condición entrópica del texto, su relativa inagotabilidad, lo cual permite lecturas renovadas y aún nuevas lecturas. ¿Qué es lo inagotable de los textos? Es aquello que resulta de la relación entre diversos elementos que entran en la escritura y que se sitúan en la pluralidad -inagotable- de niveles.

La inagotabilidad de los textos reside en el proceso que se instaura con la escritura y que, como tiende a articular una significación, es un proceso semiótico. Un texto es una entidad compleja y por ello, no todos los textos son iguales ni tienen la misma agotabilidad. En palabras de Jitrik, la lectura, se diría a modo de conclusión, sólo tiene sentido si es de lo invisible. (1998). Y la escritura es una reformulación de lecturas anteriores, o un reordenamiento, con nuevos fines, por ello, un texto tiene una forma en virtud de diversas lecturas que lo preceden. Base de la intertextualidad, el "haber leído", lo cual configura nuestra competencia (1998). Atravesada por lecturas, la escritura adquiere su configuración más plena en el futuro que la aguarda, lugar en el que su propio sentido da lugar a los nuevos sentidos que la lectura es capaz de producir.

Como ya se vio, según Kres y su equipo, lo multimodal está aquí porque para comunicar no sólo se usan los signos, también utilizan símbolos, indicios y, por si fuera poco, se usan señales; como consecuencia la educación ya no sólo debe vérselas con el signo (y por ende los procesos de

inducción y deducción); sino que tiene que atender el uso de símbolos, indicios, imágenes (lo que lleva a procesos de abducción) y además de todo esto, la educación debe prestar atención al uso que hacen los estudiantes de las señales y cómo es que se llevan a cabo los procesos propios de allí, que es la transducción. El asunto es entender cómo los jóvenes frente a un dispositivo digital, convierten su comunicación en imagen, en señales, y cómo emergen conceptos de neo-escrituras, cómo se transforman unas neografías en la red en sentido, en comunicación.

El problema de la comunicación en la plaza digital ya no es mera inducción/deducción, pues, no sólo intervienen signos. El problema ahora es la abducción por el uso de símbolos, indicios e imágenes, y, además la transducción como transformación de la información. Parafraseando a Cárdenas (2004), la transducción es un camino en el descubrimiento y la invención, gracias a ella, se perfilan las bases del asombro, origen de todo conocimiento frente a aquello que urge de comprensión. Es quizás desde su mirada, la transducción la que llevaría a ver el lenguaje como signo, código y texto; pensándolo en sus elementos material, sistemático y de sentido, y a considerar sus aparatos: gramatical y discursivo; a no perder de vista sus poderes.

Desde esta misma perspectiva la abducción, sería vista como razonamiento de carácter predictivo. La abducción no daría seguridad de nada, tan sólo ofrecería la posibilidad de regular racionalmente "nuestra conducta (racional) futura" (Pierce, 1974). Los nexos entre la abducción y la interpretación facilitan la producción de sentido sobre la base de "contextos no codificados, o sentidos que un determinado código no preveía; por eso, la abducción constituye un ejemplo claro de construcción semiótica" (Cardenas, 2004).

7.2.2. Niveles de lectura y mundos semióticos

Es interesante el planteamiento de Jitrik (1998), sobre los *niveles de lectura* que estarían dados por lo "*Literal*", que es la lectura que se hace creyendo que todo está en la superficie del texto y no se es consciente de la diversidad de los procesos en los que radican tanto el texto como la lectura misma. El lector en este nivel literal atiende al código lingüístico porque considera a la letra como único instrumento de valor y desatiende las condiciones y la diversidad de los procesos en los que radican tanto el texto como la lectura.

El segundo nivel que describe el autor, es el de "*lectura indicial*", que es aquella que se basa en señales de registros, de observaciones y de reacciones que son como indicios de una organización superior. Este nivel se aleja del efecto de superficialidad y el lector se prepara para otras cosas que pueden llegar a surgir, como las señales en el texto. Los indicios son la expresión del carácter transitorio de esa lectura y surgen como prolongaciones de sistemas diversos que actúan de manera no concluyente sino aclaratoria.

Atendiendo a los planteamientos mencionados de Verón (1999) desde *la cualidad indicial*, la lectura puede ser entendida como un recorrido por los elementos paratextuales del texto -ilustraciones, determinada tipografía, blancos en la página, etc.- Desde allí, el libro convoca los aspectos icónicos e *indiciales* del diseño y la diagramación, por lo cual, la lectura no sólo sigue las cadenas gráficas -o linealidad del significante visualizada-, sino que también sigue un proceso cognitivo que toca dos materias significantes -palabra e imagen- y otras posibilidades semióticas.

Así mismo, la lectura de un libro, según Veron, involucra su espacialidad y temporalidad -el tiempo de la historia, el subjetivo, la apelación y nuestra propia biografía- que "resuenan" cuando un fragmento convoca otro. A esta relación, Verón la denomina hipertextual. Para este autor, el libro, con sus mecanismos intertextuales como punto de sentido en una cadena infinita, es red y no simple encadenamiento de palabras. Por otro lado, en los medios electrónicos, según Verón, existe un predominio de lo *indicial* por sobre lo simbólico de la palabra y la imagen, lo cual va en contravía de quienes piensan que se vive en una cultura de la imagen.

En su libro "*Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*", Carlos Scolari (2004) explica cómo en la relación hombre-computador, se pasó de un uso netamente simbólico del código al deslizamiento de un ratón por sobre la superficie de la pantalla en la que habitaban *íconos* representativos de diversas funciones y programas. La noción de ícono, requiere aclaración ya que algunos son sólo símbolos, otros son íconos: cuando en la pantalla de un dispositivo digital se ve la imagen de una "F blanca sobre un cuadro azul", es una imagen de un ícono que simboliza "la red social de Facebook" pero además este icono es un índice porque el usuario sabe que es para cliquear y abrir la red social. Para Scolari, *somos usados*, puesto que somos configurados a la manera de, por ejemplo, un ipad, iphone, PC, etc.

La red es considerada como *metamedio* (Colombo, 1993), puesto que por Internet circulan la prensa, la radio, la TV, el cine, el discurso musical, el científico, diversos géneros, etc. Sin embargo, el acceso a ese mundo de enorme complejidad se da a partir de pocos procedimientos que ponen en juego procesos cognitivos multimodales, híbridos y biliterados, centrados en lo *simbólico*: leer y escribir entre los más básicos, lo icónico, en la visualización de toda clase de imágenes y *lo indicial*: audición de música y deslizamiento de flechas hacia un lugar determinado, entre otros. Sintetizando, los tres modos de funcionamiento del sentido que Verón señala, están: el modo que se las ve con el *índice*, y se refiere al roce, el contacto y el deslizamiento; el *ícono*, referido a la imagen, la semejanza, la correlación; y en tercer modo el *símbolo*, relacionado con la convención, el patrón, la ordenanza.

Volviendo con el planteamiento de Jitrik, en el tercer nivel, está la lectura "*crítica*" que puede ser rápida o lenta; minuciosa o superficial; abierta o dogmática; interpretativa o contemplativa; contextualizante o inmanente. La lectura crítica es un objetivo en cualquier modo de lectura que se tenga: es la que organiza indicios e implica una mayor conciencia de la lectura respecto las virtualidades del texto. La lectura *crítica* sería la que organiza indicios, recupera lo que la lectura literal ignora, y canaliza el conocimiento producido en todo el proceso de lectura. Leer críticamente implica una mayor conciencia de la lectura respecto a las virtualidades del texto como sus propias operaciones. Ser un lector crítico debe ser el objetivo de todo lector, al ver la letra como generadora de significación, al recuperar el proceso organizativo y estructurante del texto y al ser capaz de hacer consciente el inconsciente del texto mediante operaciones conscientes de su acción.

La lectura crítica se ocupa del saber específico que cada texto procura y que constituye su unidad cognoscente, pero, además, este conocimiento abarca otros aspectos, como el de la *textualidad* de los textos, entendida como el proceso que lo condujo a ser texto (escritura, imagen, sonido, entre otros). Conocer la *textualidad* del texto es vislumbrar su identidad textual y correlativamente, el proceso que lo condujo a ser texto, o sea escritura.

Recapitulando estos postulados, leer críticamente sería la unidad que se produce entre el saber que cada texto procura, el saber sobre la textualidad de los textos y el saber inherente al proceso de lectura que puede ser provisorio, ya que eso que se considera un "texto" es por definición algo fluyente y cambiante (Jitrik, 1998:31). Consecuente con esta mirada, se debe prestar atención a la comprensión diferida, producida en cierto momento, a través de cierto medio y mediante ciertos modos.

7.2.3. Texto y textualidad

Como no es cuestión de dejar puntos enunciados, sino de avanzar desde ciertos campos teóricos, a continuación se hace un acercamiento a la noción de texto y textualidad, sobre todo a esta última, a la cual se hizo mención en la segunda parte. La descripción de Bajtín sobre la pregunta por lo textual está en el campo del enunciado en términos de producción de sentido, siendo el lector un protagonista activo en ese proceso textual. Sanchez-Mesa (2004) retomando a Bajtín plantea los textos desde una re-acentuación (axiológica, valorativa, entonación evaluativa) de voces, personalidades, contextos, lenguajes y géneros. La aproximación bajtiniana al texto viene desde un otro compuesto a su vez de múltiples redes en las que sobresale siempre la palabra (lenguaje, género) del otro, encuadrada y re-acentuada. Se trata ya no de descifrar el texto sino de cómo tratar con el texto y cómo entender el significado textual: ocupándose en unas ocasiones del texto como signo (un concepto dialógico) y en otras como enunciado.

Respecto al enunciado, bajtinianamente se dice que: "Cada enunciado aislado representa un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva. Sus fronteras son precisas y se definen por el cambio de los sujetos discursivos (hablantes), pero dentro de estas fronteras, el enunciado, semejantemente a la mónada de Leibniz, refleja el proceso discursivo, los enunciados ajenos, y ante todo, los eslabones anteriores de la cadena". (Bajtín, 1989). El mismo concepto aparece cuando se refiere al texto como enunciado incluido en la comunicación discursiva (cadena textual) de una esfera dada. El texto desde la metáfora de mónada refleja en sí todos los textos posibles de una esfera determinada de sentido. La relación es mutua entre todos estos sentidos (puesto que todos se relacionan en los enunciados). Las relaciones dialógicas entre los textos y dentro de los textos (Bajtín, 1989).

El texto-enunciado al tener una estructura que refleja la totalidad del proceso discursivo, hace que el discurso acceda al acontecimiento, puesto que el texto-enunciado es el lugar en donde se concreta el acontecer del ser. El enunciado como totalidad refleja, refracta y acentúa los procesos sociales de producción de sentido. El sentido de un enunciado depende de su contenido y de su significado. El contenido es la referencia del enunciado a la situación discursiva histórica e irreplicable en la que se engendró. El significado está constituido por los elementos lingüísticos que integran el enunciado; es lo que permanece fuera de la situación histórica (Bajtín, 1989). Para comprender el sentido de un enunciado no basta con entender los

significados que lo componen, sino que también es necesario remitirlo al flujo histórico de enunciados (Bajtín; 1989).

Por otro lado, la teoría del texto, concibe la textualidad como el trabajo con los textos y al texto como la única realidad del pensamiento y de la vivencia, mediante la cual se le puede llegar al hombre social y a su vida, a través de textos sígnicos creados y por crear (1982). De esta manera la textualidad como realidad del pensamiento y de la vivencia de quien escribe es el lugar desde donde ver múltiples otredades que pueden llegar a otros.

Bajtín distingue dos polos en el texto, uno individual y otro colectivo. Al polo colectivo lo denomina "lengua": "el texto supone un sistema comprensible para todos (es decir, acordado por una colectividad dada) de signos, esto es la lengua" (296). El otro polo del texto es el individual, el cual se manifiesta en la cadena textual con otros textos, irrepetibles también. Se trata, pues, de sus vínculos dialógicos y dialécticos. El polo individual del texto se relaciona directamente con el autor. Volver sobre un texto, o revisarlo, son acontecimientos nuevos e irrepetibles.

El texto es dialógico, pues, su discursividad es un diálogo no concluido. El texto no es un solo reflejo de las cosas: el texto es un "reflejo subjetivo de un mundo objetivo, el texto como expresión de una conciencia que refleja algo" (305). En consecuencia, conocer un texto es conocer un reflejo de reflejos: "La comprensión del texto es precisamente un reflejo adecuado del otro reflejo" (305). Las voces que brotan del texto son la expresión re-acentuada, y es justamente el fluir de estas voces (polifonía bajtiniana) lo que genera el diálogo discursivo de la textualidad, bajo una actitud hacia el sentido.

Desde esta perspectiva Bajtiniana, el texto se constituye a partir de los enunciados. Un enunciado siempre crea algo que nunca había existido, algo absolutamente nuevo e irrepetible, algo que siempre tiene que ver con valores (312). El texto puede crear un marco con otros texto formando una cadena textual que eslabonan relaciones dialógicas. El texto se forma de enunciados que tienen una totalidad conclusa dada por múltiples voces.

Por otro lado, siempre hay un autor del texto, sin embargo, en un mismo autor hay distintos estilos, y un diálogo entre esos estilos; en un mismo autor hay distintos sujetos discursivos y un diálogo entre ellos. Para comprender un texto es necesario develar los sujetos del discurso que están distribuidos en el texto. La comprensión es una actitud hacia el sentido, implica relación entre dos sujetos y con un tercero potencial. El texto tiene fronteras determinadas por cambios de sujetos discursivos y por una conclusividad específica. Se agota un sentido y se incorpora otro. El lector debe apreciar

cada porción de sentido y luego armonizar todas las porciones en función de un sentido global, unitario.

Retomando a Lang (1969), la textualidad es definida como función que puede considerarse tanto desde el punto de vista de los aspectos del Lenguaje como desde el punto de vista Social. Lineros (1996) parafraseando a Lang indica que "la textualidad es el modo de manifestación universal y social que se usa en todas las lenguas... Por otro lado, y respecto a la comunicación social, la textualidad es la expresión del comportamiento social a través de las lenguas".

Finalmente, Lineros señala que la textualidad se presenta como una función social y el "texto" es la forma de manifestación y realización concreta de la "función textualidad". Los textos son textos-en-función, es decir, se encuentran siempre en la textualidad. La existencia del sólo puede justificarse por la textualidad, es decir, por las relaciones sociales de interacción.

Parafraseando a Jitrik (1998) la lectura debe recuperar la textualidad; para lo cual, es vital entenderla como cualquier codificación, así no sea escrita, capaz de suscitar un acercamiento y cuya finalidad es la producción de un conocimiento acerca de lo que pretende transmitir, indicar o, más precisamente, significar. En consecuencia el concepto de lectura se ha ampliado y se aplica tanto a un cuadro, un sonido musical, un comportamiento, etc.

7.3 EJE DE PROCESOS MULTIMODALES

7.3.1. La textualidad multimodal

Bajo el enfoque de la escritura como "*diseño*", Kress (2000) señala que el estudiante está creando de forma activa y por ello, se deben cambiar las prácticas de aprendizaje tradicionales basadas únicamente en lo lingüístico. A pesar de la conciencia que crece sobre la *multimodalidad*, sigue habiendo una necesidad urgente de reconocer el valor de *múltiples modos semióticos de escritura* y el innegable rol de los estudiantes como creadores activos en la elaboración de significado. Además, en lugar de sólo clases con proyectos multiliteracidades, se debe incentivar la integración curricular de enfoques sobre multimodalidad.

Aunque las prácticas textuales en muchos sitios web se sobreponen significativamente a aquellas realizadas en lo escolar, cada uno de los sitios web analizados en esta investigación se acopla a los jóvenes y a sus prácticas de literacidad, las que involucran *múltiples modos* de representación, la construcción de extensas conexiones con otros textos, la mezcla de medios existentes para nuevos propósitos, y las oportunidades para el intercambio de medios de comunicación comerciales creadas por los fans. Los sitios web también recurren a múltiples modos de representación para apuntar géneros específicos, por ejemplo, a través de tipos de letras, opciones de color, imágenes y sonidos, cada sitio sitúa su audiencia como hombre o mujer. Cada uno de los sitios identifica su público como niños o niña. Los niños y jóvenes confían principalmente en las *señales visuales y auditivas* para identificar los sitios de audiencias por géneros. Los nuevos modos semióticos (es decir, los que cuentan con animación, sonido y vídeo) ofrecen oportunidades para producir textos que transmiten un significado en formas que no están disponibles en formas unimodales.

Los modos en diseño tienen que ver con lo visual, auditiva, espacial y gestual; dentro del contexto social y cultural del educando. La *multimodalidad* es de particular importancia ya que "representa los patrones de interconexión entre otros múltiples modos" (The New London Group, 2000). La literacidad juvenil tiene que ver con los diversos modos de representación que aparecen en la siguiente tabla sobre *modos de diseño*: Tomada de Pullen, D y Cole, D. (2010).

La convergencia de diversos modos representa un cambio importante en los nuevos textos en la web, ya que al igual que los textos, los espacios virtuales son multimodales; se basan en múltiples sistemas de representación. Sin embargo, en los nuevos textos digitales, los nuevos modos de representación, como el visual, auditiva y espacial, juegan un papel más dominante que lo lingüístico. Todos los sitios web requieren que los usuarios "lean" e incluso "escriban", empleando un gran número de sistemas de representación. Los nativos digitales saben qué hacer y dónde ir en base a la convergencia de estos sistemas, en lugar de buscar un solo sistema de representación.

Modo lingüístico	Modo de audio	Modo Visual
- Texto narrativo	- Control de voz	- Vector, tamaño
- Redacción informes	- Entonación	- Forma de imágenes
- Guión juego de roles	- tono	- Color
- Guión charla radio	- Pausas	- Espacios en blanco

<ul style="list-style-type: none">- Notas de la clase- PowerPoint	<ul style="list-style-type: none">- Velocidad del habla- Voz de proyección- Volumen	<ul style="list-style-type: none">- Fronteras- Disfraces- Perspectiva- Mapas conceptuales
Modo Gestual <ul style="list-style-type: none">- Comportamiento (grupo/ individual)- Postura- Sensualidad- Manipulación táctilmente- manipulación- Kinésica en juego de roles	Modo espacial <ul style="list-style-type: none">- Posiciones del actor- Movimiento- Prosémica- Organización de Power Point.	

Tabla 6. Modos de diseño escritural

Pullen, D y Cole, D. (2010)

En el modo digital, la lectura y la escritura se entienden cada vez menos como un producto acabado y estático, al contrario, se ven más como procesos reflexivos situados. Por ejemplo, el volumen de una enciclopedia es un producto acabado y unimodal, mientras que la publicación de una temática o autor en Wikipedia es un trabajo en permanente construcción e ilustrado con una *modos variados*. Reconociendo los roles cambiantes de los escritores-diseñadores de los textos multimodales es fundamental comprender que las prácticas textuales *multimodales* puede estar dentro y fuera de la sincronía de los procesos de aprendizaje en las escuelas.

La *textualidad multimodal*, desde lo educativo, exige el entendimiento de la gramática de estos textos, el cual difiere de la gramática de los textos analógicos lineales. El desafío curricular y pedagógico debe considerar las distintas formas de representación y de comunicación, para no intentar adaptar las prácticas de literacidad multimodal a las prácticas de literacidad existentes en el salón de clase.

La escritura a través de las TIC, es por lo general para un público en particular y para un propósito particular. Por lo tanto, la escritura se convierte en una herramienta para el intercambio de información, la interacción con los demás y opiniones desafiantes entre un grupo de alumnos (Lin et al., 2005). Las TIC pueden ayudar a los *estudiantes de segunda lengua* para establecer la audiencia, el propósito y contexto. O'Halloran (2011) indica que la *literacidad multimodal* explora el diseño del discurso mediante las contribuciones de diferentes recursos semióticos (como, el lenguaje, los gestos, las imágenes) presentados a través de diversas modalidades (como, visual, auditiva, somática), así como su interacción e integración en la

construcción un texto coherente. Sobre la base de algunos de los trabajos en materia de literacidad multimodal, esta noción tiene dos dimensiones (Kress, 2003, 2010; Jewitt y Kress, 2003; Kress et al, 2001; 2005 y Walsh, 2009): la mediática y la multisemiótica.

La dimensión mediática hace referencia a la prevalencia de los textos multimodales, específicamente a través de textos multimedia que ofrecen los medios digitales, La literacidad multimodal reconoce la importancia de todos los recursos semióticos y modalidades en la construcción de significados. Los recursos semióticos no se reducen a los recursos paralingüísticos que son accesorios a la lengua, sino que son vistos como recursos semióticos que se le atribuyen el mismo estatus que la lengua.

Para O'halloran un estudiante alfabetizado en multimodalidad debe ser sensibilizado acerca del significado potencial y las opciones que se tendrían en la producción de un texto, lo que le daría una mayor capacidad para tomar decisiones deliberadas y eficaces en la construcción y presentación de los conocimientos. Mediante esa comprensión, los estudiantes no sólo se convertirán en consumidores exigentes de textos multisemióticos sino que también se convertirán en productores competentes de los propios textos multimodales.

La segunda dimensión multisemiótica se refiere al reconocimiento de que la enseñanza y el aprendizaje son intrínsecamente multisemióticos y multimodales. Si bien la tecnología ha ubicado en primer plano el carácter multimodal de nuestra comunicación, los significados siempre se han construido e interpretado multimodalmente a través del uso de los recursos semióticos como el lenguaje y los recursos corporales, tales como los gestos y posturas a través de diferentes modalidades sensoriales a través de la vista, el olfato, el gusto y el tacto.

O'Halloran resalta que un estudiante alfabetizado en multimodalidad debe ser sensibilizado sobre las opciones que ofrece la producción del texto, lo que hace una mayor capacidad para tomar decisiones deliberadas y eficaces en la construcción y la presentación de los conocimientos. *La literacidad multimodal tiene como objetivo desarrollar en los estudiantes, el ser unos lectores más exigentes y unos escritores experimentados como productores de textos multimodales.* Dado que todo el conocimiento disciplinar se construye utilizando múltiples recursos que se extienden más allá del lenguaje, el enfoque multimodal se puede aplicar en todas las áreas de conocimiento.

7.3.2. La Multiliteracidad

El marco que ofrecen las *multiliteracidades* ya está siendo incorporado en el currículo educativo en Australia, justo dentro de los proyectos de literacidad (Pullen & Cole, 2010:xviii). Los maestros han encontrado que su pedagogía no siempre emplea el lenguaje, sino que también incluye *imágenes, música, sinestesia (percepción simultánea de diferentes sentidos: oír colores, ver sonidos, degustar texturas, etc.)*, números y espacialidad. Las multiliteracidades se convierten en múltiples oportunidades para analizar diferentes estilos y formas de textos.

La perspectiva de las *multiliteracidades* va dirigida a los profesores que en el corto, mediano y largo plazo se relacionen más con el uso de las tecnologías en la educación, y el hecho de manejar inteligentemente las aplicaciones de software que funcionan simultáneamente mediante *habilidades lingüísticas, visuales, matemáticas y lógicas*. En consecuencia, la práctica de las *multiliteracidades* dependerá de la cualificación y confianza técnica de los maestros, las facilidades tecnológicas de la escuela y las formas en que la tecnología se ha integrado en el plan de estudios y cómo enriquecerán los maestros estos escorzos.

En la práctica educativa, además de las nuevas formas de *literacidad* con las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), como mediaciones, se están formando *nuevas formas para comunicarse y construir relaciones*. La utilización de las Tic para la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas diferentes a la nativa, especialmente en escritura debe socializarse a los profesores, puesto que las Tic representan *un nuevo modo de escritura* que requiere una nueva pedagogía y una *nueva forma de conceptualizar la escritura* educativa.

El enfoque de las *multiliteracidades* es un lugar dinámico -que se calcula por los usuarios en tiempo real- tanto como teóricos o académicos que tratan de explicar la forma en que esta dinámica está generando nuevas formas sociales, culturales y de aprendizajes. Por ejemplo, un joven colombiano puede publicar un vídeo en YouTube, y este puede ser recogido por un estudiante en Rusia, quien lo utiliza como fuente de inspiración para un pedazo de *escritura multimodal*.

Todo esto sucede a través de la tecnología digital y las formas flexibles como múltiples modos pueden adaptarse de forma sincrónica en las formas de *interpretación y producción textuales*. Las inmensas formas como la tecnología digital está abriendo nuevas formas culturales, sociales y

educativas y el enfoque de las *multiliteracidades* dan lugar a los educadores de una mayor posibilidad para la integración de la alteridad de la cultura contemporánea en sus lecciones y planificación curricular (Cole & Burke, 2008).

La llegada de las TIC a los salones de clase ha hecho que la *lectura, la escritura, lo visual, lo espacial y lo auditivo* haya cambiado considerablemente (Jewitt, 2005; Kress, 2003; Kress y van Leeuwen 2001). La *pedagogía de las multiliteracidades* ha de considerar las múltiples formas del texto derivadas de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de medios de comunicación, con el propósito de llevar a los estudiantes a comprender y hacer frente a la creciente complejidad e interrelación de los diferentes modos de significado, teniendo en cuenta todas las formas de sistemas semióticos como textos de modo digital.

Las *multiliteracidades* son una respuesta a la semiótica móvil de la sociedad contemporánea. Los flujos de personas, imágenes e ideas han significado un gran impacto a nivel mundial, así como a nivel local. Las experiencias del mundo la vida social y cultural de los estudiantes son considerados centrales e intrínsecos para la *producción de textos*.

Un elemento central en las *multiliteracidades* es el concepto de "*diseño*". El diseño puede denotar la morfología o el sentido de las estructuras internas invisibles o relaciones inherentes de causa y efecto" (Kalantzis y Cope 2005). Estos autores del Nuevo Grupo de Londres, utilizan la noción de "*diseño*" de una manera integral para denotar "el papel activo del estudiante en la construcción de significados. Al diseñar, el alumno está creando de forma activa y re-creando, al tener opciones en el aprendizaje que no existían en los modelos tradicionales.

A lo largo de estos cambios en las prácticas textuales, la educación están enfrentado, la necesidad de entender estas *multiliteracidades* para educar a los estudiantes en estas prácticas textuales. Para anclar el presente análisis, se exploraron las textualidades juveniles de estudiantes de secundaria en sus vidas digitales escolares y extraescolares.

7.3.3. La Hipertextualidad

La textualidad digital cuenta con la *hipertextualidad* que permite a los jóvenes, al escribir o diseñar sus textos en la web 2.0, vincular textos otros textos, y de allí, sus lectores tienen múltiples entradas y salidas de los textos a través de hipervínculos. El hipertexto es una red de textos y enlaces electrónicos vinculados entre sí. Los fragmentos de textos hipertextuales pueden incluir información verbal, gráfica, audiovisual, sonora, etc. Parafraseando a Adelaide Bianchini (1999), el hipertexto es una tecnología que organiza información en una red de nodos (conformados por textos escritos, audiovisuales, sonoros, visuales,...) conectados por enlaces.

Sin duda, la *hipertextualidad*, que caracteriza los textos en la red, permite que el lector sea quien determina los rumbos de la lectura en una pantalla interactiva. El soporte digital, convierte al texto en una autopista de múltiples pistas en donde el lector puede avanzar, retroceder, o detenerse de acuerdo con sus intereses o necesidades. El discurso *hipertextual* posee una miríada de conexiones posibles con nodos que promueve nuevas maneras de significar y producir sentido. Esto conlleva cambios en las prácticas educativas, puesto que al desarrollo de lectores críticos se le debe sumar la tarea de formar lectores con visión *hipertextual*, que reconozcan que hay múltiples maneras de organizar la información según su relevancia y pertinencia.

El *carácter hipertextual* de la textualidad digital le confiere al escritor y al lector una *autoría protagónica* diferente, primero porque la *estructura hipertextual* tiene múltiples comienzos, recorridos y finales mientras que la textualidad analógica está entrelazada con argumentos ordenados secuencialmente que invitan a seguir lo lineal. El hipertexto subordina la lógica lineal y pondera los modelos de interconectividad. Sin embargo, lo lineal continúa siendo válido en un texto digital, a pesar de que el modo compositivo de primacía es la *hipertextualidad*.

Hoy en día, la enseñanza de los géneros discursivos tiene que integrar la práctica y la competencia en *hipertextualidad* y multimodalidad. La textualidad digital se basaría, entonces, en la hiper e intertextualidad, así como también en los diferentes modos de representación del conocimiento (audio, video, imágenes, animaciones, etc.). Tanto la retórica visual como la retórica lineal clásica son enseñables y útiles para la enseñanza de los géneros discursivos.

7.3.4. La hibridez textual en la web

La caracterización híbrida de la textualidad digital se puede abordar por los efectos de una mezcla entre lo oral y lo escrito o por la combinación entre lo verbal y lo visual, o por el uso de nuevas formas de representar favorecidas por las TIC.

Según Yus, el discurso digital es un *híbrido* entre la estabilidad del soporte escrito y la espontaneidad del habla oral, es decir que es un *texto escrito oralizado con la materialidad* sintáctica y léxica del discurso escrito, pero con la vocación volátil y efímero del discurso oral. Yus (2001) ejemplifica esta *hibridación textual* con los usuarios del chat, quienes utilizan como estrategia de compensación de la ausencia del canal auditivo la innovación tipográfica de la repetición fonemática para marcar énfasis (p. ej. tenía gaaaaaaaanas de verte!), así como el uso de mayúsculas para representar un grito (p. ej. NO LO SE!!!!).

Yus (2001) se refiere a la textualidad del chat como una nueva forma de comunicación con una hibridez entre la estabilidad y formalidad de la letra impresa, por un lado, y la cualidad efímera e informal del habla, por otro. Esta caracterización híbrida determina la presencia de una serie de alteraciones en la textualidad digital como: faltas de ortografía, grafía fonética, dialecto visual, abreviaciones, acrónimos, truncamientos y elipsis.

Para Yus, la comunicación electrónica, instaura un registro híbrido caracterizado por la oralización del texto escrito que produce una fricción entre la disposición a corregir un texto escrito y la carencia de precisión gramatical del habla. La textualidad es coloquial con una flexibilidad ortográfica y gramatical. Existen recursos tipográficos re-acentuados (la puntuación múltiple, la ortografía excéntrica, el uso de mayúsculas y asteriscos para marcar énfasis y la utilización de emoticonos, entre otros.) que buscan suplir la ausencia de pistas contextuales y favorecer la comprensión de los mensajes.

Los nuevos modos y medios usados para la textualidad digital dan lugar otras formas híbridas, que requieren de una mezcla sinérgica entre lo verbal, lo visual, lo sonoro y lo multidimensional. La constitución híbrida de los géneros discursivos en la red, establece relaciones dialógicas entre los textos verbales y los textos visuales y auditivos estáticos y en movimiento. El relación entre la cultura de la escritura impresa y la cultura visual es tan estrecha que las palabras y las imágenes están imbricadas de tal manera que prácticamente son indistinguibles en la pantalla (Wysocki, 2001).

Debido a que las Tic construyen significados a través de una gramática híbrida (visual, verbal e interactiva), los docentes deben que llevar a los estudiantes a tomar conciencia de los aspectos retóricos de los entornos digitales con el propósito de entender cómo formas híbridas a la lectura y a la escritura en la web combinan y construyen diseños visuales y verbales. La hibridez de los textos hace que la lectura se complejice, ya que es necesario comprender una gramática verbal, visual e interactiva, a través de la cual los textos digitales construyen significado. El ingreso de pedagogías multimodales es una urgencia que dará a docentes y estudiantes la capacidad de entrar en estas lógicas que ya permean instancias gubernamentales, políticas y culturales.

Publicaciones electrónicas como *Computers and Composition Online*, *Journal of Rethorics Kairos*, *Currents in Electronic Literacy*, entre otras, ya se especializan en ensayos y artículos académicos digitales, en los cuales el video, el audio, las imágenes y el diseño forma parte de la dinámica argumentativa. Losh (2009), analiza cómo el Gobierno de Estados Unidos emplea estrategias de retórica digital para difundir sus lineamientos ideológicos a través de sitios Web gubernamentales, video juegos, tours virtuales de monumentos nacionales, salas de chat, tutoriales on line, etc.

8. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL ACONTECIMIENTO EN LECTURA Y ESCRITURA

8.1. Lenguaje y acontecimiento

A partir de los hallazgos de la presente investigación, se propone una mirada de la lectura y la escritura desde *una pedagogía del acontecimiento* en el entrecruzamiento de los *dominios escolar y digital*. La perspectiva discursiva del lenguaje da ese horizonte para el acontecimiento, por ser el lenguaje el lugar en donde reside el ser y en consecuencia, desde donde se puede acceder al acontecimiento del ser.

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecer histórico. El género discursivo, el enunciado y el texto dan cuenta de una concepción del lenguaje como actividad, como praxis humana.

Bajtín concibe el género discursivo como un sistema de enunciados estables cuya función es mediar entre la historia de la sociedad y de la lengua (Bajtín, 1989). *El lenguaje sólo existe como discurso*; su realidad es la que los hablantes le asignan en los diversos contextos de uso. De ahí que la forma que asuma la comunicación sea los diversos enunciados concretos que los hablantes emiten en las diferentes situaciones prácticas (Bajtín, 1989). Al seguir el concepto bajtiniano de *filosofía primera*, lo que se intenta responder es a preguntas como ¿cuál es la realidad primera de todo discurso? ¿cuál es el origen de todo sentido? Frente a estas preguntas, Bajtín propone que *el acto ético es el acontecimiento primero sobre el que descansa todo discurso*. En la siguiente cita se ve lo que la filosofía primera puede ser:

(...) la primera filosofía que trate de analizar el acontecimiento del ser tal y como lo conoce el acto responsable (...) no puede generar conceptos, postulados y leyes generales acerca de este mundo (...), sin que tan sólo puede ser una descripción, (...) del mundo del acto ético (Bajtín, 1997). Para expresar el acto ético y el acontecimiento del ser se requiere la plenitud de la *palabra*, es decir, la unidad de su *contenido semántico* (palabra como concepto), de su *lado expresivo e ilustrativo* (palabra como imagen), así como de la *entonación emocional y volitiva*. En todos estos momentos la *palabra* puede expresar una verdad responsablemente significativa (Bajtín, 1997). De lo anterior, se deriva que tanto el *acontecimiento del ser como el*

acto ético que participan en la palabra, son los que le otorgan toda su fuerza al *lenguaje*.

En la *lectura*, se vivencia el texto, como una vivencia-pensamiento, gracias a la unidad palpable del *acontecimiento* singular que permite *la palabra* viviente del texto con la que el lector se pone a hablar y a entablar una relación que es interesada y activa. La *palabra* designa al texto con cierta presencia mediante una entonación (puesto que una *palabra* realmente pronunciada no puede dejar de entonarse), en cuanto a la actitud valorativa hacia el texto, con lo cual se confiere el movimiento de *acontecer*.

Todo lo efectivamente vivenciable en la *lectura*, se entona, posee un tono emocional y volitivo, es decir, que el texto entabla con el lector una relación activa en la unidad del acontecer. El tono emocional y volitivo es el momento del acto ético, en donde el pensamiento se realiza efectivamente en el ser, participa en el *acontecimiento*. Todo lo que el lector piensa con en el texto, le hace contraer con él una relación de *acontecimiento*.

Se suele separar el contenido de un texto de su realidad vivenciada y esto hace que el contenido se presente como indiferente respecto del valor que comporta en cuanto realidad dada y establecida. El contenido de un texto no cae en la cabeza del *lector* para permanecer estático e inabordable, sino que se entreteje con el tejido de la vivencia-pensamiento del lector como su momento singular. El lector puede vivenciar y pensar el contenido de un texto como un valor efectivo, al escudriñar en su contenido el tono emocional y volitivo. Este planteamiento se evidencia en estas palabras de Bajtín:

Ningún contenido sería realizado, ni un solo pensamiento sería pensado, si no se estableciera un vínculo esencial entre el contenido y su tono emocional y volitivo, es decir, su valor sustentado auténticamente por quien lo piensa (Bajtín, 1997).

Leer como vivencia-pensamiento implica que tanto el lector como el contenido del texto se sostengan en un tono emocional y volitivo que abarca todo el contenido semántico del pensamiento en el acto ético y en el *acontecimiento* singular del ser. Justamente este tono es el que se orienta en el ser singular, así como orienta y sustenta en él un contenido semántico. La conciencia viviente del *lector* se hace conciencia cultural, mientras la conciencia cultural se plasma en la conciencia viva.

La vivencia de una vivencia del texto y el tono emocional y volitivo adquieren su unidad en la unidad de la cultura. Es decir que el tono emocional y volitivo, *la valoración* no se refieren al contenido del texto tomado

aisladamente, sino al contenido en su relación con el *lector* en el *acontecimiento* singular del ser que los abarca a los dos en la doble alteridad configurado por el otro y la cultura. Lo emocional y volitivo no se adquiere en el contexto de la cultura, sino que *la cultura se integra en el contexto singular de la vida en la que participa el escritor y lector del texto*. El tono emocional y volitivo lo inicia el *acontecimiento singular y global del ser*. "Cualquier valor de significado universal llega a ser realmente significativo tan sólo en un contexto individual" (Bajtín, 1997).

El tono emocional y volitivo expresa toda la plenitud de un estado del acontecer en un momento dado a partir del lector como su participante necesario. No se trata de una *valoración* general del contenido del texto independientemente de aquel contexto singular en el cual se le presenta al lector en un momento dado, sino que se trata de *toda la situación en su totalidad como la del momento único e irrepetible del acontecer*.

Aceptando que el tono emocional y volitivo impregna todo lo que se vive realmente, y refleja toda la irrepetibilidad individual de un momento dado del *acontecimiento*, en la *lectura* este principio es igualmente aplicable, en tanto que el acto de leer debe estar impregnado por el tono emocional y volitivo, si se vive realmente el texto, reflejado esto en una irrepetibilidad individual de un momento dado del *acontecimiento*. Las raíces de la responsabilidad del lector están en este tono que trata de expresar el momento del *acontecimiento* dado, debido a que es remitido a su unidad singular.

Durante el *acto de lectura o escritura*, el lector o el escritor se encuentran en su punto *singular*, puesto que cada uno es el *único* que se encuentra en ese lugar, en ese tiempo y bajo esa *singularidad de ser*. Entorno a ese punto especial o acontecer se dispone todo el *ser singular de un modo único e irrepetible*, este hecho se encuentra en el deber ser más peculiar del acto ético. El lector debe hacer efectiva su *unicidad* procediendo desde su *único* lugar con respecto al texto que lee o escribe, aquí es donde el lector o escritor admiten su responsabilidad como su *singularidad y su ser*. Este proceder responsable "es fundamento de la vida en cuanto acto ético, puesto que *ser* realmente en la vida quiere decir *proceder*, no ser indiferente hacia la totalidad única" (Bajtín, 1997).

En sí la apuesta va por el vivenciar los textos durante la lectura como acontecer del ser, lo que significa poseerlos como una singularidad real bajo una correspondencia con la propia esencia del lector. La lectura al considerar el pensamiento participativo está dentro de una concepción emocional y volitiva del ser en cuanto acontecer en su unicidad concreta.

Entre las representaciones axiológicas del mundo por parte de cada participante en el acto de lectura o escritura no debe haber contradicción ni desde la conciencia ni desde el lugar único de cada participante. La verdad de un acontecimiento no es una verdad de contenido sino la posición única y razonada de cada partícipe, la verdad de su deber ser concreto y real.

Tampoco puede surgir una contradicción entre dos contextos axiológicos particulares, que son un conjunto de valores afirmados como valiosos no para tal o cual individuo durante una u otra época, sino para toda la humanidad histórica (Bajtín, 1997). Al hablar de los valores de la humanidad histórica (el pasado y el futuro de las personas reales) no es posible abstraerse de una determinada actitud emocional y volitiva hacia ellos, y éstos para nosotros no se cubren de un contenido semántico, sino que corresponden al único partícipe y se iluminan con la luz de un *valor* real.

De los momentos axiológicos del ser, todos poseen validez individual y no generalizan el ser singular desde el lugar en el ser. La lectura y la escritura son momentos diferentes de un singular *acontecimiento del ser*. La importancia universal de un valor no está condicionada por su contenido tomado en abstracto, sino en su correlación con el sitio singular del partícipe. Desde este único lugar pueden ser reconocidos todos los valores así como cualquier otra persona con todos sus valores.

El acontecer del ser sólo puede ser captado desde su interior y esta perspectiva interior al acto ético tiene el sentido de una vivencia participativa, puesto que el acontecimiento sólo puede ser descrito participativamente. Tan sólo viviendo o poniendo en acto el acontecimiento histórico de la responsabilidad se accede a una comprensión que no altera la unidad de sentido. La unicidad del acto de leer o escribir es irrepetible y singular. El acontecimiento del ser posee una unidad de responsabilidad.

Para Bajtín, el término "ser" es sinónimo de "acto ético" o "acontecimiento", quien a la vez habla de la oposición entre "el mundo del ser o lo dado" y "el mundo-acontecimiento o lo planteado". La primera hace referencia a la realidad como algo existente que adolece de cualquier relación axiológica con el yo, la realidad es un conjunto de objetos neutros respecto a cualquier tipo de interés ético. Por otro lado, el mundo-acontecimiento es la realidad de la acción responsable del hombre, es el deber ser y la condición axiológica implicados en toda acción humana, es decir lo "*planteado*". En síntesis, el *acontecimiento* es una unidad indiferenciada de lo dado (ser) y lo planteado (deber ser, valor). No existe algo *dado* independiente de *un deber ser*. Hay un solo mundo: el del obrar responsablemente. Toda iniciativa

proviene del acto ético responsable que además es generador de todo sentido. Ser realmente en la vida quiere decir *proceder*, no ser indiferente hacia la totalidad única. El *acto ético encierra luz y racionalidad singular*, y esta luz es referida al carácter arquitectónico del mundo. Son tres ubicaciones desde donde el mundo se estructura de acuerdo a este carácter arquitectónico: yo-para-mí, otro-para-mí y yo para otro (Bajtín, 1997).

El lenguaje es el lugar en donde el acontecimiento se dice a sí mismo sin que medie ninguna distorsión objetiva. El lenguaje es el que garantiza una posible epistemología del acontecimiento. De aquí que acontecimiento y lenguaje sean considerados como los dos lados del pensamiento. El lenguaje referido al aspecto epistémico. Epistémico porque el lenguaje es el que garantiza la vía de acceso adecuada al acontecimiento, legitimando un posible discurso sobre él.

8.2. El acontecimiento en la comprensión y producción textual

Las aplicaciones pedagógicas que se desprenden de los postulados bajtinianos sobre la postura discursiva del lenguaje permiten desarrollar una *perspectiva del acontecimiento* en los procesos de comprensión y producción de textos, dentro del marco de la comunicación discursiva, entendida como encuentro dialógico de sujetos discursivos, que al leer o escribir se mueven entre enunciados que son eslabones de una compleja cadena. Este encuentro de conciencias da lugar a una comunicación dialógica en la cual *la vida del enunciado es acontecimiento*, en el terreno de la extraposición.

Al leer se debe desentrañar el *estilo* único del escritor, así como también *otros* estilos que surgen de sus muchas cosmovisiones. El acto de escribir y leer es valórico porque tanto el escritor valora como el lector sopesa el contenido, lo que no es otra cosa que ir del significando al sentido y sus formas ideológicas y de acentuación. El que lee debe develar cómo valora el escritor. Todo texto, oral o escrito, "visto como enunciado" (Bajtín, 1989), se realiza para *uno mismo* y para *el otro*.

Leer y escribir tienen que trascender del *momento* relacionado con el *sistema* de la lengua (de los signos) al *momento* relacionado con *otros textos* (irrepetibles) mediante los vínculos dialógicos. La comprensión de un texto es un *acontecimiento* nuevo e irrepetible en la vida del texto y del lector por constituirse en un nuevo eslabón en la cadena histórica de la comunicación discursiva. El *acontecimiento* en la vida de un texto, es decir, su esencia verdadera, siempre se desarrolla *sobre la frontera entre dos conciencias, dos sujetos*. (Bajtín, 1989)

Al leer se da un encuentro entre dos sujetos, dos autores, puesto que se lleva a cabo el encuentro de dos textos; el que ya está dado y el que se está creando como una reacción al primero. Este *acontecimiento* en la vida de un texto implica *comprender* la compleja interrelación entre el texto, como objeto de estudio y reflexión, y el contexto como su marco creado en que se realiza el pensamiento cognoscitivo y evaluador del sabio.

El intento por estudiar el texto trasciende su lado lingüístico, puesto que el problema del texto llega hasta su creación lingüística. El hombre siempre se está expresando (hablando), es decir, siempre está *creando texto*. Un acto humano es un texto y puede ser comprendido tan sólo *dentro del contexto dialógico de su tiempo* como postura llena de sentido (Bajtín, 1989). El

enunciado es más que una frase, es una combinación de palabras (voces con sentidos profundos) muy especial, llena de entonaciones y de expresividad.

El lector tendría por tanto que saber que un *enunciado* representa un estilo, una visión de mundo, un tipo humano, huele a contextos, y en él se perciben dos voces, dos sujetos (uno que se expresa y el otro quien está parodiando al primero). La segunda voz llega desde otro sujeto discursivo, sin el cual no existe la segunda voz. Los enunciados siempre serán nuevos, porque cambian de lugar y de función dentro de la totalidad del texto. El enunciado en su totalidad se conforma gracias a elementos dialógicos y está vinculado con otros enunciados. En un texto, toda voz por auténtica que parezca puede ser solamente la segunda voz dentro del discurso.

La producción textual como acontecer es saber expresarse a sí mismo, y ello implica *hacer de uno mismo el objeto para el otro y para uno mismo*. Así la palabra propia resulta ser objetivada y recibe una segunda voz, que también es propia. Sin embargo, esta segunda voz ya no arroja su propia sombra, sino que toma la actitud de la segunda voz.

Comprender un texto y a su autor significa comprender su conciencia y su mundo, es decir, comprender al sujeto discursivo que se encuentra detrás del escritor. Dentro de una comprensión proceden dos conciencias y dos sujetos, por ello, Bajtín repite una y otra vez que la *comprensión es dialógica*, en cierta medida (1989). El problema de la comprensión como *acontecer y acto ético* demanda entender los límites del enunciado y el cambio de los sujetos discursivos. Desde esta mirada, toda *comprensión* como *acontecimiento* implica respuesta, es decir que la comprensión requiere la capacidad de determinar la respuesta., dice Bajtín (1989).

El texto, como expresión de una conciencia que refleja algo, es subjetivo. La *comprensión de un texto es un reflejo de otro reflejo*. Los textos recortan trozos de la naturaleza, de la vida social, de la psiquis, de la historia, y se unen mediante relaciones de sentido no necesariamente intercausales, mezclando evaluaciones con constancia de los hechos. Se llega al hombre y a su vida (su quehacer, sus luchas, etc.) a través de los textos sígnicos creados o por crear. *La comprensión bajtiniana* (1989) es una actitud que implica dos sujetos y un tercero potencial.

Esta comprensión implica ir tras las relaciones entre *los enunciados y la realidad*, así como también, entre *los enunciados y el sujeto o autor*. Estas relaciones específicas de sentido, son las que Bajtín denomina relaciones dialógicas (1989). La comprensión como diálogo (1989) se sustenta en esas

relaciones dialógicas que emergen en el *acontecer* del escritor y del lector. Cuando en los lenguajes, jergas y estilos se perciben voces, los enunciados llegan a ser expresión actual y realizada; la voz entra en ellos y se apodera de ellos. Están predestinados a tener un papel único e irrepetible en la comunicación discursiva (creadora) (1989).

La actitud hacia el *sentido* oculto en la palabra o en otro material sígnico es dialógico, esto es que puede ser conversación, discusión, concesión, etc. La actitud hacia el *sentido* siempre es dialógica cuando hay apertura a la confianza de las palabras ajenas, a la autoridad de la palabra, al aprendizaje, a la búsqueda, lo que lleva al encuentro de dos conciencias por el consentimiento con sus gradaciones y matices infinitos, en donde el conjunto de muchas voces completa la *comprensión como acontecer* en los sujetos discursivos.

La palabra como todo signo le pertenece al autor (hablante o escritor), quien tiene derechos inalienables con respecto a la palabra, pero los mismos derechos tiene el oyente o lector, y también los tienen aquellos cuyas voces suenan en la palabra. No hay palabra que no pertenezca a nadie porque la palabra es un drama de tres. El drama se representa independientemente del autor. *La comprensión como actitud* auténticamente dialógica, señala Bajtín, se da cuando hay una objetivación de mí mismo, es decir, al hacer salir mi yo al exterior. (1989)

No interesa el aspecto psicológico de la *actitud* hacia los enunciados ajenos y hacia la comprensión, sino su reflejo en la estructura del enunciado mismo, es decir, que lo que realmente interesa es *la actitud hacia el objeto, la realidad, el autor y otros enunciados en una esfera dada de la comunicación desde donde se da el acontecimiento*. En la definición y descripción de la *actitud* no cabe todo lo que ella implica. Una actitud hacia los enunciados de otros no puede ser separada de la actitud hacia el objeto y de la actitud hacia el hablante mismo. El que comprende forma parte de los enunciados comprendidos y del diálogo entre ellos, siendo un partícipe nuevo. El contexto dialogizador enmarca al enunciado ajeno.

El valor de los enunciados no se determina por su actitud frente a la lengua como sistema lingüístico, sino por diversas formas de la relación con respecto a la realidad, al sujeto hablante y a otros enunciados (ajenos). En todo discurso se perciben voces, unas muy lejanas, otras cercanas. Las relaciones dialógicas, son mucho más amplias que el discurso dialogado en sentido estricto, y van desde el estar de acuerdo hasta el estar en desacuerdo con sus múltiples matices y expresiones. Un enunciado

completo es una unidad de la comunicación discursiva que no posee significado sino *sentido*. Es una totalidad de *sentido* que tiene que ver con los valores: verdad, belleza, etc., y que exige *una comprensión como respuesta que incluya la valoración*. La comprensión como respuesta de una totalidad discursiva siempre tiene un carácter dialógico.

El enunciado como una totalidad discursiva no cabe dentro de un análisis netamente lingüístico, puesto que forma parte de un mundo totalmente diferente de relaciones dialógicas que no pueden ser equiparadas a las relaciones lingüísticas. Quien *comprende* se vuelve el tercer participante (o un número infinito de participantes). La palabra en su búsqueda de *comprensión-respuesta*, siempre quiere ser oída y nunca se detiene en una comprensión *más próxima* sino que siempre sigue adelante. La palabra quiere ser oída, comprendida, contestada, y contestar a su vez a la respuesta, y así hasta el infinito (Bajtín, 1989). Para la palabra y para el hombre no hay nada peor que la ausencia de respuesta. La palabra busca *comprensión-respuesta* no sólo del destinatario, el segundo, sino además del *otro*, que es el prójimo.

En la comprensión y producción textual como *acontecer estético, ético y cognoscitivo*, es importante entender que la conciencia del hombre es de naturaleza dialógica; por ello, la vida humana es un *diálogo inconcluso* que continúa al infinito y es la única forma adecuada de *expresión verbal*. Vivir significa participar en un diálogo de conciencias e ideologías en donde se escucha, se responde, se interroga, se asiente, etc. El hombre participa en este diálogo con toda su corporalidad (ojos, piel, labios, manos), conciencia, alma, espíritu, y sus actos. El hombre interviene en este diálogo con su voz, la cual lleva su cosmovisión, sus pensamientos, su personalidad, y todo su ser. El hombre como voz saca su imagen de sí mismo para él y para el otro. Porque existe en formas del *yo* y del *otro*.

En ese encuentro de conciencias e ideologías, cuando hay dos sujetos discursivos en diálogo, hay lugar para un *acontecer estético*; pues ni la conciencia ni la ideología se perciben como absolutas; se disponen a que les sea *extrapuesto* algo, porque se sabe que pueden ser limitadas desde afuera, es decir puede ser estetizada; uno puede familiarizarse con ellas y es posible que se vean como una totalidad conclusa. Un *acontecer estético* puede darse únicamente cuando hay dos participantes; se presupone la existencia de dos conciencias que no coinciden. Cuando el autor y el lector coinciden frente a un valor, se acaba el *acontecer estético* y comienza el *acontecer ético*. Y cuando se trata de artículos o lecciones sobreviene un *acontecer cognoscitivo*.

La extraposición se da porque soy la única que se coloca en un lugar; todos los demás están afuera de mí. Esta extraposición de mi persona frente a todos los demás hombres sin excepción, que son *los otros para mí*, y el excedente de mi visión (determinado por la extraposición) con respecto a cualquier otro, se superan mediante el conocimiento, el cual construye un mundo único. El sobrante de mi visión con respecto al *otro* determina cierta esfera de mi actividad excepcional, o sea el conjunto de aquellos actos que tan sólo yo puedo realizar con respecto al otro. Son actos que completan al *otro* en los aspectos donde él mismo no puede completarse.

La *comprensión textual como acontecimiento* de la interacción de voces puede ser y debe ser mejor que la del autor, puesto que la comprensión se completa por la conciencia y se manifiesta en la multiplicidad de sus sentidos; de este modo, la *comprensión* completa al texto. La comprensión es activa y tiene un carácter creativo, entre los que comprenden un texto se da la co-creatividad (Bajtín, 1989).

Es imposible la comprensión sin valoración. No se puede separar comprensión y valoración: son simultáneas y constituyen un acto total. El que *comprende* se acerca al texto con una visión de mundo propia y ya formada, con su punto de vista, desde sus posiciones. Estas posiciones determinan en cierta medida la *valoración del texto*, pero simultáneamente estas posiciones se someten a la acción del texto que siempre aporta algo nuevo. En el *acontecimiento de la comprensión* se lleva a cabo un *encuentro* y una lucha dialógica cuyo resultado es un cambio y un enriquecimiento mutuo.

El *encuentro* con el texto representa el momento supremo de la *comprensión*, es decir *el complejo acontecimiento del encuentro y de la interacción con la palabra*, la cual debe convertirse en la palabra propia-ajena, guardando la debida distancia (extraposición) y respeto. De este encuentro deben surgir sentidos, es decir respuestas a preguntas, pues aquello que no contesta ninguna pregunta carece de sentido (Bajtín, 1989)

Sentido es todo aquello que da una respuesta a preguntas, es decir que el sentido posee carácter de respuesta, es responsable. El sentido siempre contesta ciertas preguntas, por esto, aquello que no contesta nada es sin sentido, y no sirve para el diálogo. El sentido tiene dialogo mientras que el significado excluye al diálogo. El sentido es potencialmente infinito, y se actualiza al tocar otro sentido (un sentido ajeno), aunque sólo se trate de una pregunta en el discurso interior del que comprende. Cada vez el sentido ha

de entrar en contacto con otro sentido para descubrir nuevos momentos de su infinitud (Bajtín, 1989).

El sentido no pertenece a un sentido solitario sino a dos sentidos que se *encuentran* y que entran en contacto, en cuanto llevan valor. Un sentido existe para otro sentido. Un sentido se encuentra siempre entre otros sentidos y representa un eslabón en una cadena de sentidos. El hombre siempre está dentro de esa cadena creando textos o enunciados dentro del sistema dialógico de su tiempo. Por ello los textos se *comprenden* mejor, si son leídos desde la comunicación dialógica. El dato primario para el sentido es el texto o enunciado, gracias al *acontecimiento* que tiene lugar en el encuentro de sujetos en la comunicación discursiva.

El texto como enunciado está determinado por su intención y realización; con la posibilidad de que un segundo sujeto pueda generar otra intención. Sin embargo, el enunciado como totalidad irrepetible, no posee significado sino sentido, y está relacionado con los valores. La vida del enunciado dentro de las interrelaciones dinámicas entre la intención y la realización, imbrica el *acontecimiento* de una totalidad de sentido que es nueva e irrepetible.

La *comprensión* como *acontecimiento dialógico* cambia el sentido a través de la contrapalabra; en la lectura, quien comprende es el tercero en el diálogo. Ese *momento* de la comprensión es un acontecimiento irrepetible, ya que es buscado por el autor del texto y hallado por el lector en el momento en que las voces aún alejadas en el tiempo y en el espacio se encuentran y dialogan por la búsqueda de sentido.

La *escritura como acontecimiento artístico* tiene que ver no con las unidades de la lengua como la oración que no se dirige a nadie, sino con el enunciado que sí es dirigido. El género dado por la situación discursiva, tiene una expresividad (aureola estilística) y una tonalidad típica que puede re-acentuarse y convertir lo jocoso en triste. A través de la historia han quedado huellas de enunciados que por su tono o re-acentuación se imitan, se repiten y se siguen. Una *escritura* en donde los estudiantes vivan los géneros e imaginarios no como estándares o normatividades sino como formas de conceptualizar la realidad, de expresar su realidad, de dibujar en *palabras* el mundo, llevará a los estudiantes a entender la escritura como *acontecimiento artístico*.

Los jóvenes al verse como *escritores* del acto enunciativo, tendrán la confianza de elegir la composición y estilo del enunciado a partir de su concepción sobre el destinatario, su conocimiento sobre el asunto, el

dominio cultural, los prejuicios, las preferencias y aversiones, que determinan la selección de recursos lingüísticos, género y estilo. El estudiante como escritor prefigurara al destinatario y su reacción de respuesta. El grado de conexión, cercanía y relación con el destinatario determina el uso de tonalidades y re-acentuaciones, mediante las cuales se pueden fundir en uno el *escritor y el lector*, sin importar rangos sociales o intelectuales. Todos los géneros discursivos permiten un estilo individual que expresa el propósito del escritor, el cual tiende a la individuación.

Favorecer que los estudiantes como sujetos discursivos manifiesten su producción *textual estética* a través de sus estilos únicos, lleva a que sus escritos como *acontecimientos estéticos* tengan una orientación hacia la respuesta del *otro*, hacia su respuesta comprensiva, la cual puede tomar formas diversas: intención educadora con respecto a los lectores, propósito de convencimiento, comentarios críticos, influencia con respecto a los seguidores y epílogos, etc. (Bajtín, 1989).

*Un escritor creativo genera simpatía social con un acento diferenciado o sustenta una idea personal con alta dosis de veracidad con el don de una conciencia que abarca su propio mundo de conciencia y otras conciencias que podrían extraponerse a su misma conciencia. Un escritor que tiene un excedente de visión y de conocimiento respecto a lo que escribe se mueve dentro de este *acontecimiento ético de la vida*, y dirige no sólo el rumbo de su *producción textual* sino que además, parafraseando a Bajtín:*

Tiene clara su orientación ética y cognoscitiva en el mundo concluido del ser, que es un valor en el acontecimiento de la heterogeneidad de su existencia. La pedagogía de la escritura como acontecimiento ve como imposible que el ser viva sabiéndose concluido *a sí mismo y al acontecimiento*: para vivir es necesario ser inconcluso y abierto a sus posibilidades; valorativamente hay que ir delante de sí mismo y no coincidir totalmente con aquello de lo que dispone uno realmente. (Bajtín, 1989).

La conciencia del estudiante como escritor, su modo de percibir y desear el mundo (su orientación emocional y volitiva) están determinados por la conciencia abarcadora que posee respecto a su objeto de escritura. Aunque el interés ético cognoscitivo del escritor se mueve en un sentido diferente con respecto a la objetividad cognoscitiva y ética, esta última debe tender a ser una apreciación imparcial y desapasionada por una persona o un suceso determinado.

Para la objetividad estética, el centro valorativo es la totalidad del asunto que concierne, al cual se le subordinan todos los valores éticos y cognoscitivos;

la objetividad ética y estética abarca e incluye a la objetividad ético-cognoscitiva.

Se enfatizando que los valores cognoscitivos y éticos ya no pueden ser momentos conclusivos, porque transgreden a la conciencia del escritor y a las que se rosan con ésta.

La postura que el escritor debe tomar frente a su escrito es mirar en su dirección pero además saber y entender que hay otras direcciones posibles. Para encontrar al escritor concebido de una manera semejante a la antes descrita, hay que precisar los momentos que determinan al escritor y a los sucesos de su vida, los aspectos que transgredan su conciencia de una manera fundamental, y definir su unidad activa, creativamente intensa y significativa; el escritor es el portador viviente de esta unidad conclusiva, que se opone a la noción del escritor concebido como otra unidad inconclusa del acontecimiento.

La actitud estéticamente productiva del escritor frente a su producción textual, es la de desarrollar una intensa extraposición con respecto a todos los momentos que constituyen su texto; es una colocación desde afuera, espacial y temporalmente hablando, de los valores y del sentido, la cual permite armar la totalidad del texto que está disperso en el mundo determinista del conocimiento, así como en el abierto acontecer del acto ético; esta colocación desde afuera permite ensamblar al escritor y a su vida a sus enunciados. El escritor tiene que definir su acontecer vital de una manera cognoscitiva y ética. El estudiante, en el acontecimiento de la escritura, ha de determinarse a sí mismo considerando sus valores y los del *otro*. Es decir que ha de verse a sí mismo en el otro.

El estudiante-escritor concebido como otra unidad, abierta e internamente inconclusa unidad del acontecimiento, ha de conquistar una actitud de extraposición que puede implicar una lucha moral, o una búsqueda de una manera realista y cognoscitiva de mundo para poder ubicar su propio punto de vista desde su acontecer vital inconcluso y desde otros acontecimientos vitales que podrían llegar a complementar o contrastar el propio.

A veces puede resultar difícil ubicar el propio punto de vista fuera del acontecer vital del *otro*, porque el sólo hecho de situarse dentro o al lado del *otro* distorsiona la visión, especialmente cuando los valores de la vida del *otro* son máspreciados que su mismo portador y eso llena de sentido un contexto de valores absolutamente distinto, aunque la fuente de valores no sea la misma. La vida del estudiante-escritor es una vivencia dentro de las categorías valorativas muy diferentes a las de otras personas que viven a su

lado y que participan de un modo real en el acontecer abierto, único y éticamente evaluable de la existencia, y esto debe ser tenido en cuenta al momento de la producción textual porque llena de sentido otros contextos de valores absolutamente distintos.

En la escritura como acontecer ético, estético y cognoscitivo, el estudiante-escritor debe ubicarse fuera de su propia personalidad, vivirse a sí mismo en un plan diferente de aquel en que realmente vive su vida, sólo con esta condición puede completar su imagen para que sea una totalidad de valores extrapuestos con respecto a su propia vida; el estudiante-escritor al convertirse en *otro* con respecto a sí mismo como persona, lograr verse con los ojos del *otro*, es decir valorarse desde el punto de vista de otros, puesto que a través del otro tratamos de comprender y de tomar en cuenta los momentos extrapuestos a nuestra propia conciencia.

Siguiendo a Bajtín (1989), vale la pena no perder de vista que "al tomar en cuenta el fondo sobre el cual actuamos, o sea, la realidad circundante que podemos no ver inmediatamente ni conocerla y que puede no tener para nosotros un valor directo, pero que es vista, es importante y es conocida por otros". Durante el proceso de producción textual como acontecer vital, interesa el fondo o realidad circundante que no se puede ver inmediatamente sobre las personas o fenómenos que son objeto de escritura.

De forma permanente se debe llevar al estudiante-escritor a captar los reflejos de su vida en la conciencia de otras personas, tanto de momentos parciales de la vida como de su totalidad; esto con el propósito de escribir desde el acontecer ético y estético propio y del otro. También es valioso tomar el coeficiente de valores que marca nuestra vida para el otro y que es totalmente distinto de aquel con que vivimos nuestra propia vida para nosotros mismos. De esta manera, se tendrá un acontecer textual estéticamente concluso.

En otras palabras, el estudiante-escritor debe encontrar un punto de apoyo fuera de sí mismo para que esta unidad llegue a ser un fenómeno estéticamente concluso. Los momentos que nos pueden concluir en la conciencia del otro, anticipándose a nuestra propia conciencia, pierden su fuerza conclusoria cuando amplían nuestra conciencia dentro de su propio sentido. La última palabra la diría nuestra conciencia y no la del *otro*, y hay que considerar que nuestra conciencia jamás se diría una palabra conclusiva. Al vernos con ojos del otro en la vida real siempre regresamos

hacia nosotros mismos, y un acontecimiento último se cumple en nosotros dentro de las categorías de nuestra propia vida (Bajtín, 1989).

En la lectura cuando se focaliza en un solo participante, (el lector o el escritor), no hay lugar para el *acontecimiento estético*; la conciencia absoluta que no dispone de nada que le fuese extrapuesto, que no cuenta con nada que la limite desde afuera, no puede ser estetizada. Un acontecimiento estético puede darse únicamente cuando hay dos participantes, presupone la existencia de dos conciencias que no coinciden. Cuando el lector y el escritor coinciden o quedan juntos frente a un valor común, o se enfrentan uno a otro como enemigos, se acaba el acontecer estético y comienza el ético (veredicto, discurso laudatorio, injuria, etc.), y cuando el otro no existe, cuando no aparece otra conciencia sobreviene un acontecer netamente cognoscitivo (tratado, artículo, lección).

En el acto de *lectura y escritura como acontecimiento vital*, el lector y el escritor cuando se encuentren frente a frente tendrán horizontes vividos que no coinciden. Por más cerca que se ubique el uno como escritor frente a su lector potencial y el lector frente al escritor del texto, siempre va a haber algo que cada uno desde su lugar no puede ver del otro. El mundo tras las espaldas de cada uno tiene una serie de objetos y relaciones que le son accesibles a uno e inaccesibles al otro.

En la *lectura como acontecimiento vital*, cuando el escritor y el lector se están mirando, dos mundos diferentes se reflejan en sus pupilas; sin embargo, para reducir al mínimo estas diferencias de horizontes, se puede adoptar una postura flexible, pero para eliminar la diferencia es necesario que los dos se fundan en uno, que se vuelvan una misma persona. Ese excedente de visión que siempre existe con respecto a cualquier otra persona, ese sobrante de conocimiento, está determinado por la unicidad y la insustituibilidad del lugar de la persona en el mundo.

Tanto el lector como el escritor deben entender que cada uno está colocado en un lugar, un tiempo y unas circunstancias únicas. *Esa extraposición* concreta del escritor frente a sus lectores, (es lo que justamente, Bajtín conceptualiza como "*los otros para mí*"), y *el excedente de visión se superan mediante el conocimiento*, el cual construye un mundo único y universalmente válido, absolutamente independiente de aquella situación única y concreta que ocupa el escritor y el lector. La *lectura y la escritura como acontecer vital* implican que escritor y lector estén tanto dentro de la categoría *yo-para-mi*, como de la categoría *otro-para-mi*.

El sobrante de visión del lector con respecto al escritor determina su comprensión, la cual solo él puede realizar y es absolutamente inaccesible desde el lugar del escritor. Estos actos que completan al lector -en aspectos donde el mismo escritor no puede completarse- pueden ser infinitamente heterogéneos porque dependen de la variedad de las situaciones vitales en las que tanto el escritor como el lector se ubican en determinado momento.

Tanto en la *lectura como en la escritura* es indispensable que el excedente de visión de cada uno complete el horizonte del otro sin perder su carácter propio. El escritor debe llegar a sentir a ese otro que será su lector, debe ver su mundo desde dentro, evaluándolo como él lo haría, colocándose desde su lugar y luego regresando al propio, contemplando su horizonte mediante aquel excedente de visión que se abre desde su lugar, que está fuera del suyo; debe crearle un fondo conclusivo del excedente de su visión, su conocimiento, su deseo y sentimiento.

Por otro lado, el *lector* ha de vivenciar (ver y conocer) y concluir estéticamente al escritor, ha de ponerse en su sitio, como si coincidiera con él, lo que significa que asume el concreto horizonte vital del escritor tal como el lo vive, tratando de colocarse en el mismo enfoque emocional y volitivo. Con ello, se logra que el lector se funda con el escritor por dentro.

Adoptar la posición vital del escritor puede inducir al lector a una acción ética frente a lo que presenta el texto. Este *acontecer ético* luego debe llevar a la actividad estética cuando el lector regresa a si mismo y su lugar fuera del texto.

La *lectura es valórica* puesto que el texto se le opone al lector en tanto que objeto de orientación vital (ético-cognoscitiva y práctica), porque el acto de leer representa el momento del acontecimiento único y abierto del ser al que pertenece el lector por estar interesado en el texto. En otras palabras, el texto se le opone al lector como objeto de su actitud ético-cognoscitiva vital en el *acontecimiento único y abierto*. El contenido y la forma del texto son inexplicables en el plano de una sola conciencia; por esto, sólo en los límites de dos conciencias se realiza el encuentro y el don de la estética de la creación verbal, en términos bajtinianos. Sin esta fundamental correlación con el otro, el lector perdería el placer de contemplar y *comprender* el texto en sus tonos emocionales y volitivos, los cuales crean y establecen el valor estético del *otro*.

El carácter de la *comprensión* no es el corriente que hace alusión a una réplica exacta y pasiva como duplicación del contenido de un texto, sino que se trata de un traslado de la vivencia a un plano absolutamente distinto de

valores, se trata de una categoría nueva de valoración y figuración. Se trata del ser de otro en el texto pero vivenciado por el lector. La *comprensión* como reflejo de una valoración totalmente nueva, es la utilización de la posición arquitectónica de uno en el ser fuera de la vida interior del otro.

En los procesos de escritura, el que escribe dialoga con los temas que enuncia, consigo mismo y con *otro(s)*, lo que conlleva una postura ética y estética, puesto que al escribir habla a través de su discurso y el de otros, los cuales cuando son asumidos cognitivamente toma los acentos de la propia interioridad y de la sociedad en la que está interactuando en un tiempo y un espacio singulares. El acontecimiento que tiene lugar en este acto de escritura procede de una conciencia permeada por unos valores, que están en la *palabra* como signo compartido.

El estudiante-escritor es el participante del diálogo, y está determinado por la praxis humana y la cotidianidad a la que se refiere su texto. Configura y anhela comprensión activa y responsable del *otro*, a través de enunciados orientados hacia *otro(s)*.

Es decir que se representa para *sí mismo* y para *otro(s)*, mediante una actitud hacia los contenidos que representa con singular grado de objetivación y subjetivación, entablando relaciones emotivas y volitivas dialógicas.

El lector es otro sujeto que *comprende, interroga, valora, responde y dialoga* con el texto para que ocurra un verdadero acontecimiento. Dialoga con los contenidos (objetos culturales) y asume una postura de respuesta ante ellos. El lector es justamente el sujeto responsivo que espera el enunciado. Los procesos de lectura y escritura discursiva fraguan una comprensión que busca el acontecimiento de la respuesta del otro; por ello, el que escribe debe saber que escribe para otro, no sólo para sí mismo.

8.3. POR UNA PEDAGOGÍA DEL ACONTECIMIENTO

Una pedagogía del acontecimiento sobre la comprensión del lenguaje debe centrarse en que el sujeto lector o escritor debe tomar "postura de respuesta" de tal forma que no permanezca indiferente ante lo que lee. *La educación debe propender el leer y el escribir para el acontecer ético y estético*, bajo el diálogo consigo mismo y con otros. Abrir la lectura a otras actividades que no siempre conduzcan a demostrar qué se leyó, elaborar una reseña o responder unas preguntas. La lectura y la escritura como un acontecer ético y estético llevaría a que sea el contexto el que enseñe al

estudiante la funcionalidad de estas acciones dentro y fuera del salón de clases.

La lectura y la escritura son acontecimientos dados por sujetos que no son tablas rasas sino sujetos discursivos que dialogan con objetos culturales de diversa índole, imbricados en su tiempo y cuando hay confrontación de sentidos entre estos sujetos y los contenidos que dialogan, ocurre la *comprensión*.

En la intención de producir o comprender un texto participan la lengua, lo social y los objetos culturales, todos en busca de la actividad viva de un autor en un lugar y un tiempo singular. Toda esta textualidad se enlazarán dentro del eslabón de textos conectados con determinados contenidos o valores, cuando la intención de tal textualidad se haya tornado acontecimiento en el encuentro entre dos conciencias: dos sujetos discursivos que intercambian sentidos, con relación a los objetos culturales y su funcionalidad, con relación a unos valores. En todo texto circulan sentidos y voces que requieren de una voluntad discursiva para valorar cada pieza de sentido y dar forma a todas las piezas en función de un sentido global, unitario.

La escritura y la lectura como acontecimientos éticos y estéticos, se convierten en actos responsables, ya que producir un texto es escribir con objetos históricos, sociales y culturales para lectores reales singulares. Se debe favorecer la veracidad de los enunciados y cuidado de no discriminar a otros, es ser consciente del impacto de la escritura y la lectura. Un lector o escritor es culpable de la esterilidad o fecundidad de la vida. Quien escribe ha de indagar, buscar y crear responsablemente, considerando el mundo del conocimiento y el mundo de la vida. El acto ético de la escritura es una labor responsable que le exige al sujeto entretenerse en una cadena de enunciadore previos. De la misma manera, el lector tiene que ubicarse en la cadena de textos del mismo contenido con responsabilidad y compromiso social, lo que implica valorar y sopesar lo que lee.

La pedagogía de la lectura y la escritura desde el acontecer del ser debe enseñar al sujeto a aprender el lenguaje en sociedad; para ello, se tiene que promover el leer y escribir acerca de la sociedad. Es aprender a ser serios y responsables como escritores y lectores. Comprender un texto es desentrañar sus silencios y sus múltiples voces, las ideologías ocultas y explícitas, los sentidos dispersos, de manera inmediata y diferida. Hay que empezar a favorecer el leer y escribir en y para contextos sociales, fuera de la artificialidad de la textualidad escolar tradicional. Es un recorrido en busca

de la aventura de prácticas sociales y culturales, que favorecen comprender la vida del hombre y su historia.

La escritura como acontecer estético le ayuda al sujeto discursivo a expresar su individualidad y visión de mundo. El estilo del texto-enunciado dependerá del destinatario y de cómo el escritor lo concibe o se lo imagina. El género discursivo como forma típica del enunciado, como una expresividad determinada, ha de corresponderse con situaciones típicas de la actividad discursiva y con los objetos culturales abordados. Los géneros no como fórmulas ni protocolos a seguir, sino como formas de conceptuar e interpretar el mundo de la vida y del conocimiento. Estos dan a la composición carácter, contestación, intercambio, cercanía, credibilidad, y están distantes de ser convenciones rígidas que no llegan al *otro*.

Asumir la lectura y la escritura desde una pedagogía del acontecer es considerar la totalidad del objeto, la totalidad de su forma y la totalidad conclusiva (unidad que el escritor le da a su texto). La escritura como acto ético deriva de una actitud estéticamente productiva del estudiante-escritor frente al objeto, en todos sus momentos de construcción. Tal actitud estética está dada por la posición del estudiante-escritor en la actividad creadora de la escritura, en la cual une y ordena objetos culturales (contenidos, temas). Además tiene un excedente de visión que le permite ubicarse en la posición del *otro* con quien se encontrará cuando sea leído, intentando percibir lo que el *otro* percibirá y a su vez, percibir lo que el mismo ha hecho, saliendo y regresando a su propio lugar para concluir y adoptar la función conclusiva, de cierre.

Ese recorrido es realmente el acontecimiento que le permite al estudiante-escritor tener una experiencia y una visión estética de la escritura para concienciar el producto de su actividad creadora. Ello lo logra al preocuparse conscientemente por la arquitectónica del objeto, en pro de garantizar comprensión en su singularidad y en su estructura por sí mismo y por el *otro*. Entendiendo que su actividad estética no es diseñar una realidad nueva necesariamente, sino también realzar y completar la existente, es tomar un contenido y humanizarlo con una actitud ética y estética totalizante. La escritura y la lectura como mediadoras del sentido del hacer humano.

Bajo la postura de la lectura y la escritura como un acontecimiento dialógico, ético, estético, cultural, histórico y social, el sentido del texto como un enunciado depende de la respuesta activa del lector como participante en un acontecimiento único e irrepetible. A pesar de que el texto es colectivo su

sentido yace en el acontecimiento individual, momento que imbrica su esencia en la frontera entre dos conciencias.

Reconsiderar los modos de educación como experiencias de encuentro y pedagogías que ponderen al otro desde la *incursión del acontecimiento* en el lenguaje, requiere del desenmascaramiento de la lógica de la representación del lenguaje escolar para aprender desde otros modos de expresión, que promuevan la construcción de sentido a través de la comunicación con uno mismo y con otros. La teoría bajtiniana del acontecimiento, provee herramientas conceptuales para problematizar la necesidad de que los estudiantes exploren, más allá de las palabras y el lenguaje para crear procesos dialógicos que buscan sentidos considerando al *otro*.

Es una apuesta pedagógica que va por las relaciones con otros sentidos y enunciados que visibilizan *todo lo otro* que hay detrás del *lenguaje*. La lectura y la escritura que valoriza otros signos gestuales, posturales y corporales, desde donde se potencian múltiples interacciones entre las palabras y los textos-enunciados. Pasar de la reproducción de significaciones al acontecer del ser desde los sentidos, requiere de encuentros pedagógicos que favorezcan múltiples modos de ser, por medio de diversos modos de expresión, más allá del lingüístico-significante; esta multimodalidad entre imágenes, sonidos, palabras y entre la infinita capacidad comunicativa de interactuar con otros cuerpos nos lleva a vivenciar el acontecimiento.

La lectura y la escritura como acontecimiento multimodal es el encuentro del lector y del escritor con otros signos, símbolos, indicios, señales musicales, textuales, visuales, auditivas, entre otros para entrar en acción y transitar de un estado a otro haciendo transmutar la subjetividad. Gracias a la polivocidad de modos de encuentros y expresión, los procesos de producción y comprensión textual no quedan limitados a la significación de enunciados unívocos del ser, dando lugar a que acontezca un otro-yo, una nueva manera de vivir y ser en el lenguaje.

La lectura como acontecimiento se las vería con lo impredecible de algo nuevo y siempre dinámico que emerge de los textos. Sería poner en acción lo representado del lenguaje para explorar otros modos posibles de comprender mediante el reconocimiento del *otro*. Las relaciones pedagógicas que posibilitan el acontecimiento, conquistan nuevos rumbos de sentido que atienden a pulsiones no codificadas, fuerzas que provienen de la palabra y del lenguaje.

El acontecimiento es un espacio-tiempo en el cual los estudiantes pasan de lo estático, plano y unimodal a lo dinámico, semiótico y multimodal. Por lo tanto, lo que se busca es una educación que se las juega por el acontecimiento, el cual lleva a salir de los lugares comunes de lo educativo para encontrarse con aprendizajes con signos de toda naturaleza capaces de discernir sentidos.

Repensar la educación desde una pedagogía del acontecimiento con *el otro y por el otro*, es reflexionar sobre la necesidad de recrear el espacio entre *uno y los otros*, de intensificar y hacer foco en los intersticios del lenguaje escolar para posibilitar acontecimientos en los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, los encuentros pedagógicos recuperan la capacidad de sorpresa y novedad, el deseo puede salir de las estructuras estéticas y movilizarse hacia nuevos modos de acontecer. Una pedagogía del acontecimiento recrea el sentido de lo transmitido para que sentidos posibles acontezcan.

El acontecimiento sacude el lenguaje escolar para extraerle su sentido pedagógico. Aprender también es el resultado del acontecer fortaleciendo el sumergirse en la palabra, el enunciado y el texto desde la perspectiva discursiva multimodal, plifónica y dialógica.

EPÍLOGO

Indagar por las prácticas de biliteracidad digital de los estudiantes de secundaria permite encontrar evidencia factual sobre la naturaleza de la discursividad 2.0 y las formas como el espacio digital está lleno de elementos diversos que compiten por acceso y recursos para una neoescritura y, por tanto, los efectos en las formas de lectura debido a las nuevas tecnologías de info-comunicación. Esto implica importantes retos para la educación frente a las nuevas formas de expresarse, dar sentido y actuar en lo analógico y digital.

Los currículos en lengua L1 y L2 tendrían que reflexionarse desde constructos como los enunciados (conclusivos y plenos de sentido), géneros (pragmáticos, valorativos), medios (correo electrónico, chats, sitios web), estructuras (hipertextuales, intertextuales), registros (jocosos, coloquiales), formas lingüísticas (libres, flexibles) y múltiples modos (signos, imágenes, señales). Estas formas de comprender, interpretar y producir textualidad en la web 2.0 imponen capacidades comunicativas diferentes.

Los textos juveniles en entornos digitales poseen una serie de rasgos distintivos en el plano cognitivo, pragmático y discursivo. Estos rasgos tienen que ver con el lenguaje, la vida misma, los imaginarios sociales y la acción que se genera; cuando se habla se gesta praxis. Es de resaltar lo que esta investigación encontró recurrentemente, de tal manera que, desde unas políticas lingüísticas amplias, se pondere el que las prácticas de literacidad no son sólo lo relacionado con la lengua como signo, sino que además, son un asunto de semiótica porque se leen indicios, señales, imágenes y gestos, entre otros. Esta multimodalidad es un fenómeno semiótico, en donde los textos no son meros signos lingüísticos son también otras modalizaciones que tienen que ver temporalidades, circunstancias y perspectivas, en la medida en que el otro interviene allí arquitectónicamente.

Un estudiante-lector precisa apoyarse en la habilidad de incorporar de manera personal su vida y sus tradiciones a los contenidos que lee, ventaja discursiva, que los maestros pueden aprovechar, puesto que los jóvenes no sólo examinan el signo sino que además atienden a la cultura, como parte

del interés por el el sentido. Los educadores tenemos el reto de profundizar en las formas de entender el rol del lector, el escritor y el signo. Los avances de autores como Bajtín y Voloshinov entre otros, proveen nociones para continuar la búsqueda; por ello, se trae aquí la manera de entender estos tres eslabores de la cadena: el "lector" es el intérprete que lee el signo; el "escritor" es el autor o intérprete que produce el signo; y finalmente, el "signo" se resiste a la conciencia que lo interpreta y le atribuye un significado porque el signo tiene una subjetividad propia, tiene su propia materialidad.

El signo expresa un sentido diferente del que le concede el yo como interprete que lo produce, es decir su autor, y tiene, por esta razón, una subjetividad propia, una materialidad única. Los límites de la interpretación los proporcionan la objetividad, la materialidad y la autonomía del signo, es decir, la alteridad respecto al yo interpretante, sea éste el receptor o el enunciatario o el lector o quien lo produce, el enunciador, el autor en persona con toda su autoridad. Los límites de la interpretación los proporciona la alteridad respecto al "yo" interpretante.

Otro hallazgo para ponderar en el contexto educativo es el de "plaza digital", . como género de discurso, del cual Ponzio (1998) señala que sus imágenes verbales se introducen en un lugar donde confluye todo lo que no es oficial, y se goza de una especie de derecho de "extraterritorialidad del mundo...". La comunicación se caracteriza por el uso de un lenguaje familiar, en el que las distancias entre los sujetos se desaparecen. El lenguaje de la plaza digital es de tonos variados (adulaciones, ironías, mofas), y han de entenderse desde sus múltiples reacentuaciones. Es justamente esto lo que maestros y estudiantes entrarían a analizar para ver la pluralidad de voces, los colectivos sociales.

Estos encuentros ponen en evidencia las transformaciones por las que están pasando las vidas de los jóvenes en edad escolar; se están moviendo entre una subjetividad mediada por lo escolar y lo familiar y unas subjetividades digitales; esta coyuntura presenta oportunidades para proponer pedagogías del acontecer.

La plaza pública digital como la arena social de una esfera pública en el ciberespacio representa un contexto bajo nuevos principios de participación con menos protocolos lingüísticos y más interacciones entre todo tipo de roles. La educación 2.0 como una red social digital puede ser explicada a través de este concepto de plaza, pues en ella habría que incursionar con la capacidad multimodal y multimedial de los contenidos digitales, en donde no se requiere una territorialidad y las distancias entre los sujetos se diluyen irremediablemente.

El ingreso a esta plaza social digital requiere de imágenes que devienen multinodalmente de lo sígnico verbal y no verbal, y llevan a imaginarios sociales juveniles. La constante es el pensar con imágenes que desbordan los límites de la palabra escrita, dan paso a formas icónicas. En los escenarios de la educación 2.0, todos pueden ser co-autores o protagonistas, porque las diferencias cognitivas asociadas al monopolio textual se están haciendo cada vez más imperceptibles. Serían unos entornos educativos mediados por diversas fuentes culturales, modos de socialización y formas simbólicas, transitados por lugareños y foráneos, compartiendo todos sus saberes (técnicos, científicos, escolares, públicos, estéticos, entre otros)

Por otro lado, la plaza digital en la que permanecen los jóvenes hoy, se puede entender como un lugar semiótico, con posibilidades para el lenguaje y los signos que emergen y crean el fenómeno de la multimodalidad (múltiples modos de representar y significar). La educación 2.0 simboliza el ocaso de las fronteras y el acortamiento de las distancias facilitando una proximidad simbólica, donde el pensamiento juvenil es representado por la relación sígnica, verbal y no verbal en la red, por medio de bits.

Esta alusión a la plaza semiótica abre espacios a nuevas formas de entender lo educativo con la incursión de nuevas comunidades, géneros discursivos, formas de comunicación. Siguiendo a Bajtín, los géneros discursivos de los jóvenes son entendidos fácilmente entre ellos mismos, porque tienen ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal, y su composición. Las textualidades juveniles no son rígidas e invitan a la recomposición de comunicaciones entre diversas generaciones. En esta apertura de las comunicaciones, los escolares y los docentes pueden emprender relaciones y acontecimientos menos acartonados, pasando de las jerarquías discursivas a los encuentros de saberes en las redes y comunidades digitales, las cuales traen, en palabras de Amador (2012), otros tiempos que rompen con la lógica de las cronologías, las sincronías y las ordenaciones de las instituciones modernas.

En la plaza pública bajtiniana se gestaron las lenguas vulgares modernas, y hoy, en la plaza digital se gestan las lenguas digitales posmodernas. Como consecuencia, la plaza digital alberga hibridaciones entre la oralidad y la escritura, estilos coloquiales y neo-escrituras e imágenes multimodales. De las variedades de interacción digital que toman lugar en este escenario, van emergiendo géneros discursivos y formas textuales nuevas que encajan en las tecnologías que surgen; por ejemplo, en las redes sociales los enunciados son breves, pictóricos y con tonalidades ambivalentes; en las apps o aplicaciones, el diseño, la imagen y las acciones a un click facilitan todo tipo de tareas. Lo anterior implica un giro pedagógico de la educación para conectar dos mundos que, hasta ahora, han estado distanciados en la formación de los jóvenes. Se trata de posicionar el aprendizaje en el contexto de las relaciones hipermediales y las neo-escrituras como acontecimientos que transforman tanto a docentes y como a estudiantes.

Las prácticas de lectura y escritura, por la aparición de los hipertextos y los libros electrónicos interactivos, se han modificado y la sociedad de las imágenes, el movimiento y el sonido vienen cambiando la comunicación, la cual tiene que ver más con signos y señales que conforman los discursos y los textos con contemporáneos.

Anderson (2008), sostiene que hemos entrado en una era en la cual la Web se ha expandido a un medio en donde quienes despliegan contenidos ya no sólo son los diseñadores profesionales sino que son los usuarios finales quienes crean y publican contenidos. El sistema educativo debe aprovechar estos hechos para desarrollar contenidos con los estudiantes y publicar a audiencias reales que están a un click de distancia.

La diversidad de géneros discursivos juveniles en la plaza digital es extensa porque las actividades de los jóvenes son inagotables y porque en cada dominio (escuela, casa, comunidad) existe todo un repertorio de géneros que se diferencia y crece a medida que se desarrolla cada dominio. En esta mirada de los géneros discursivos, los que emergen en las redes de manera más recurrente, son los que según Bajtín (1989), se denominan: breves réplicas de diálogos cotidianos, según el tema, situación, número de participantes y breves relatos cotidianos enviados por las distintas redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter). Los hallazgos en esta investigación permiten indicar que el contexto educativo tiene en la sombra las prácticas digitales e interactivas de los jóvenes y hasta que no las saque a la luz no podrá fomentar las otras maneras de ser y habitar en el mundo, que ya experimentan los jóvenes en sus vidas digitales.

Por ejemplo, los géneros discursivos juveniles en la red se caracterizan por ser enunciados sin conclusión específica, porque la misma actitud del joven es reactiva a enunciados agotados con formalismos. La escritura juvenil se presenta muy solitaria, como islas de enunciados con eco para muchos posibles oyentes al otro lado de la pantalla, pero sin un destinatario definido; por ello, los enunciados son impersonales. La invitación que tenemos los educadores es a considerar la textualidad juvenil digital como un llamado a promover formas de literacidad crítica y semiótica que descansa en lo diverso y lo diferente, como otras maneras de entender la condición juvenil digital.

Los enunciados juveniles en la red participan en la totalidad de la conversación digital, como un acontecimiento y no como un suceso de la vida cotidiana del joven. Pero si el entorno docente continúa en las aulas y no muta a la invisible ola de la virtualidad en la que interactúan los jóvenes, será difícil entender las diversas especies estilísticas juveniles tipificadas como discurso jocoso, abstracto, cotidiano y familiar, marcado por un lenguaje popular.

Los géneros de conversación juvenil en la web 2.0 son de tipo diálogo oral, sobre acontecimientos de clases, intimidades de un círculo de amigos, cotidianidades personales y enunciados sobre temas puntos de vista sociales y culturales. En general, lo que más se encuentra en la comunicación discursiva juvenil en la red son los diferentes tipos de géneros dialógico-coloquiales y de allí resulta una dialogización intertextual marcada. Reconocer esta realidad permite abordar desde lo escolar al sujeto discursivo, digital e interactivo que se incorpora en una dinámica que lleva al maestro y al estudiante a discurrir en las textualidades digitales que son una

forma de intertextualidad, por su interacción con otros enunciados, géneros y formaciones ideológicas.

En las conversaciones en la red, los jóvenes no esperan una comprensión pasiva, que tan sólo reproduzca su idea en la cabeza ajena, sino que siempre buscan unos objetivos discursivos como: una contestación, consentimiento, participación, objeción o cumplimiento. Los enunciados juveniles en la red son unidades reales delimitadas con precisión por el cambio de los sujetos y no requieren respuestas tácitas; éstas sólo se dan, existen, así no se vean en otro enunciado, porque son silencios. Lo anterior corrobora que los jóvenes no están dentro del molde que se tipificó en la modernidad, y por ello, los entornos educativos deben atender a un sujeto con unas experiencias discursivas en la red, tan reales como las presenciales.

Aunque los enunciados de los jóvenes son cortos, éstos son completos y tienen una plenitud de sentido clara para los sujetos discursivos que participan en la plaza digital. Todos estos rasgos y particularidades absolutamente nuevos de la discursividad juvenil pertenecen a sus enunciados en sí, porque expresan la naturaleza de éste y no la de una oración o frase.

Las pedagogías narrativas digitales serían bienvenidas por favorecer el que los jóvenes cuenten historias de ellos a sí mismos y a otros, y, de esta manera, vayan construyendo significados con los cuales sus experiencias adquieren sentidos. Aquí el conocimiento recibe su sentido y su valor de la vivencia práctica.

Los atributos del enunciado juvenil son completos, se delimitan por el cambio de sujetos discursivos, tienen un contacto inmediato con la realidad, es decir la situación extraverbal concreta y se relacionan de manera directa con los enunciados directos. Una publicación en Facebook o Twitter se enuncia porque surge de una situación extraverbal real. Los jóvenes saben que sus enunciados provocan reacciones así no obtengan respuestas explícitas verbales.

La vinculación transmediática con lo educativo promueve la presencia juvenil en múltiples lugares, porque aunque esté dentro de los muros escolares sus conexiones con otras plazas sociales digitales (redes sociales, podcasts, blogs, App, wikis, música y video, entre otros) le permite socializar y acceder a saberes relacionados con sus necesidades e intereses reales.

Los enunciados juveniles se delimitan por el cambio de los sujetos discursivos y sus fronteras, conservando precisión externa y adquiriendo un especial carácter interno gracias al hecho de que el sujeto discursivo manifiesta en los enunciados su individualidad mediante su estilo y visión del mundo en todos los momentos intencionales de sus enunciados.

Lo educativo al abrirse a lo imprevisible y permitir que los jóvenes arriesguen sus enunciados en la plaza digital, abre oportunidades para el desprendimiento de órdenes institucionalizados en lo escolar como únicos. Las relaciones y los acontecimientos deben superar las jerarquías establecidas por las instituciones a las redes y comunidades, de tal manera que los tiempos y las relaciones instauradas por las instituciones siempre serán distintos de los de la lógica que circula en la plaza digital.

Este sello de individualidad que revela el enunciado juvenil es lo que crea unas fronteras internas específicas que los distinguen de otros enunciados relacionados en el proceso de comunicación discursiva dentro de un dominio cultural dado. Los enunciados juveniles son réplicas de diálogos, con uno o muchos sujetos discursivos y están orientados hacia la respuesta de otro o de otros, hacia su respuesta comprensiva, que puede adquirir formas diversas como: intención educadora, propósito de convencimiento, comentarios críticos, influencia con respecto a sus seguidores, etc.

Un enunciado juvenil determina las posturas de respuesta de los otros dentro de otras condiciones complejas de la comunicación discursiva de un cierto dominio cultural. Un enunciado está separado de otros por las fronteras del cambio de los sujetos discursivos y no por reglas gramaticales.

Otro rasgo del enunciado, a partir de Bajtín (1989), está vinculado con la conclusividad del enunciado mismo. El carácter concluso del enunciado presenta la cara interna del cambio de los sujetos discursivos; este cambio se da por el hecho de que el hablante dijo o escribió todo lo que en un momento dado y en condiciones determinadas quiso decir. El criterio más importante de la conclusividad del enunciado es la posibilidad de ser contestado o de tomar una postura de respuesta en relación con el enunciado.

Los jóvenes saben que en las redes sociales, gracias a la interactividad, sus enunciados pueden ser contestados, ya sea porque son peticiones que pueden ser cumplidas o no. Sus enunciados pueden estar de acuerdo o no con otros sujetos; sin embargo, son enunciados, precisamente porque los jóvenes saben que pueden ser contestados total o parcialmente. Los jóvenes no se comunican con frases totalmente comprensibles y concluidas, pues su

intención es provocar una reacción de respuesta: sus enunciados puede que no sean comprensibles pero son un "todo" lleno de sentido. Ese "todo" que es señal de la totalidad del sentido en el enunciado, no puede ser sometido ni a una definición gramatical, ni a una determinación del sentido abstracto.

En otras palabras, los enunciados tienen el carácter de una totalidad conclusiva propia que asegura la posibilidad de una respuesta o de una comprensión tácita que no necesariamente requiere otro enunciado para saber que se da una respuesta. Al analizar la textualidad juvenil en las redes sociales es como si los jóvenes supieran ese carácter de una totalidad conclusiva propia de sus enunciados, lo cual asegura la posibilidad de una reacción tácita de partes de sus receptores.

Las formas genéricas en las que plasman los jóvenes su discurso difiere de modo considerable de las formas lingüísticas en el sentido de su normatividad. En general, las formas genéricas discursivas juveniles en la red son mucho más ágiles, elásticas y libres en comparación con las formas lingüísticas de los adultos o la de los formatos analógicos. En este sentido, la variedad de los géneros discursivos es amplia; los más comunes en los jóvenes son los géneros cotidianos breves que tienen que ver con los saludos, despedidas, felicitaciones, deseos de toda clase, preguntas acerca de la salud, y actividades regulares.

La variedad de estos géneros se determina por la situación discursiva, por la posición social y las relaciones personales entre los jóvenes participantes de la comunicación. Existen formas familiares de diferente grado y las formas íntimas que son diferentes de las familiares porque tienen que ver con amigos cercanos. Estos géneros requieren un determinado tono, es decir, admiten en su estructura una determinada entonación expresiva.

Otra característica de la comunicación discursiva de los jóvenes en sus vidas digitales es la "re-acentuación" de los géneros. Por ejemplo, la forma genérica del saludo puede ser trasladada de la esfera oficial a la esfera de la comunicación familiar, es decir, es posible emplear una forma genérica de un dominio en otro, con una re-acentuación paródica o irónica, o mezclar géneros de diversos dominios.

Los géneros juveniles son libres de convencionalismos, son géneros de pláticas entre miembros de un grupo, clanes o comunidades con intereses comunes. Los jóvenes entraron a las redes con un género de conversación "mundana" que proviene de la ausencia de nociones acerca de la totalidad del enunciado y plasman su discurso escrito tal como lo hacen en su discurso oral. Los jóvenes eligen los enunciados desde el punto de vista de

la totalidad del enunciado que le figura completo en su imaginación discursiva. Ellos tienen de manera inherente la noción acerca de un determinado género y es lo que los dirige en el proceso discursivo.

Para los jóvenes, no hay fronteras entre los enunciados, y por ello, no tienen carácter conclusivo. El enunciado tiene la capacidad para determinar una activa posición de respuesta que adoptan otros participantes de la comunicación. Frente a los enunciados de los jóvenes es posible adoptar una postura de respuesta, pues con ellos se expresa todo cuanto se quiere decir. Son enunciados plenos que consisten en una sola oración pero por ser enunciado está enmarcado y delimitado por el cambio de los sujetos discursivos y refleja de manera inmediata una realidad extraverbal (la situación).

Los enunciados de los jóvenes en la plaza digital van dirigidos a alguien y están provocados por algo, tienen una real finalidad, son un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva dentro de algún dominio determinado de la realidad cotidiana del joven. Es claro para ellos que sus enunciados no pertenecen a "nadie" como palabra, y funcionan como enunciados completos que llegan a ser la expresión de la postura individual del hablante en una situación concreta de la comunicación discursiva.

Los enunciados en la red llevan una actitud hacia el "otro" y hacia los "otros" participantes. Es una postura activa hacia objetos y sentidos de los otros. Los nativos digitales seleccionan los recursos lingüísticos y los géneros discursivos por el compromiso o intención que adoptan como sujetos discursivos (autor) dentro de cierto dominio de sentidos. La intención es el primer aspecto del enunciado que fija sus detalles específicos de composición y estilo.

Los jóvenes en la red escriben palabras aisladas pero con "entonación expresiva", y hacen que ya no sea una palabra sino un "enunciado conclusivo" realizado en una sola palabra. Los enunciados valorativos, son bastante usados en la comunicación discursiva, por ejemplo: ¡muy bien!, ¡bravo!, ¡qué feo!, ¡que vergüenza!, ¡ahhh!, etc. Estos géneros discursivos valorativos expresan: alabanza, aprobación, admiración, reprobación, etc. Estas palabras adquieren en la vida digital cotidiana una importancia especial y, por ello, se convierten en enunciados expresivos admirativos. Aquí la "entonación expresiva" pertenece al enunciado.

El factor que se repite es que los jóvenes entienden no sólo el significado de la palabra dada sino que adoptan frente a ella una postura activa de

respuesta que puede ir desde consentimiento, desacuerdo, estímulo a la acción, indignación, ironía, entre otros.

Los jóvenes en la red logran que la lengua tenga un contacto con la realidad en el enunciado y de allí es que se genera la descarga de lo expresivo. Las palabras empleadas por los jóvenes en la red forman parte de su discurso y conservan al tiempo, tanto los tonos como los ecos de los enunciados individuales; esto permite un matiz típico, una expresividad individual fijada por el contexto del enunciado, personal e irreplicable. El uso de la palabra depende de un contexto particular; por ello, cualquier palabra existe para la generación digital desde tres dimensiones, conceptualizadas por Bajtín (1989), así:

- Como palabra neutra de la lengua, que no pertenece a nadie;
- Como palabra ajena, llena de ecos, de los enunciados de otros, que pertenece a otras personas; y
- Como mi palabra, puesto que el joven la usa en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, lo cual le permite decir es mi palabra

Sin duda, la palabra está compenetrada de la expresividad de cada joven; la palabra posee expresividad, pero ésta no pertenece a la palabra misma, puesto que la expresividad de la palabra nace: cuando se tocan los extremos de la situación en la red y el enunciado individual, cuando la palabra aparece como la expresión de cierta posición valorativa del joven. En los nativos digitales existen enunciados que gozan de prestigio, que dan el tono; y los jóvenes fundamentan sus enunciados en ellos, por tener tonos especialmente nuevos. Estos son los enunciados que publican, imitan y siguen.

De esta manera, se reafirma que la expresividad de la palabra y la oración no viene a ser la propiedad de la palabra ni de la oración misma, en tanto que unidades de la lengua, y no deriva inmediatamente de los significados de las palabras (Bajtín, 1989). La expresividad de la palabra o bien representa una expresividad típica del género, o bien se trata de un eco del matiz expresivo ajeno e individual que hace a la palabra representar la totalidad del enunciado ajeno con una determinada posición valorativa.

El género discursivo no es una forma lingüística, sino una forma típica del enunciado: el género incluye una expresividad determinada propia del género dado. Dentro del género, la palabra adquiere cierta expresividad típica. Los géneros corresponden a las situaciones típicas de la

comunicación discursiva, los significados de las palabras y la realidad concreta en sus circunstancias típicas.

Los jóvenes aún sin saber la teoría del discurso, saben que la expresividad de la palabra no pertenece a la palabra como tal sino al género que la palabra suele funcionar, es un eco del género que suena en la palabra. La expresividad genérica de la palabra y la entonación expresiva del género son impersonales.

Finalmente, es importante decir que cualquier intento por analizar la discursividad juvenil, exige que la mirada a cada uno de los recursos lingüísticos de la lengua sea vista dentro de la totalidad del enunciado concreto, ya que en la discursividad juvenil en la plaza digital, los recursos lingüísticos pueden estar ausentes, y, sin embargo, el enunciado podrá reflejar de un modo muy agudo la influencia del destinatario y su reacción prefigurada de respuesta. Esto apoyado desde la postura bajtiniana, en la cual una oración rodeada de contexto adquiere un carácter destinado tan sólo mediante la totalidad del enunciado y únicamente dentro de aquella cadena de la comunicación discursiva cuyo eslabón inseparable representa este enunciado. Hay mucho por indagar respecto a las vidas digitales de los estudiantes en la red; sin embargo, conocer sus metáforas como internautas y entender que sus prácticas bi-multiletradas son abundantes y en buena parte de los casos, muy provechosas, es un reto para los educadores ingresar a mundos digitales con el propósito de favorecer encuentros que permitan diálogos de saberes compartidos.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México, Coyoacán: CEGARRA, José. (2012). Fundamentos Teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>. Fecha de consulta: (2011, 29 de Noviembre).

Adell, J., et al. (2005). Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura. Barcelona: Editorial UOC. 1ra. Edición. Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=XI80SukCR9EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Fecha de consulta: (2014. 12 de Junio)

Alderson, J. (2000). Assessing reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J. et al. (1984). Reading in a foreign language. London: Longman.

Amador, J. (2012). Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones. Tesis Doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Anderson, T. (2008). The theory and practice of online learning. Edmonton: AU Press.

Aparici, et al. (2010). La educación mediática en la escuela 2.0. Disponible en: http://www.airecomun.com/sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio2010.pdf

Araujo, M., et al. (2003). Del caos a la creatividad, los chats entre lingüistas y didactas. Lisboa, Portugal: Estudios de Lingüística del Español (ELiEs).

Austin, J. L. (1990). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós.

Baczko, B. (1991). Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión. CEGARRA, José. 2012. Fundamentos Teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Disponible en:

<http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>. Fecha de consulta: (2012, 29 de Noviembre)

Baena, L. A. (1989). El lenguaje y la significación. Revista Lenguaje, No. 17.

Baeza, M. A. (2004). Ocho argumentos básicos para la construcción de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.gceis.cl/>. Citado Disponible en: CEGARRA, José. 2012. Fundamentos Teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>. Fecha de consulta: (2012, 2 de Noviembre)

Bajtín, M. (2000a). Los Caminos Invisibles de la Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Santiago de Chile: Rol Editores.

_____. (2000b). Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro). Selección, traducción, comentarios, prólogo de Tatiana Bubosa. México: Taurus.

_____. (1999). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI. (Traducción De Tatiana Bubnova).

_____. (1997). Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos. Barcelona: Anthropos.

Bajtín, et al. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial. (Traducción. Tatiana Bubnova).

_____. (1989). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores. 3ra. Edición.

_____. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI. (Traducción. Tatiana Bubnova).

Baker, C. (2006). Foundations of Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters. (4th Edition).

Banks, J. (2007). "Learning: life-long, life-wide, life-deep". Center for Multicultural Education. University of Washington. In Hornberger, Nancy. (2008). (ed.) Encyclopedia of Language and Education. (2nd. Edition). New York: Springer, 2, (pp. 304)

Barlett, F. (1932). Remembering. A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press. En León, J. Conocimiento y discurso. Claves para inferior y comprender. (pp. 30). Madrid: Ediciones Pirámide. 2003.

Barron, B. (2006) Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. Human Development (pp. 193-224).

Gillen, Julia and Barton, D. (2010). Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC -Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 19 y 22-27).

Barthes, R. (1987). El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura. Paidós: Barcelona.

Barton, D. (2007). Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell002C. (2nd. Edition). Disponible en: Satchwell, Candice & Ivanic, R. (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges'. Pedagogy, Culture & Society, 15(3), (pp. 303-316)

Barton, D. (2007). Literacy: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell. (2nd. Edition). Disponible en: Gillen, Julia & Barton, D. (2010) Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC -Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 9-19)

Barton, et al. (1998). Local Literacies: Reading and Writing in One Community, London, Routledge.

_____. (2000). Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London: Routledge.

Baynham, M. (1995). Literacy practices: investigating literacy in social contexts. New York: Longman. In Street, B. and Lefstein, A. (2007) Literacy: an advanced resource book. London: Routledge.

Berlanga, et al. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes sociales: el caso Facebook. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecno-logía y Conocimiento, 7 (2), (pp. 47-61)

Berners-Lee, T. (1999) Weaving the web: The past, present and future of the world wide web by its inventor. London: Orion. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010). Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 10)

Bernstein, B. (1995). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: El Griot.

Bialystok, E. (2004) The impact of Bilingualism on language and literacy development.

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

Bouras, V., et al. (2010). Diary Composer: Supporting Reflection on Past Events for Young Children. Disponible en: citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.101.3272. Consulted: (on 2010, 23 June)

Braaksma., et al. (2002). Learning to compose hypertext and linear text: Transfer or inhibition? In R Bromme and E. Stahi (Eds.), Writing hypertext and learning: Conceptual and empirical approaches. Advances in learning and instruction Series (pp. 15–37). London: Pergamon. Disponible en: Farías, et al., (2007). Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. Disponible in: Colombian Applied Linguistics Journal, No 9. (Sep. 2007).

Braz, A. (2007). Pour une réflexion sur l’enseignement bilingüe. Méthodologie, repères, exemples. Cantabria: Ed. Consejería de Educación.

Briton, D., et al. (1989) Content-Based Second Language Instruction. Newbury House: Harper Collins.

Britton, B., et al. (1990). Narrative Thought and Narrative Language. New Jersey, Erlbaum, Hillsdale. R.A. Berman & D.I. Slobin (eds.): Events in Narrative: a Crosslinguistic Developmental Study. Erlbaum, Hillsday: New Jersey, 1994. J. Bruner: 'The narrative construction of reality". Critical Inquiry 18:1–21, 1991.

Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferior y comprender. (pp. 26) Madrid: Ediciones Pirámide

Bubnova, T. (1997). El principio ético como fundamento del dialogismo en Mijaíl Bajtín. Escritos, Revista del Centro de Ciencias del lenguaje, (pp. 15-16, 259-273)

Buitrago, H. (1997) La cultura en un programa de inmersión en la sección de primaria de un colegio bilingüe de Cali: Políticas y prácticas pedagógicas. Monografía de grado sin publicar, Universidad del Valle.

Burgess, R. G. (1984). In the field. London: Routledge. In Pink, S. (2001). Doing Visual Ethnography. (pp. 19). London: Sage Publications

Burn, A. (2009) Making new media. New York: Peter Lang. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010) Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC -Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council, (pp. 22-27)

Bustamante, G. (1996). De la competencia comunicativa a la competencia significativa como objeto de evaluación masiva en el área de lenguaje. Memorias del primer coloquio sobre evaluación en lengua materna. Universidad Distrital, Bogotá.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Cárdenas, A. (2004). Hacia una didáctica analógica. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: www.academia.edu/8824761/Hacia_una_didáctica_analógica.

Carrasquillo, A., et al. (2004). Beyond the Beginings. Clevedon: Multilingual Matters.

Carrell., et al. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. TESOL Quarterly, 17 (4), (pp. 553-573)

Carrell., et al. (2002). Reading. En N. Schmitt (Ed.), An Introduction to Applied Linguistics, (pp. 233-250). London: Arnold.

Carretero, A. (2001). Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social. [Documento en línea]. Disponible: <http://cervantesvirtual.com/>. Citado Disponible en: CEGARRA, José. 2012. Fundamentos Teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>. Fecha de consulta: (2011, 29 de Noviembre).

Carretero, A. (2001). Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social. [Documento en línea]. Disponible: <http://cervantesvirtual.com/>. Citado Disponible en: CEGARRA, José. 2012. Fundamentos Teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>. Fecha de consulta: (2011, 29 de Noviembre)

Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57 (1), (pp. 64–65)

Cassany, D. (2012). Leer y escribir es mucho más difícil en la red. Blog de la feria del libro de Buenos Aires. Disponible en: <http://blog.el-libro.org.ar/2012/04/09/cassany-leer-y-escribir-es-mucho-mas-dificil-en-la-red/>. Publicado 9 de abril de 2012. Fecha de consulta: (2013, 8 de Enero)

_____. (2002). “La escritura y la enseñanza en el entorno digital”. Ponencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL), en Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 18–23 de febrero del 2002. Disponible en: Landau, M., et al. (2007). Acceso Universal a la Literacidad Digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie Informes de Investigación, N° 5. La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Octubre, 2007. Versión digital Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/Seri enDebate5completo.pdf>

_____. (2006a). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula, Barcelona: Paidós.

_____. (2006b). Análisis de una práctica letrada electrónica. Disponible en: <http://www.upf.edu/df/reerca/grups/grael/LC/index.htm>. Fecha de consulta: (2013, 26 de Enero)

_____. (2008). Literacidad Crítica: leer y escribir la ideología. IX Simposio Internacional de la sociedad española de Didáctica de la lengua y la literatura. http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D.pdf. (2013, 20 de Enero)

_____. (2009). Conferencia: Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo – <http://blog.leer.es/?p=70>. Fecha de consulta: (2013, 27 de Enero)

_____. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Memorias de la Conferencia en el Círculo de Bellas Artes de Madrid.

_____. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona. Disponible en: Landau, M., et al. (2007). Acceso Universal a la Literacidad Digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie Informes de Investigación, N° 5. La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Octubre, 2007. Versión digital. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/SerieenDebate5completo.pdf>

_____. (1993). Describir el escribir. Barcelona, Paidós.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>. Fecha de consulta: (2012, 29 de Marzo)

Celce, M., et al. (2000). Discourse and context in Language teaching: A guide for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, H., et al. (1976). Comprehension and the given–new contrast. Disponible en: León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp.49). Madrid: Ediciones Pirámide

Clark, H. (1977). Bridging En P.N. Johnson-Laird y P.C. Wason (Eds.), Thinking: Reading in cognitive science. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp.33) Madrid: Ediciones Pirámide.

Clavijo & Quintana. (2004). Maestros y estudiantes escritores de hiperhistorias. Una experiencia pedagógica en lengua materna y lengua extranjera. Bogotá: Colección Textos Universitarios. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Disponible en: Farías., et al., 2007. Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. Disponible en: Colombian Applied Linguistics Journal. No 9. (Sep. 2007).

Cole, D., & Burke, B., (2008). Curriculum design at a crossroads: A comparative approach to re-evaluating knowledge frameworks. Curriculum Perspectives, Volume 28, Number 3: 27-37. Disponible en: Pullen, D. y Cole, D. (2010). Multiliteracies and technology enhanced education: social practice and the global classroom. Hershey, New York: Information Science Reference.

Colombo, F. (1993). "La comunicazione sintetica", en Bettetini, Gianfranco e Colombo, Fausto, Le nuove tecnologie della comunicazione, Milano, Bompiani Strumenti. Disponible en: Rocha, A. "De lo indicial, lo icónico y lo simbólico en las manifestaciones del sentido. Disponible en: semioticadelosmedios.blogspot.com/.../guía-de-lectura-texto-de-lo-indicial.

Cook, Guy (1989). Discourse. Oxford: Oxford University Press.

Cope, B., et al. (2000) Introduction: Multiliteracies. In B. Cope & Kalantzis (Eds.) Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge. P.7. Disponible en: Gillen y Barton. P.6

Cope, B., et al. (2000) Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London, Routledge. Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, R. (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges. Pedagogy, Culture & Society, 15, (3), (pp. 303-316)

Coppola, (2011). ¿Cómo leen los jóvenes hoy? Disponible en: Revista La Crujía, J. Fecha de consulta: (2011, 27 de Agosto). Disponible en: <http://www.lacrujiarevista.com.ar/index.php/articulos/41-entrevistas/161-entrevista-albarello-icomo-leen-los-jovenes-hoy.html>

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics* (2), (pp. 132–149)

_____. (2005). The interdependence hypothesis 25 years later: Current research and implications for bilingual education. Disponible en: D. Lasagabaster & J. Sierra (Eds.), *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela*, (pp. 113–132). Barcelona: ICE–HORSORI, University of Barcelona.

_____. (2005). The interdependence hypothesis 25 years later: Current research and implications for bilingual education. En D. Lasagabaster & J. Sierra (Eds.), *Multilinguismo y multiculturalismo en la escuela*. (pp. 113–132). Barcelona: ICE–HORSORI, University of Barcelona.

_____. (2006). Identity texts: the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. Disponible en: O. García, T. Skutnabb–kangas and M.E. Torres–Guzmán Eds. *Imagining Multilingual schools*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (s.f) *Biliteracy, Empowerment and Transformative Pedagogy* (mimeo).

Davies, J., et al. (2009). *Web 2.0 for schools: Learning and social participation*. New York: Peter Lang. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, D. (2010) *Digital Literacies*. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council, (pp. 19 y 22–27) *Digital Britain Final Report* (2009). Disponible en: http://www.culture.gov.uk/images/publications/exsumchpt9_digitalbritain-finalreport-jun09.pdf. Fecha de consulta (2009, 19 August).

Domínguez., et al. (2007). *Etnografía virtual*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703E19>. Encuesta Trimestral de Hogares de 2000 y Encuesta Continua de Hogares (ECH) de 2005.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

_____. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: University Press.

Edwards., et al. (2004). Telling tales of literacy, paper presented at SCUTREA conference, Whose story now? Regenerating Research in Adult Learning and Teaching, Exeter. (Available on line at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003606.doc> (accessed on February, 2007). Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, Roz (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges´. *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (3), 306.

Ellen, R. (1984). *Ethnographic Research: a Guide to general Conduct*. London: Academic Press. In Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. Sage Publications: London, p. 19.

Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Antropos.

Estatella, A. (2009). *Etnografías de Facebook. Una aproximación antropológica*. Disponible en: <http://www.estatella.eu/wp-content/uploads/2009/05/programa-seminario-etnografia-de-Facebook1.pdf>

Facer, K., et al. (2007). *Beyond the digital divide*. Bristol: Futurelab. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010) *Digital Literacies*. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 22–27).

Fainholc, B. (2005), "La lectura crítica en Facebook: evaluación y aplicación de sus recursos", en *Comunicar*, v. 26: 2006, págs. 155–162. Disponible en: (http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/detalles.php?cc=26-2006-24&nr=26). Fecha de consulta: (2013, 11 de Enero)

_____. (2004). "La lectura crítica en Facebook: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica", [Online]. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/investigacion.pdf>. Fecha de consulta: (2013, 12 de enero)

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Capítulo 9. (247–233). Longman: New York.

Farías., et al. (2007). Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. Disponible en: *Colombian Applied Linguistics Journal*. No. 9 (Sep. 2007)

Ferreiro., et al. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.

Fortier, A. (1998). "Gender, ethnicity and fieldwork: a case study, in C. Deale". (ed.), *Researching Culture and Society*. London: Sage. In Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. (pp. 19). London: Sage Publications.

Foucault, M. (1979). *La Arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. (3ra. Edición). Barcelona: Tusquets Editores.

Gadamer, H. G. (2001). *El giro hermenéutico*. Madrid: Ed. Cátedra.

Galindo, J. (1995). *Etnografía. El oficio de la Mirada y el sentido*. Grupo de acción en cultura de investigación. México. Disponible en: http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/02El%20oficio%20de%20la%20mirada-Galindo.pdf. Fecha de consulta: (2010, 14 de Enero)

García, P. I. (2005). *Bi-(alfabetismo): ¿Qué significa tener competencia lecto-escritora en una segunda lengua?* Disponible en: *Glosas Didácticas*. Revista electrónica digital. No. 15 Otoño. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf>

Gee, J. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy*, Palgrave Macmillian, New York. In Hornberger, Nancy. (ed.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education*. (2nd. Edition). New York: Springer. 2 Literacy, (pp. 305)

Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe: Málaga. Landau, M., et al. (2007). *Acceso Universal a la Literacidad Digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie Informes de Investigación, N° 5. La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Octubre, 2007. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/SerienDebate5completo.pdf>

Gernsbacher, M. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. En León, J. (2003). *Conocimiento*

y discurso. Claves para inferir y comprender. (pps. 23, 29). Madrid: Ediciones Pirámide.

Gillen & Barton, (2010). Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council.

_____. (2010). Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 22–27)

Gillen, J., et al. (2010). Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council.

Gilster, P. (1997). Digital Literacy. Canadá: John Wiley & Sons Inc.

Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instruction. *Linguistics*, 30. 5–55. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp. 23, 29). Madrid: Ediciones Pirámide.

Gómez, (2001). Señala que han aprovechado los conceptos elaborados por J.A. Magariños de Morentín en Los Fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica, Edicail, Buenos Aires, 1996. P. 2008

Gómez, P. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico: Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. Disponible en: Cuadernos Facultad Humanidades Ciencias Sociales, Univ. Nacional. Jujuy, San Salvador de Jujuy, N. 17, nov. 2001. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042001000200012&lng=es&nrm=iso>. Fecha de consulta: (2013, 9 de Enero)

Gómez, P. (2001:202). Imaginarios sociales y análisis semiótico: Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. Disponible en: Cuadernos Facultad Humanidades Ciencias Sociales, Univ. Nacional. Jujuy, San Salvador de Jujuy, N. Fecha de consulta (17, nov. 2001). Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-

81042001000200012&lng=es&nrm=iso>. Fecha de consulta: (2013, 9 de Enero).

Goodman, K. (1967). Reading. A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, (pp. 6, 126–135)

Goodman, K. (1986). Proceso lector. Disponible en: FERREIRO, Emilia y PALACIO, Margarita, (1982). *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.

Goytisoló, J. (2001). La parte del lector. Artículo de opinión aparecido en el periódico *El país*, (25 de septiembre de 2001). León, J. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender.* (pp. 23) Madrid: Ediciones Pirámide.

Grabe, W., et al. (2002). *Teaching and researching reading.* London: Pearson.

Graesser, A., et al. (1993). A Theory of inference generation during text comprehension. *Discourse process.* 16, 145–160. En León, J. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender,* (pp.30). Madrid: Ediciones Pirámide

_____. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension, *Psicolingüística Review*, 101, 371–395. En León, J. (2003) *conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender,* (pp.30). Madrid: Ediciones Pirámide

Graesser, A., C. et al. (1990). *Inferences and text comprehension.* San Diego, CA: Academic Press. En León, J. (2003) *Conocimiento y discurso Claves para inferir y comprender,* (pp.27). Madrid: Ediciones Pirámide.

Graham, A. (2000). *Intertextuality. The new critical idiom.* (1st edition). Routledge.

Greenhow, C. (2008). University of Minnesota. *Educational Benefits Of Social Networking Sites Uncovered.* In: *ScienceDaily.* Retrieved October 13, 2011, from <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/06/080620133907.htm>

Grosjean, F. (1985) *The Bilingual as a Competent but Specific Speaker–Hearer.* *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6), 467–477.

Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. Amsterdam: In R. . Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilingual*, (pp. 51–629)

Grosjean, F. (1993). *Bilinguisme et Biculturalisme: Théories et Pratiques Professionnelles*. Suiza: Université de Neuchâtel.

Gutiérrez, L. (2005). "Consideraciones pedagógicas sobre la enseñanza con el texto digital", en Redele, http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/fiape/gutierrez_lance.pdf
Fecha de consulta: (2013, 13 de Enero)

Habermas, J. (1980). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.

Hague, C., et al. (2009). Digital participation, digital literacy, and school subjects: a review of the policies, literatura and evidence. http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/DigitalParticipation.pdf (accessed 19 september 2009). Disponible en: Gillen, Julia and Barton, D. (2010) *Digital Literacies*. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 10 y 22–27)

Hallyday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura económica.

Harper, D. (1998a). "An argument for visual sociology", in J. Prosser (ed.), *imaged based research: a Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Flamer Press. In Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*, (pp. 68). London: Sage Publications

Herrera, G., et al. (2000). ¿Qué leen nuestros estudiantes de Enseñanza Media? *Literatura lingüística*. [online]. 2000, n. 12 [citado 2011. 27 de agosto], (pp. 69–87). Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112000001200006&lng=es&nrm=iso>.ISSN0716-5811.doi:10.4067/S0716-58112000001200006.

Hine, C. (2009). *Etnografía virtual*. Editorial: Editorial UOC. Colección: "Nuevas Tecnologías y Sociedad".

Hornberger, N. H. (2008) Continua of biliteracy. In A. Creese. P. Martin and N.H. Hornberger (eds.) Encyclopedia of languages and education. (2nd. Edition). Vol. 9 Springer.

Hornberger, N. (2008). (ed.) Encyclopedia of Language and Education. (2nd. Edition). New York: Springer. Vol. 2 Literacy.

Hutchins, E. (1998) Cognition in the Wild. Cambridge, MA: MIT Press. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010) Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 8)

Hyland, K. (2004). Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing. London: Longman.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Disponible en: Forma y Función No. 9. Bogotá: Departamento de Lingüística Universidad Nacional.

Ito, M., et al. (2008). Living and Learning with new media: Summary of findings from the digital youth project. Online at <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-TwoPageSummary.pdf> (accessed 19 September 2009). Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010) Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 22–27)

Ivanic, R. (2004). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning, in: Stuart-Faris & D. Bloome (Eds.) Uses of intertextuality in classroom and educational research (Greenwich, CT, Information Age Publishing), pp. 279–314. Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, Roz (2007) The textuality of learning contexts in UK colleges. Pedagogy, Culture & Society, 15(3), 304

Iyer, R. et. al. (2010) Multimodal, multiliteracies: texts and literacies for the 21st. century. Chapter 2. Disponible en: Pullen, D. y Cole, D. (2010). Multiliteracies and technology enhanced education: social practice and the global classroom. Hershey, New York: Information Science Reference

Jenkins, H. (2006) Confronting the challenges of participatory culture. <http://newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdt> (accessed 30 November 2009). Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010) Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC -Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 22-27).

Jewitt, (2005). Multimodality, reading and writing for the 21st. Century. Discourse: studies in the cultural politics of education. Vol. 26, No. 3, pp. 315-331. Disponible en: Farías et al., 2007. Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. Disponible en: Colombian Applied Linguistics Journal. No 9. (Sep. 2007)

Jitrik, N. (1998). Lectura y Cultura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Johnson,-L. P. (1980). The principles of psychology. Cambridge, M.A: MIT Press. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender, (pp.35). Madrid: Ediciones Pirámide

Johnson, L. P. (1993). Mental models: towards a cognitive science of Language, inference, and consciousness. Cambridge: Cambridge University Press. En León, J. (2003).Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp. 33). Madrid: Ediciones Pirámide

Jurado, F., et al. (1997). Los procesos de la escritura, Bogotá: Editorial Magisterio.

Just, M., et al. (1987). The psychology of reading and language comprehension. Newton, MA: Allyn and Bacon. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp.33, 48-49). Madrid: Ediciones Pirámide.

Kalantzis, M., & Cope, B and the Learning by Design Group (2005). Learning by Design. Melbourne, Australia: Victorian Schools Innovation Commission.

Keenan, J., et al. (1974). The identification of explicitly and implicitly presented information. En W. Kintsch (Ed.), The representation of meaning in memory, (pp. 153-166). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp. 37). Madrid: Ediciones Pirámide.

Keenan, J., et al. (1984). The effects of causal cohesion on comprehension and memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. (pp. 23, 115–126). En León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. (pp. 37). Madrid: Ediciones Pirámide.

Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: inferences. *Discourse processes*. Pp.16, 193–202. En León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. (pp. 27). Madrid: Ediciones Pirámide.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koda, K. (2005). *Insights into Second language Reading. A cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 133–145. doi:10.1080/03057640050005825

Kress, G., et al. (1996). *Reading images: the grammar of visual design* (2nd. Edition) London, Routledge. Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, Roz (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges'. *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (3), (pp. 303–316)

_____. (2000). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold. Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, R. (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges'. *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (3), (pp. 303–316)

_____. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary Communication*. Londres: Edward Arnold.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

_____. (2005). El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Ed. Aljibe: Málaga. Disponible en: Landau, M., et al. (2007). *Acceso Universal a la Literacidad Digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie Informes de Investigación, N° 5. La educación en debate*. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación

Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Octubre, 2007. Versión digital Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/SerienDebate5completo.pdf>

_____. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.

_____. (2010). The profound shift of digital literacies. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010) *Digital Literacies*. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 6–11).

Kristeva, J. (2001). Revolution in poetic language. In V. Leitch (Ed.), *The Norton anthology of theory and criticism* (pp. 2156–2179). New York: Norton.

Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En Navarro, Desiderio (selecc. y trad.) *Intertextualité*. La Habana: UNEAC, Casa de las Américas. (pp. 3). Disponible en: Villalobos, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de Filosofía Universidad Costa Rica*. XLI (103), 137–145. Enero–Junio.

Landau, et al. (2007). *Acceso Universal a la Literacidad Digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie Informes de Investigación, N° 5. La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Octubre, 2007. Versión digital. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/SerienDebate5completo.pdf>

Lang, E. (1969). On the role of semantics in a grammar, en *ASG*, 4, pp.: 1–35. Citado por Lineros, R. (1996). *La función textualidad y la categoría texto*. Tesis doctoral. "La ciencia del texto" Murcia. Disponible en: contraclave.es/lengua/función.pdf (pp. 5). Fecha de consulta (2014, 16 de agosto).

Lave, J., et al. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Disponible en: **Gillen, J. et al.** (2010) *Digital Literacies*. London Knowledge Lab, Institute of

Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 5)

León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender, (pp. 30). Madrid: Ediciones Pirámide.

León, J., et al. (2001). The influence of prior knowledge on the time course of clinical diagnosis inferences: A comparison of experts and novices. León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender, (pp. 48). Madrid: Ediciones Pirámide.

Lerner, D. (1985). “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético”. Disponible en: revista Lectura y Vida, (2006), No. 4, Diciembre.

_____. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura.

Leu, D., et al. (2004) Toward a theory of new literacies emerging from the Facebook and other information and communication technologies. In R. Ruddell & N. Unrau (eds) Theoretical models and processes of reading (5th edition). International Reading Association. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010). Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 9)

López & Sosa. (2004). Developing emergent biliteracy: Guiding principles for instruction. En Colombian Applied Linguistics Journal. No. 6, (Sep. 2004)

López, A., et al. (2009). Necesidades y políticas para la implementación de un programa bilingüe en colegios distritales. En Montoya, J. (Ed.), Educación para el siglo xxi: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE, 2001–2008, (pp. 409–466). Bogotá: (Ediciones Uniandes). Disponible en: http://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/López_et_al.-Bilingüismo_en_colegios_distritales.pdf

Lundahl, B. (1998). Läsa på främmande språk. Om autentiska texter, kreativ läsning och läsförmågens betydelse för språkinläringen. Lund: Studentlitteratur.

Maestre, (1999). “La utilización de las diferentes lenguas en Facebook”, en CVC, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_99/pmaestre/ Fecha de consulta: (2013, 10 de Enero)

Mahiri, J. (2008). “Literacies in the lives of urban youth”. In Hornberger, Nancy. (ed.) *Encyclopedia of Language and Education*, (2nd. Edition). New York: Springer. Vol. 2 Literacy. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid: Primera Edición. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Martí, F. (2006:19–20), “Llegir, pensar i clicar. Proposta per llegir críticament a Facebook” [Online], <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200506/memories/1105m.pdf> Fecha de consulta: (2013, 12 de Enero)

Martin, B. J. (1995). *Pre-textos*. Cali: Universidad del Valle.

Martin, J. (eds.) (2000). *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam: Benjamins.

Martínez, M. C. (1994). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas.

McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M. et al. (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. London: Longman.

McKoon, G., et al. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, (pp. 99, 440–466). En León, J. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. (pp. 48). Madrid: Ediciones Pirámide.

Mejía, A. M. (1994). *Bilingual Teaching Learning events in early immersion classes: A case study in Cali, Colombia*: Unpublished Ph.D. dissertation. Lancaster: Lancaster University.

_____. (2005). *Bilingual Education in South America*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mejía, A. M. et al. (2007) Bialfabetismo. Lectura y escritura en dos lenguas. Cali: Universidad del Valle.

_____. (2008). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. Centro de Investigación y Formación en Educación. Universidad de los Andes. Bogotá.

_____. (2006). Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia. Informe de investigación sin publicar. MEN/Universidad de los Andes.

Millard, (2003). "Towards a literacy of fusion: new times, new teaching and learning?" Disponible en: Literacy and language, April. Disponible en: Landau, M., et al. (2007). Acceso Universal a la Literacidad Digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. Serie Informes de Investigación, N° 5. La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Octubre, 2007. Versión digital. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/SerieenDebate5completo.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional (2004). Programa Nacional de Bilingüismo Colombiano. 2004-2019. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-32560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Bogotá, Colombia: Guía No. 22, Inglés. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-115174.html>

Moss, G. (2001). ¿To work or play? Junior age non-fiction as objects of design, Reading: Literacy and Language, 24 (3), 106-10. Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, Roz (2007) The textuality of learning contexts in UK colleges. Pedagogy, Culture & Society, 15 (3), 304.

Mounin, G. (1963). Les problèmes théoriques de la traduction. Paris: Gallimard, (pp. 72-73). Citado Disponible en: Braz, A. (2007). Pour une réflexion sur l'enseignement bilingüe. Méthodologie, repères, exemples. Cantabria: Ed. Consejería de Educación de Cantabria.

Newman, T. (2009). Consequences of a digital literacy review: Moving from terminology to action. <http://www.slideshare.net/TabethNewman/digital-literacy-literature-review-from-terminology-to-action> (accessed 30 November 2009) Gillen, Julia and Barton, David. (2010). Digital Literacies. London: Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 22–27).

Mújica, J. (2013). Cinco años de Twitter contados en unas cuantas palabras. Forum Libertas. Diario Digital. Julio 2 de 2013. Disponible en: http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=19615

Nunan, D. (1999). Second language teaching & learning. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.

Nuttall, C. (1982). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London: Heinemann.

Ofcom, (2009). Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/media_lit_digital_britain/ (accessed 30 January 2009). Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010). Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 22–27).

O’Halloran, K. L. & Lim, F. V. (2011). Dimensioner af multimodal literacy. Viden om Læsning. Number 10, September 2011, pp. 14–21. Nationalt Videncenter for Laesning: Denmark” or “Lim, F.V. A systematic functional multimodal discourse analysis approach to pedagogic discourse. Doctoral thesis. National University of Singapore.”

Ormerod, et al. (2002). Materiality in children´s meaning-making practices, Journal of Visual Communication, 1(1), 65–91. Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, R. (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges’. Pedagogy, Culture & Society, 15 (3), 304.

Pearce, Ch. S. (1974). La ciencia de la semiótica. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. Citado Disponible en: Cárdenas, A. (2004). Hacia una didáctica

analógica. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en:
www.academia.edu/8824761/Hacia_una_didáctica_analógica.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. (pp. 74–113)

Perfetti & Britt. (1995). Where do propositions come from? En C.A. Ill Weaver y S. Mannes (Eds.) *Discourse comprehension; Essays in honor of Water Kintsch*, pp. 11–34. Hillsdale, NJ, Inglaterra: Lawrence Erlbaum Associates. En León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferior y comprender*, (pp. 29). Madrid: Ediciones Pirámide.

Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. Sage Publications: London

Pintos, J. (2000). *Construyendo realidad(es): los imaginarios Sociales*. Disponible en:
<http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=786&chapterid=733>.
Fecha de consulta: (2012, 30 de octubre).

_____. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Salamanca: Fe y Secularidad. Citado Disponible en:
CEGARRA, José. 2012. *Fundamentos Teórico epistemológicos de los imaginarios sociales*. Disponible en:
<http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>. Fecha de consulta (2012, 2 de Noviembre)

_____. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Salamanca: Fe y Secularidad.

_____. (1999). *Los imaginarios sociales del delito: La construcción social del delito a través de las películas (1930–1999)* [Documento en línea]. Disponible: <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/delitocine.htm>. Fecha de consulta: (2012, 2 de Noviembre)

_____. (2005). *Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (29), 37–65

Piscitelli, A. (2005). *Inmigrantes digitales vs. nativos digitales*. Disponible en: <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/005652.php> Disponible en: Landau, M., et al. (2007). *Acceso Universal a la Literacidad Digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie Informes de Investigación, N° 5. *La educación en debate*. Documentos Dirección Nacional

de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Octubre, 2007. Versión digital. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/SerieenDebate5completo.pdf>

Ponzo, A. (1998) La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea. Madrid, Ediciones Cátedra: Madrid.

Prinsloo, M., et al. (1996). The social uses of literacy. Amsterdam: Benjamins.

Pullen, D. et. al, D. (2010). Multiliteracies and technology enhanced education: social practice and the global classroom. Hershey, New York: Information Science Reference

Rebaza, S. (2004). "Le français au service de l'éducation sexuelle", Le français dans le monde. No. 335. Sept–oct. (pp. 27). Citado en : Braz, A. (2007). Pour une réflexion sur l'enseignement bilingüe. Méthodologie, repères, exemples. Cantabria: Ed. Consejería de Educación de Cantabria.

Rey, G. (2007). Para leer un país. Altablero. No. 40. Marzo–Mayo. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122248.html>

Reyes, I., et al. (2008). Bilingual and Biliterate Practices at home and school, (pp. 147–160) Malden, Massachussets: Blackwell Publishing.

Rheingold, H. (2009). 21ST Century Literatures. http://www.sfgate.com/sfgate.com/cgi-bin/blogs/rheingold/detail?entry_id=38313 (accessed 16 November 2009). Disponible en: Gillen, Julia and Barton, D. (2010) Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC –Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 22–27)

Ribas, F. (2006). "El hipertexto electrónico: un nuevo paradigma para los papeles de Autor, Lector y Texto", [Online], <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/hptxt.html>

Rojas, C. (2006). Genealogía del giro lingüístico ruso. Editorial Universidad de Antioquia. 1ra. Edición. (pp. 156–157)

Samacá, G. (2002). "Les Français et nous". El estereotipo, una fuente de aprendizaje de la cultura en el aula bilingüe. En A.M. de Mejía y R. Nieves Oviedo (Eds.) Nuevos Caminos en Educación Bilingüe en Colombia.

Sánchez, M., et al. (2002). Facebook y los jóvenes. Huelva, España: Grupo Comunicar. Disponible en: Berlanga, I. y Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica. Redes sociales: el caso Facebook. Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecno-logía y Conocimiento, 7 (2), 47-61.

Sánchez, D. (2004). Bajtín ante la semiótica de la cultura. Disponible en: Entretextos, revista electrónica semestral de estudios semióticos de la cultura. Granada, Mayo, 2004. Fecha de consulta (2014, 2 de junio 29). Disponible en: <http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre3/domingo.htm>.

Satchwell, C. (2007). Creating third spaces: Helping Further Education students with course related reading and writing, The Teacher Trainer, 21 (2), 11-14. Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, Roz (2007) The textuality of learning contexts in UK colleges. Pedagogy, Culture & Society, 15 (3), 312.

Satchwell, C., et al. (2007). The textuality of learning contexts in UK colleges. Pedagogy, Culture & Society, Vol. 15, No. 3, Oct. 2007, pp. 303-316. In: <http://dx.doi.org/10.1080/14681360701602190>. Consulted (on 2010, June 21)

Schank, R. (1979). Interestingness: Controlling inferences. Artificial Intelligence, 12, 273-297. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp. 30). Madrid: Ediciones Pirámide.

Scolari, C. (2004). Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales, Barcelona, Gedisa.

Shotter, John. (2002). Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu.

Silva, A. (2003). Resumen Seminario Imaginarios Urbanos: introducción, principios teóricos y metodológicos. Disponible en: http://ayp.unia.es/index.php?option=com_content&task=view&id=228

Singer, M., et al. (1983). Inferring consequences in story comprehension. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22, 437–448. En León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. (p.33) Madrid: Ediciones Pirámide.

Smith, D. (1990). *Texts, facts, and femininity: exploring the relations of ruling* (New York, Routledge). Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, R. (2007) *The textuality of learning contexts in UK colleges´*. *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (3), 303–316

Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2004). *Understanding Reading*. Lawrence Erlbaum Associates. NJ. P. 1. Libro electrónico Disponible en: www.questia.com

Smith, J. (2005). How students´ everyday literacy passions (practices) are mobilized within the further education curricula, *Journal of Vocational Education and Training*, 57(3), 319–334. Disponible en: Satchwell, et al. (2007) *The textuality of learning contexts in UK colleges´*. *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (3), 306

Stanistreet, P. (2004). We are losing students because we are not accessing the skills they have got, *Adults Learning*, 16(1), 10–12. Disponible en: Satchwell, Candice and Ivanic, Roz (2007). *The textuality of learning contexts in UK colleges´*. *Pedagogy, Culture & Society*, 15, (3), 306

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Disponible en: *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2). Disponible en: Landau, M., et al. (2007). *Acceso Universal a la Literacidad Digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie Informes de Investigación, N° 5. La educación en debate. Documentos Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Octubre, 2007. Versión digital. Disponible en: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/SerieenDebate5completo.pdf>

_____. (2008). New literacies, new times: developments in literacy studies. In B.V. Street and H.N. Hornberger eds. *Encyclopedia of languages*

and education. (2nd Edition). Vol. 9. Springer. Street, B. and Lefstein, A. (2007) Literacy: an Advanced Resource Book. London: Routledge. Trabasso, T., van den Broek, P. W. y Suh, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. Discourse process. 12, 1–25. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp.28) Madrid. Ediciones Pirámide.

_____. Tomada de "Diferencias entre lectura de soporte impreso y textos multimodales. Walsh, 2006:35. Disponible en: Farías et al., 2007. Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. Disponible en: Colombian Applied Linguistics Journal. No 9. Sep. 2007.

The New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures (pp. 9–37). South Yarra, Australia: Macmillan.

Ugas, G. (2007). La educada ignorancia: Un modo de ser del pensamiento. Caracas: TAPECS. Citado Disponible en: CEGARRA, José. (2012). Fundamentos Teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>. Fecha de consulta (2011, 29 de Noviembre).

Urquhart, S., et al. (1998). Reading in a Second Language: Process, Product and Practice. London: Longman.

Vaish, V. (2008). 'Biliteracy and Globalization'. Hornberger, Nancy. (ed.) Encyclopedia of Language and Education. (2nd. Edition). New York: Springer, Vol. 2 Literacy, 119–130.

Valencia, S. (2005). English language teaching in Colombia: Changes in Policy and practice viewed through regional case study. Unpublished Ph.D dissertation, University of Wales at Aberystwyth.

Van den, Broek., et al. (2002). Comprehension and memory of science texts: inferential processes and the construction of a mental representation. En J.C. Oteló, J., León y A.C. Graesser (Eds.), The Psicplogy of science text comprehension (pp.131–154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. (pp.28) Madrid: Ediciones Pirámide.

Van Dijk, T., et al. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

_____. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic press. En León, J. (2003). Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. Pp. 28, 35. Madrid: Ediciones Pirámide.

Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.

Varas, L. (2009). Imaginarios sociales que van naciendo en comunidades virtuales: Facebook. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/imaginarios-sociales-que-van-naciendo-en-comunidades-virtuales-facebook/709/>

Vera, M. (2003). El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas. Disponible en: Revista electrónica Decisión Cultura Escrita. No. 6 (Sep-Dic). Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d6/sab2-1.php>

Verón, E. (1999) *Esto no es un libro*, Barcelona:Gedisa.

Verón, E. (1992). "Interfaces. Sobre la democracia audiovisual evolucionada", en *El nuevo espacio público*, Barcelona, Gedisa. Págs. 124-139. Disponible en: Rocha, A. "De lo indicial, lo icónico y lo simbólico en las manifestaciones del sentido. Disponible en: semioticadelosmedios.blogspot.com/.../guía-de-lectura-texto-de-lo-indicial.

Villalobos, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de Filosofía Universidad Costa Rica*. XLI (103), 137-145. Enero-Junio.

Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. (trad. Tatiana Bubnova)

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.

Walsh, D. (1998). Doing Ethnography', in Seale C. (ed.), Researching Culture and Society. London: Sage. Pink, S. (2001). Doing Visual Ethnography, (pp. 19). London: Sage Publications.

Walsh, M. (2006). The 'textual shift': examining the reading process with print, visual and multimodal texts. Australian Journal of Language and Literacy. Disponible en: Farías et al., (2007). Implications of multimodal learning models for foreign language teaching and learning. Disponible en: Colombian Applied Linguistics Journal. No 9. (Sep. 2007).

Warnick, B. (2002). Critical literacy in a digital era: Technology, rhetoric, and the public interest. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wegerif, R., et al. (1999) From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible socio-cultural model of cognitive development. Learning and Instruction, 9 (6), 493-516. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, D. (2010) Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC -Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 5).

Willett, R., et al. (2009). Play, creativity and digital cultures. New York, London: Routledge. Disponible en: Gillen, Julia and Barton, David. (2010) Digital Literacies. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London. TLRP Technology Enhanced Learning, ESRC -Economic and Social Research Council y EPSRC Engineering and Physical Sciences Research Council. (pp. 19 y 22-27).

Wysocki, A. (2001). Impossibly Distinct: On Form/Content and Word/ Image in Two Pieces of Computer-Based Interactive Multimedia. Computers and Composition, 18, (pp. 137-162)-

Wodak, R., et al. (2003). Método de análisis crítico del discurso. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A

Yus, F. (2001). Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Editorial Ariel.,

Zarsoza, L. (1992). Nuevos aportes a la comprensión de lectura. Disponible en: Revista Lectura y Vida, (2013). No. 1

LISTADO DE IMÁGENES

IMAGEN 1: DATOS FACEBOOK DEL GRADO DÉCIMO	116
IMAGEN 2: DATOS FACEBOOK DEL GRADO ONCE	117
IMAGEN 3: DATOS FACEBOOK DEL GRADO NOVENO	118
IMAGEN 4: DATOS FACEBOOK DEL GRADO NOVENO	123
IMAGEN 5: DATOS FACEBOOK DEL GRADO NOVENO	124
IMAGEN 6: DATOS FACEBOOK DEL GRADO NOVENO	125
IMAGEN 7: DATOS FACEBOOK DEL GRADO NOVENO	126
IMAGEN 8: DATOS FACEBOOK DEL GRADO NOVENO	127
IMAGEN 9: DATOS FACEBOOK DEL GRADO OCTAVO	129
IMAGEN 10: DATOS FACEBOOK DEL GRADO NOVENO	130
IMAGEN 11: DATOS FACEBOOK DEL GRADO OCTAVO	132
IMAGEN 12: DATOS FACEBOOK DEL GRADO OCTAVO	133
IMAGEN 13: DATOS FACEBOOK DEL GRADO OCTAVO	133
IMAGEN 14: DATOS FACEBOOK GRADO NOVENO	134
IMAGEN 15: DATOS FACEBOOK GRADO NOVENO	135
IMAGEN 16: DATOS FACEBOOK GRADO ONCE	137
IMAGEN 17: DATOS FACEBOOK GRADO OCTAVO	138
IMAGEN 18: DATOS FACEBOOK GRADO OCTAVO	139
IMAGEN 19: DATOS FACEBOOK GRADO OCTAVO	141
IMAGEN 20: DATOS FACEBOOK GRADO OCTAVO	142
IMAGEN 21: DATOS FACEBOOK GRADO OCTAVO	143
IMAGEN 22: DATOS FACEBOOK GRADO OCTAVO	144
IMAGEN 23: DATOS FACEBOOK NOVENO	146
IMAGEN 24: DATOS FACEBOOK NOVENO	147
IMAGEN 25: DATOS FACEBOOK NOVENO	147
IMAGEN 26: DATOS FACEBOOK OCTAVO	148
IMAGEN 27: DATOS FACEBOOK OCTAVO	149
IMAGEN 28: DATOS FACEBOOK OCTAVO	150
IMAGEN 29: DATOS TWITTER DE LA ESTUDIANTE GABÓN, NOVENO	154
IMAGEN 30: DATOS TWITTER DEL ESTUDIANTE SEBGUE, NOVENO	157
IMAGEN 31: DATOS THUMBLR DEL ESTUDIANTE JACVAL, NOVENO	160
IMAGEN 32: DATOS TWITTER DE JACVAL DE NOVENO	161
IMAGEN 33: DATOS TWITTER DE JACVAL DE NOVENO	161
IMAGEN 34: DATOS TWITTER JACVAL NOVENO	162
IMAGEN 35: DATOS TWITTER JACVAL NOVENO	163
IMAGEN 36: DATOS TWITTER DE JACVAL NOVENO	164
IMAGEN 37: DATOS TWITTER JACVAL NOVENO	165
IMAGEN 38: DATOS TWITTER DE LA ESTUDIANTE MAJORO	166
IMAGEN 39: DATOS TWITTER MAJORO	167
IMAGEN 40: DATOS TWITTER MAJORO	168
IMAGEN 41: DATOS TWITTER MAJORO	170
IMAGEN 42: DATOS TWITTER MAJORO	171
IMAGEN 43: DATOS TWITTER DEL ESTUDIANTE JULGUA	172
IMAGEN 44: DATOS TWITTER JULGUA	173
IMAGEN 45: DATOS TWITTER JULGUA	174
IMAGEN 46: DATOS TWITTER JULGUA	176

LISTADO DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1. DATOS OBTENIDOS DE ENCUESTA ONLINE	180
GRÁFICA 2. DATOS OBTENIDOS DE ENCUESTA ONLINE	182
GRÁFICA 3. DATOS OBTENIDOS DE ENCUESTA ONLINE	191

LISTADO DE INFOGRAFÍAS

INFOGRAFÍA 1: DATOS ENCUESTA ONLINE A ESTUDIANTES DE 8 A 11 BACHILLERATO	185
INFOGRAFÍA 2: DATOS ENCUESTA ONLINE A ESTUDIANTES DE 8 A 11 BACHILLERATO	186

ANEXO No. 1

Ficha de encuesta "prácticas de lectura y escritura bilingües digitales"

1) Complete la siguiente información:	
Nombre	
Curso	
Edad	
Fecha	

2) De la siguiente lista, ¿qué tipo de información suele buscar, leer o descargar en estas u otras redes sociales?			
	FACEBOOK	TWITTER	OTRA RED SOCIAL
a. Libros electrónicos			
b. Enciclopedias electrónicas			
c. Periódicos digitales			
d. Revistas digitales			
e. Documentos escaneados			
f. Fotos digitales			
g. Textos o mensajes cortos			
h. Encuestas digitales			
i. Programas de radio por internet			
j. Programas de televisión por internet			
k. Podcasts (Archivos audio o video)			
l. Música			
m. Videos			

n. Webinars (Conferencias online)			
o. Enlaces (Links)			
p. Juegos o videojuegos			
q. Aplicaciones APPS			

3) De los siguientes gadgets (dispositivos electrónicos) marque los que utiliza regularmente:

a. PC	
b. IPHONE	
c. BLACKBERRY	
d. SMARTPHONE	
e. IPOD	
f. MP3	
g. MP4	
h. Otro (Especificar):	

4. ¿Lo mantiene permanentemente abierto?

	SI	NO	ALGUNAS VECES
--	----	----	---------------

5) ¿Cuántos días a la semana consulta su Facebook Personal?

	1	2	3	TODOS LOS DÍAS
--	---	---	---	----------------

6) ¿Qué idiomas suele usar en su Facebook Personal?	
a. Inglés	
b. Español	
c. Otro	

7) Marque los propósitos por los cuáles Usted creó su Facebook Personal	
a. Permanecer en contacto con amigos	
b. Conocer mejor a las personas	
c. Ganar contactos en cantidad	
d. Tener rating de audiencia	
e. Ganar respeto	
f. Hacer nuevos amigos	
g. Ubicar amigos distantes	
h. Darse a conocer	
i. Visitar perfiles de amigos	
j. Compartir contenidos (fotos, videos, juegos, música, datos)	
k. Recordar citas, eventos, actividades	
l. Coordinar salidas, encuentros, eventos	
m. Cooperar con otros	
n. Construir comunidad	

o. Tener interacción social	
p. Sentir pertenencia	
q. Opinar sobre hechos actuales	
r. Otros, (Especificar)	

8) Marque los propósitos por los cuáles Usted participa en el Facebook del Curso.	
a. Recordar tareas, evaluaciones, y actividades académicas	
b. Trabajar cooperativamente	
c. Compartir resúmenes, trabajos, apuntes, otros.	
d. Repartir labores académicas	
e. Consultar a los profesores	
f. Solicitar ayuda en temas o tareas confusas u olvidadas	
g. Confirmar horarios de clases y pendientes académicos	
h. Aclarar dudas o inquietudes	
i. Coordinar eventos, trabajos en equipo	
j. Construir comunidad de curso	
k. Desarrollar pertenencia con el curso	
l. Manejar la vida académica	
m. Comunicar ideas rápidamente a un gran número de personas	
n. Intercambiar opiniones	
o. Expresar sentimientos	

p. Divulgar información (noticias, labores, trabajos)	
q. Guiar y orientar al curso	
r. Distribuir contenidos de las clases	
s. Otros	

9) Si utiliza un tercer Facebook con otro grupo de personas, marque los propósitos por los cuales lo emplea:

a. Hablar de temas, actividades específicas del grupo	
b. Trabajar cooperativamente bajo los objetivos del grupo	
c. Compartir opiniones que enriquezcan al grupo	
d. Repartir labores propias del grupo5. Consultar a los miembros del grupo	
e. Aconsejar y apoyar a los miembros del grupo	
f. Confirmar horarios de clases y pendientes académicos	
g. Coordinar reuniones, eventos del equipo	
h. Construir comunidad y crecer con el grupo	
i. Desarrollar pertenencia con el curso	
j. Intercambiar opiniones	
k. Divulgar información rápidamente Otros	
l. Otros	

10) Si tiene Twitter, marque los propósitos con los cuales lo utiliza:

a. Comunicar sobre tu estado de ánimo	
b. Dar a conocer tus gustos y pasiones	
c. Expresar tus sentimientos	
d. Compartir ideas que agregan valor a un tema	
e. Promocionar tus Tweets (tuits)	
f. Promocionar los Tweet (tuits) de otros	
g. Citar autoridades o famosos en un tema	
h. Conectarte con pares o grupos afines	
i. Seguir a tus artistas y personajes favoritos	
j. Recibir realimentación de lo que tuiteas	
k. Contactar gente	
l. Aumentar tu visibilidad	
m. Tener seguidores	
n. Enviar mensajes instantáneos	
o. Enviar y usar enlaces	
p. Leer y enterarte de temas de última hora	
q. Seguir eventos	
r. Recibir recordatorios	
s. Saber de nuevas tendencias	
t. Tener un dialogo bi-direccional	
u. Expresarse en varios idiomas	

v. Monitorear tu reputación	
w. Obtener información valiosa de cada Tweet (tuit)	
x. Reforzar el sentimiento de comunidad	
y. Encontrar amigos con intereses comunes	
z. Otros	

11) Marque los propósitos con los que utiliza o utilizaría un Blog	
A. Compartir recursos de una materia o curso	
B. Presentar tareas o asignaciones	
C. Dialogar con miembros del curso o grupo	
D. Reflexionar en comunidad	
E. Realizar experiencias escolares colaborativas	
F. Compartir trabajos, notas, apuntes, comentarios de clases	
G. Producir contenidos para demostrar progresos	
H. Elaborar contenidos con otros	
I. Fomentar debates	
J. Construir identidad como autor	
K. Crear comunidades de aprendizaje (Profesores y Estudiantes)	
L. Realizar aportes a lectura	
M. Presentar proyectos o productos de escritura	

N. Divulgar y conocer producción de profesores y estudiantes	
O. Crear comunidades de interés	
P. Otros	

12) ¿Qué buscador(es) suele usar?	
A. Google	
B. Yahoo	
C. Altavista	
D. Infoseek	
E. Bing	
F. Ask	
G. Otro	

13) Qué suele hacer en este(os) buscadores?

14) ¿En qué idioma(s):
15) ¿Qué aplicaciones le ha instalado o descargado a su celular últimamente y en qué idioma (Español, Inglés, otro(s)?

--

16) ¿Qué aplicación de mensajería instantánea prefiere?	
a. Facebook	
b. Messenger	
c. Yahoo Messenger	
d. Google talk(Orkut)	
e. ¿Otro(s), cuál(es)?	

17) ¿Utiliza servicios de mensajería instantánea multicuentas?	
a. Si	
b. No	
c. Nimbuzz	
d. Ebuddy	
e. Otros	

18) ¿Cuál(es) de los siguientes dispositivos digitales utiliza?	
a. PC	
b. Tablet	
c. IPAD	
d. Smartphone	

e. Otro	
19) ¿Cuántas horas diarias emplea los servicios de mensajería instantánea?	
a. 1 hora	
b. 2 horas.	
c. 3 horas.	
d. Más de 5 horas.	

20) ¿En qué idioma suele escribir los mensajes?	
a. Español	
b. Inglés	