



Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: contrastes entre contextos vernáculos y académicos

Digital Literacy Practices of University Students: Contrasts Between Vernacular and Academic Contexts

Karen López Gil

Universidad del Valle, Colombia

Resumen

Este artículo pretende contrastar las prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios de primer año en ámbitos vernáculos y académicos. Se sitúa desde enfoques socioculturales que conciben al lenguaje como un proceso construido y mediado socialmente. Se planteó un diseño etnográfico y se llevaron a cabo estudios de caso con seis jóvenes colombianos con diferentes perfiles de participación en línea. La información se recolectó mediante tecnobiografías y tecnodiarios, entrevistas en profundidad, observación participante y revisión documental multimodal. Para contrastar las prácticas, se abordaron cuatro categorías: géneros discursivos, multimodalidad, interacción e identidad. Se encontró una diversidad de prácticas de los participantes, quienes configuran sus usos de acuerdo con sus concepciones sobre la escritura, sus intereses y trayectorias. Los jóvenes tienen, principalmente, prácticas de recepción de contenidos textuales y audiovisuales e interacción en línea, pero muestran un alto compromiso y estructuración de sus actividades cuando se involucran en dinámicas de creación y participación. Se evidencian algunas desconexiones entre los ámbitos, que pueden deberse a las concepciones sobre lo vernáculo como menos relevante, pero más entretenido, y a la percepción de lo académico como estrictamente normativo. Conocer las prácticas de los estudiantes dentro y fuera del contexto académico puede aportar tanto a una mejor comprensión de sus formas de literacidad digital como a la consolidación de procesos educativos flexibles que permitan integrar los desarrollos construidos por los jóvenes en distintos ámbitos.

Palabras clave: literacidades digitales, prácticas académicas, prácticas vernáculos, universidad

Correspondencia a:

Karen López Gil
Calle 13 # 100 – 00, edificio E17, oficina 2013
Universidad del Valle, Colombia
karen.lopez.gil@correounivalle.edu.co
ORCID: 0000-0001-9826-0799

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.6

Abstract

This paper aims to contrast the digital literacy practices of first-year university students in vernacular and academic contexts. It is situated within sociocultural approaches that conceive language as a socially constructed and mediated process. Using ethnographic qualitative research, case studies were conducted with six Colombian students with different profiles of online activity. The information was collected through techno-biographies and technodiaries, in-depth interviews, participant observation, and multimodal documentary review. To contrast the practices, four categories were addressed: discourse genres, multimodality, interaction, and online identity. The participants were found to carry out a diversity of practices, and they configure their uses in quite different ways and in accordance with their conceptions about writing, their interests, and trajectories. The students mainly carry out practices of receiving textual and audiovisual content, and online interaction, but when they participate in creative activities, they show high levels of motivation. In some cases, disconnections between the contexts are evident, which may be rooted in conceptions of vernacular practices as less relevant, but more entertaining, and the perception of the academic field as strictly normative. Being familiar with the practices of students both inside and outside the academic context can contribute not only to a better understanding of their forms of digital literacy, but also to the consolidation of flexible educational processes that allow the integration of developments constructed by the young people in different contexts.

Keywords: digital literacies, academic practices, vernacular practices, university

Introducción

Las tecnologías digitales han tenido un importante impacto en las prácticas letradas. Muchas de las nociones tradicionalmente estudiadas en el campo de la literacidad están en tensión actualmente (Street, 2017). Las diferencias entre los roles de autor y lector, por ejemplo, son cada vez más difusas; las personas pueden acceder a gran cantidad de información, comunicarse con audiencias amplias y producir sus propios contenidos (Cassany, 2012; Lee, 2018), así como participar y desarrollar actividades en diferentes contextos desde un solo dispositivo. Estas características se han intensificado desde el confinamiento por COVID-19, que llevó a la modificación de las condiciones de estudio, trabajo y recreación de millones de personas en el mundo (Katz et al., 2020).

A pesar de estas evidentes transformaciones, se ha cuestionado el lugar que el ámbito escolar otorga a las formas de escribir en medios digitales (Lankshear & Knobel, 2011). Investigaciones de largo alcance en universidades colombianas muestran una tendencia a mantener prácticas tradicionales impresas (González et al., 2015; Pérez & Rincón, 2013). Pese a que los cursos suelen incluir la mediación de tecnologías, rara vez se incluyen reflexiones sobre sus características y sobre cómo han impactado epistemológica y ontológicamente la cultura escrita (Molina & Salazar, 2015).

Desde perspectivas socioculturales como los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), interesa estudiar las (dis)continuidades de las prácticas letradas en diferentes contextos y medios (Alvermann, 2005; Cassany et al., 2010; Hull & Schultz, 2001). Varias investigaciones muestran la incidencia de la digitalización en las prácticas vernáculas de los jóvenes, especialmente en la producción de contenidos e interacción en redes sociales (Amavizca Montaña et al., 2017; de Casas Moreno et al., 2018; López & López, 2017). Se identifican también características de lo digital que pueden poner en tensión los dominios académicos y vernáculos. Entre estas destacan los modos

de valorar las fuentes y la atribución de la autoría, que parecen más laxas en ámbitos vernáculos (Ávila-Carreto & Mocencagua, 2020; Ciro, 2018; López-Gil & Fernández, 2019); las dinámicas de producción de contenidos, más multimodales en las redes y más textuales en la escuela (Valdivia, 2021; Vargas, 2016); las variaciones en el registro escrito en interacciones informales, que pueden alejarse considerablemente de las formas privilegiadas en el ámbito académico (Carvajal, 2020; Gómez & del Castillo, 2017; Palacio & Gustilo, 2016; Pérez, 2017), entre otras.

Lejos de considerar una incidencia negativa de lo vernáculo en lo académico, desde los NEL se plantea la necesidad de establecer puentes entre estos ámbitos (Ávila Reyes, 2016; Uccelli et al., 2020; Valdivia, 2021). Detrás de la idea de que muchos jóvenes tienen dificultades para escribir, puede encontrarse una ausencia de conexión o diálogo con sus prácticas cotidianas (Buchholz & Pyles, 2018). Esto es especialmente relevante en el ingreso a la universidad, ya que los jóvenes se encuentran con un nuevo sistema de ordenamiento simbólico, con modos discursivos y convenciones que pueden estar inicialmente en conflicto con el resto de sus prácticas, situación que puede llevarlos a una adaptación unidireccional a y poco crítica de la cultura académica escrita (Zavala, 2019).

Literacidades digitales vernáculas y académicas

Desde los NEL, la literacidad hace referencia a las prácticas sociales en las que las personas usan el lenguaje con diversos propósitos (Barton, 2007). Esta se vincula con las trayectorias construidas por los sujetos en el marco de contextos socioculturales e históricos específicos (Barton & Hamilton, 2004). Con el giro digital, se han configurado nuevas literacidades que incluyen los modos de leer y de escribir en las pantallas conectadas a través de Internet y que implican nuevas formas de interacción, concepciones y valores alrededor de las prácticas letradas (Mills, 2010).

Las prácticas se constituyen en la unidad de análisis y principal concepto dentro de los NEL. Para analizarlas, Hamilton (2000) plantea que se deben considerar las características de los textos y herramientas que median las interacciones (artefactos), los participantes, las actividades que llevan a cabo, así como los aspectos contextuales que las enmarcan (dominios). Respecto de los artefactos, Cassany (2012) destaca rasgos como la diversidad de géneros que circulan en línea, algunos de ellos transferidos desde los medios impresos y otros autóctonos del mundo digital; la multimodalidad o uso de diversos modos semióticos de representación de la información; la comunicación mediante múltiples lenguas; las variaciones del código escrito, entre otros. Sobre los participantes y las actividades, Barton y Lee (2013) centran la atención en aspectos como la naturaleza colaborativa de las prácticas, las relaciones de poder, el posicionamiento o la proyección de la identidad.

Por su parte, los dominios de las prácticas se entienden como espacios en los que se establecen condiciones para la producción y la circulación de los textos, que determinan las formas discursivas que se privilegian y que se excluyen en la sociedad (Barton & Hamilton, 2004; Cassany et al., 2010). Tradicionalmente, el dominio vernáculo ha estado asociado con contextos de entretenimiento, informales, voluntarios y privados, en los que se establecen relaciones simétricas entre los participantes (Barton & Lee, 2012). Por su parte, el dominio académico se considera un ámbito dominante, institucional y público, altamente regulado, con roles y relaciones de poder definidos y con usos estandarizados de la lengua escrita (Cassany et al., 2010).

Aunque esta distinción entre ámbitos mantiene cierta vigencia, con el desarrollo de las tecnologías los límites están menos diferenciados (Cassany, 2012; Gee & Hayes, 2011). Lo vernáculo ha trascendido las esferas privadas y muchas de sus prácticas se han convertido en públicas y de alcance masivo. El ámbito académico se ha enfrentado también a cambios de lugar, ya que los escenarios digitales compiten en su función de generar espacios para los aprendizajes. Si bien este dominio sigue siendo normativo, se está dando lugar a aprendizajes más colaborativos, voluntarios y autogestionados (Huang & Archer, 2017).

Considerando estos rasgos, esta investigación busca contrastar las prácticas de literacidad digital que estudiantes de primer año de una universidad colombiana desarrollan en ámbitos vernáculos y académicos, centrando la comparación en cuatro características: los géneros discursivos que consultan y producen, los modos semióticos que usan, sus formas de interacción, y la proyección de su identidad en línea.

Metodología

Diseño

Se siguió un diseño etnográfico con múltiples casos, pues se buscaba comprender las prácticas letradas desde las concepciones, actitudes y valores de los participantes. Se retomaron los principios de la etnografía digital (Hine, 2015) para llevar a cabo una inmersión en la vida cotidiana y académica en línea de los jóvenes durante 12 meses.

Participantes

Participaron seis estudiantes universitarios. Para seleccionarlos, se retomaron los resultados de una fase anterior de esta investigación, en la que se identificaron distintos perfiles de actividad en medios digitales¹. Para escoger los casos, se consideraron como criterios la disponibilidad para mantenerse en el estudio, el equilibrio entre la cantidad de hombres y mujeres y aquel entre diferentes áreas de conocimiento.

Técnicas de recolección

Se emplearon cuatro técnicas de recolección:

- Relato de vida, que se concretó en dos instrumentos: las tecnobiografías, que indagaron por las historias de literacidad digital de los participantes (Barton & Lee, 2013), y los tecnodiaris, que permitieron hacer un seguimiento de sus prácticas actuales durante los dos primeros meses de la investigación (Gómez & del Castillo, 2017).
- Entrevistas en profundidad que buscaban comprender y ampliar la información consignada por los estudiantes en sus relatos.
- Observación participante en espacios digitales, apoyada en un diario de campo de la investigadora.
- Revisión documental multimodal (Cárcamo Morales, 2018), que permitió recoger evidencias de las interacciones y producciones de los jóvenes en redes sociales, webs personales y entornos virtuales académicos.

Los instrumentos, en su conjunto, fueron sometidos a juicio de cinco expertos en el campo de la escritura académica, con un nivel educativo mínimo de maestría, tres años de experiencia docente e investigativa, y producción intelectual relacionada. La evaluación se realizó a partir de cinco criterios: alcance del objetivo de cada instrumento, claridad en la redacción, ajuste a la audiencia, cohesión intra e inter-instrumentos y extensión.

1. En una fase previa, se desarrolló un estudio descriptivo con 740 estudiantes de primer año de una universidad colombiana. Se aplicó un cuestionario sobre prácticas de literacidad digital y, mediante un análisis estadístico de correspondencias múltiples y de un análisis clúster, se identificaron tres niveles de participación (activo, medio y ocasional) para cada ámbito. Estos niveles se asociaron con la frecuencia de uso de los medios digitales, la producción de contenidos y las actitudes hacia el mundo digital. Al combinar los niveles de cada ámbito, se obtuvieron nueve perfiles de usuario. Se convocó a los estudiantes a participar en la segunda fase del estudio y se logró contactar a jóvenes con seis de los nueve perfiles.

La tabla 1 sintetiza los procedimientos de recolección. A cada participante se le asignó un seudónimo para garantizar el anonimato.

Tabla 1
Proceso de recolección de información

Participante	Entrevistas	Tecnobiografía	Tecnodiaros	Observación participante-Diario	Revisión multimodal
Fabiana	12 (690 minutos)	1 (2589 palabras + 1 gráfico)	7 (8720 palabras)	42 (21163 palabras)	92 (36 textos, 39 imágenes, 17 videos)
María	8 (461 minutos)	1 (línea de tiempo)	7 (6977 palabras)	37 (18422 palabras)	64 (29 textos, 30 imágenes, 5 videos)
Julián	11 (582 minutos)	1 (2690 palabras)	5 (6211 palabras)	40 (25120 palabras)	79 (12 textos, 67 imágenes)
Camilo	9 (541 minutos)	1 (589 palabras)	6 (4120 palabras)	38 (15580 palabras)	32 (15 textos, 17 imágenes)
Marcos	9 (494 minutos)	1 (725 palabras)	5 (3890 palabras)	38 (17102 palabras)	37 (14 textos, 23 imágenes)
Gabriela	8 (379 minutos)	1 (698 palabras)	6 (5696 palabras)	23 (11776 palabras)	28 (25 textos, 3 imágenes)

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de análisis

Se usó el análisis de contenido cualitativo para el procesamiento de las tecnobiografías, los tecnodiaros, los registros del diario de campo y la transcripción de las entrevistas. Se desarrolló una codificación semi-inductiva (Díaz Herrera, 2018) que incluyó la caracterización de las trayectorias de literacidad y cuatro categorías sobre las prácticas apoyadas en la revisión de literatura: géneros discursivos, multimodalidad, interacción e identidad. Con el uso del software Atlas.Ti 8.0, se codificaron los fragmentos textuales relacionados con las categorías y se establecieron subcategorías que emergieron de los datos. La figura 1 muestra el árbol de códigos empleado en el análisis.

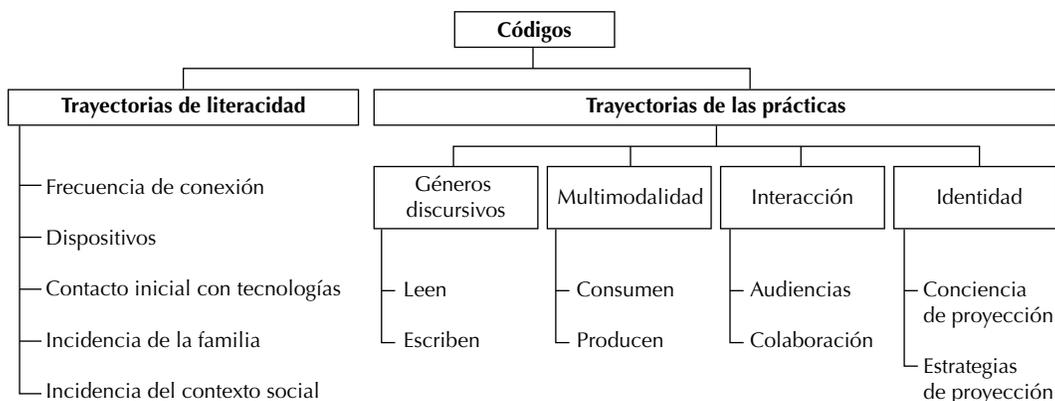


Figura 1. Árbol de códigos.

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se empleó el análisis del discurso mediado por ordenador (Burkart, 2010), que permitió trabajar directamente con los textos digitales producidos por los participantes. Se hizo una codificación inductiva, que resultó en tres categorías: recursos multimodales (gráficos y audiovisuales), elecciones de código (lenguas) y recursos lingüísticos y discursivos (humor, formalidad de los enunciados). Estos elementos se integraron como complemento al análisis de contenido, específicamente en las categorías de géneros discursivos e identidad.

Resultados

Los hallazgos muestran, en primer lugar, una reconstrucción de los perfiles y trayectorias letradas de los participantes. En segundo lugar, se presentan los contrastes entre las prácticas en contextos vernáculos y académicos. Para ello, se retoman las categorías que se construyeron a partir de los referentes teóricos.

Trayectorias de literacidad

Se inicia con una descripción de los perfiles y de las trayectorias de literacidad, referidas al repertorio de prácticas que los sujetos han construido a lo largo de su vida y en diferentes contextos (Kontopodis et al., 2017). Se precisan las características de cada participante en una reconstrucción narrativa, consensuada con los jóvenes, que incluye información global de las tecnobiografías, los tecnodiarios y las entrevistas.

Fabiana [VA+AA: vernácula activa + académica activa]. 18 años, estudiante de Comunicación. Sus prácticas digitales son frecuentes y diversas en los ámbitos vernáculo y académico. En su trayectoria se identifican experiencias académicas y familiares que han fortalecido su relación con la escritura (padres multilingües). Establece pocas diferencias entre lo real y lo virtual, pues sus prácticas transitan de un medio a otro. Tiene un blog personal sobre alimentación saludable, con alrededor de 2000 suscriptores, y una frecuencia de publicación semanal de artículos divulgativos. Participa como presentadora de un noticiero estudiantil en sus actividades extracurriculares en la universidad.

María [VA+AM: vernácula activa + académica media]. 20 años, estudiante de Ingeniería industrial. Mantiene una actividad digital frecuente, específicamente en el ámbito vernáculo, en el que participa como administradora de un grupo de Facebook que apoya a mujeres víctimas de violencia. También participa en varios grupos virtuales ambientalistas y políticos.

Julián [VA+AO: vernáculo activo + académico ocasional]. 21 años, estudiante de Administración de empresas. Tiene prácticas frecuentes en el ámbito vernáculo, con rutinas complejas y altamente estructuradas relacionadas con la fotografía de paisajes. Administra una cuenta de Instagram semiprofesional. En el contexto académico, ha tenido experiencias negativas con asignaturas introductorias de escritura y de inglés, situación que lo llevó a estar en riesgo de deserción escolar.

Camilo [VM+AA: vernáculo medio + académico activo]. 18 años, estudiante de Enfermería. Sus prácticas son frecuentes en los dos ámbitos, pero en el vernáculo están más asociadas con la recepción de información. En el ámbito académico, produce contenidos textuales y gráficos (apuntes de clases) que son reconocidos y validados por sus compañeros y profesores. Se concibe como nativo digital y pasa la mayor parte del tiempo conectado a Internet a través de dispositivos móviles.

Marcos [VM+AM: vernáculo medio + académico medio]. 20 años, estudiante de Psicología. Se caracteriza por el consumo de información en el ámbito vernáculo, aunque con algunas producciones gráficas. En el ámbito académico, usa las tecnologías para procesos de búsqueda de información y, específicamente, para la escritura colaborativa, que es una exigencia común en su carrera.

Gabriela [VO+AM: vernácula ocasional + académica media]. 21 años, estudiante de Biología. Tiene prácticas esporádicas en ámbitos vernáculos, no tiene perfiles activos en redes sociales y limita el uso de aplicaciones de mensajería. Considera que la vida real es más productiva y que hay ciertos riesgos en la web que prefiere evitar. Sus prácticas académicas en medios digitales responden a las demandas propias de este contexto.

En las trayectorias de los participantes se evidenció un contacto temprano con las tecnologías. Además del acceso a computadores e Internet en los primeros años, los jóvenes se han familiarizado con videojuegos y cuatro pertenecen a comunidades de videojugadores.

“... Empecé a jugar en la *Play Station* y conocí un poco del mundo de los videojugadores, la forma como escriben en inglés... la vida que tienen allí adentro” (tecnobiografía, Fabiana).

Las prácticas letradas relacionadas con la familia también han apoyado la configuración de algunos perfiles, como en el caso de Camilo [VM+AA], cuya madre es médica y se ha interesado por temas de salud, o en el caso de Fabiana [VA+AA], cuyo padre es francés y ha propiciado su interés por otras culturas e idiomas.

“La biblioteca de mi casa tenía muchos libros. Algunas novelas, cuentos infantiles, pero especialmente libros de salud... por ello desde muy temprano quise ser médico” (tecnobiografía, Camilo).

Actualmente, todos los jóvenes tienen acceso a dos o más dispositivos, cuentan con correo electrónico y varias redes sociales. Gabriela [VO+AM] es la única participante que no usa redes sociales, aunque sí tiene un perfil en Facebook que permanece poco actualizado. En el ámbito académico, los jóvenes están familiarizados con el aula virtual institucional y con varias herramientas que les permiten acceder a información, almacenarla y trabajar con ella en medios digitales.

Géneros discursivos en línea

Los géneros discursivos se refieren a los textos que circulan en la web y que median las interacciones entre los sujetos (Cassany, 2012). Los participantes registraron en los tecnodiarios y mencionaron en las entrevistas los principales géneros digitales a los que accedían en los ámbitos vernáculos y académicos. Con estos datos, se llevó a cabo un análisis de contenido cuantitativo.

Se identificó que los géneros que leen son más variados y frecuentes que los que producen. Tanto en el dominio vernáculo como en el académico, consultan principalmente páginas web, blogs y videos. En las prácticas vernáculas predominan los videotutoriales y artículos cortos que facilitan las tareas cotidianas e información sobre temas de interés. En las prácticas académicas, se incluyen materiales de clases compartidos por los docentes (diapositivas, guías). La lectura en inglés es una condición en la mayoría de las asignaturas.

En relación con la producción, se encuentran diferencias importantes entre los estudiantes, específicamente en el ámbito vernáculo (tabla 2).

Tabla 2
Géneros que producen en línea

Participante	Vernáculo	Académico
Fabiana	Chat, post en redes, comentarios en redes, entrada en blog, videos explicativos, transmisiones en vivo	Resúmenes, reseñas, informes, ensayos, diapositivas, infografías, foros virtuales, noticias, reportaje
María	Chat, post en redes, comentarios en redes, infografías, webinars	Resúmenes, informes en LaTeX, ensayos, diapositivas
Julián	Chat, fotografías en Instagram, post en otras redes, memes	Resúmenes, informes, foros virtuales
Camilo	Chat, comentarios en redes, memes	Reseñas, informes, ensayos, apuntes, organizadores gráficos
Marcos	Chat, comentarios en redes, selfis, memes	Resúmenes, reseñas, informes, ensayos, foros virtuales, diapositivas
Gabriela	Chat	Resúmenes, reseñas, informes de lectura, informes de laboratorio, ensayos, foros virtuales, diapositivas

Fuente: elaboración propia.

El género más frecuente es el chat, usado a través de servicios de mensajería y en algunas redes sociales. En los participantes con los perfiles vernáculos activos –Fabiana [VA+AA], María [VA+AM] y Julián [VA+AO]– se encuentran géneros más diversos, interactivos, multimodales y con procesos estructurados de búsqueda de información, curación de contenidos, producción textual, gráfica y audiovisual. En estos tres casos hay creación de contenidos al menos dos veces por semana y especialización en los temas (alimentación, violencia de género, fotografía de paisaje).

Dos participantes producen géneros multilingües ocasionales: Fabiana [VA+AA] publica entradas en su blog en varios idiomas y Julián [VA+AO] usa etiquetas en inglés en sus publicaciones en Instagram:

“Los hashtags son reimportantes [sic], porque si no ponés los que mejor describen la foto, la foto no se mueve” (entrevista 7, Julián).

Los géneros académicos presentan menos variaciones y son similares en los seis casos. Son frecuentes los textos de síntesis como los resúmenes y algunos recursos de apoyo para las presentaciones orales (diapositivas). Aparecen también los foros, que tienen características más interactivas que los anteriores y están enmarcados en las actividades del aula virtual. Los informes parecen diferenciarse más, ya que en algunos casos son reportes de lecturas y en otros de laboratorio. Entre las prácticas espontáneas destacadas en este ámbito se encuentra la producción de apuntes de Camilo [VM+AA], usada como estrategia de apropiación de los temas de clase:

“Este sistema [Cornell] lo aprendí en una materia de biología en secundaria y me ayudaba demasiado a memorizar y a entender los temas y por eso lo uso acá en la U...” (entrevista 9, Camilo).

Multimodalidad

La multimodalidad se refiere a la integración de distintos modos semióticos para representar la información (Kalantzis et al., 2020). En el dominio vernáculo se identifica mayor circulación de material gráfico, modo privilegiado en las redes sociales. En el ámbito académico predomina la lectura de textos, aunque se identifica una preferencia de los jóvenes por formatos audiovisuales, específicamente para resolver problemas de comprensión:

“Si tengo una exposición o un escrito difícil y no entiendo los libros, veo videos que expliquen de manera sencilla los temas” (entrevista 6, Gabriela).

“Para Matemáticas fundamentales es esencial. El libro de texto es bueno, pero se salta muchas explicaciones... mientras que un *youtuber* como JulioProfe dice todo detallado” (entrevista 3, María).

La producción multimodal es menos frecuente que la recepción. En el ámbito vernáculo se encuentran modos más variados, como lo ejemplifican las publicaciones de Fabiana [VA+AA] y María [VA+AM], que integran texto, imagen y video. En las prácticas de Julián [VA+AO] predomina la imagen (fotografía), acompañada de etiquetas en inglés y español. Camilo [VM+AA] y Marcos [VM+AM] también se comunican principalmente a través de imágenes, pero con procesos de producción menos estructurados (remix de memes y selfis).

En el ámbito académico es frecuente que los participantes tengan una producción textual tradicional, con la incorporación paulatina de la imagen. La preparación de ayudas visuales para las presentaciones orales o el uso de organizadores gráficos para sintetizar información son peticiones habituales en las asignaturas que los participantes estaban cursando en su primer año.

El uso, pero también la preferencia, del texto en el ámbito académico se relaciona con el lugar privilegiado de la escritura en las prácticas de los profesores y con las concepciones de los mismos estudiantes, que consideran que la escritura real es la predominantemente textual:

“Claro, no es lo mismo cuando te toca escribir un ensayo, un resumen o un texto real en la universidad que cuando escribes un meme” (entrevista 8, Fabiana).

“Un trabajo de verdad, como un informe final, no lo puedes presentar, por ejemplo, con algo corto como un mapa” (entrevista 4, Camilo).

Estas diferencias sentidas en la producción multimodal llevan a que, en general, los jóvenes no integren las habilidades que han desarrollado en el ámbito vernáculo a las prácticas del ámbito académico. Solo se evidenció esta integración en el caso de Fabiana [VA+AA], aspecto que puede estar relacionado con la carrera que estudia (Comunicación).

Interacción

Esta categoría se refiere a las relaciones que se establecen con otros interlocutores en línea, considerando que las materialidades de las interfaces digitales posibilitan una comunicación más directa y distribuida que los medios análogos (Lankshear & Knobel, 2011). En el ámbito vernáculo, las interacciones de los participantes del estudio se dan principalmente a través de las reacciones y los comentarios a las publicaciones. Las audiencias son amplias en casi todos los casos, con un mínimo de 500 contactos en el Facebook de Gabriela [VO+AM] y más de 6000 en el Instagram de Fabiana [VA+AA].

Los productores activos son los que tienen una mayor interacción con el público, pues están atentos a las realimentaciones de sus contactos. También están dispuestos a modificar los contenidos de acuerdo con las reacciones:

“Me gusta responder a todo, porque es amable, y si tú publicas es para que alguien vea y reaccione” (entrevista 4, Julián).

En el contexto académico, se identifican menos espacios de interacción, aunque se dan eventualmente en los foros del aula virtual. Los estudiantes consideran que la audiencia suele estar restringida al profesor:

“Blackboard casi siempre es con el profesor solamente. A veces con los compañeros de clase, pero ni siquiera con compañeros de otros semestres o con otros maestros, y menos con personas externas” (entrevista 3, Marcos).

En comparación con la interacción, la colaboración es menos frecuente en los dos ámbitos. Las experiencias más cercanas las tienen Fabiana [VA+AA], que participa en un noticiero estudiantil y edita conjuntamente los guiones con otros miembros del equipo; María [VA+AM], que coordina con compañeras de la asociación feminista el tipo de contenidos que publican, o Camilo [VM+AA], que participa en grupos de Facebook en los que discute temas de su interés:

“Pertenezco a muchos grupos... hablamos de los libros de George R. Martin, de la comparación con la serie, analizamos personajes, inventamos historias paralelas, nos leemos entre nosotros...” (entrevista 4, Camilo).

En el ámbito académico, algunos docentes propician actividades de escritura grupal, que pueden asumirse de diversas maneras por parte de los estudiantes. Estas pueden ir desde una división de tareas, hasta estrategias de planeación, redacción y revisión conjunta:

“Muchos trabajos dependen del profesor, de lo que pide. A veces solo pone a escribir en grupo para no calificar tanto, pero no porque el trabajo sea difícil o se necesite... otras veces la tarea sí está dura y hay que hacerla entre todos” (entrevista 4, Marcos).

Identidad en línea

La identidad se relaciona con las imágenes que las personas construyen de sí mismas a partir de su interacción con otros. En esta investigación se circunscribe a la conciencia de la proyección de la imagen en línea, apoyada en el uso de mecanismos lingüísticos y discursivos (Barton & Lee, 2013). Los jóvenes con los perfiles más activos se preocupan por la imagen que puedan proyectar a través de sus publicaciones:

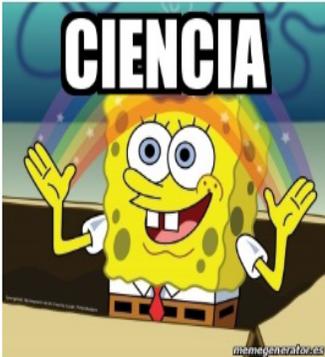
“Qué pena² escribir cualquier bobada si sabes que 2000 personas te leen” (entrevista 3, Fabiana).

Estos participantes seleccionan cuidadosamente los recursos discursivos y los modos semióticos con los que quieren llegar a la audiencia. Por ejemplo, Fabiana [VA+AA] se apoya en artículos científicos para sustentar sus publicaciones sobre nutrición, combina diferentes tonos para lograr cercanía y credibilidad, e introduce algunos memes y recursos humorísticos para captar la atención y facilitar la comprensión de la audiencia (figura 2).

2. En este contexto, pena significa vergüenza (n. de la corr.).

Pues no mi pequeño saltamontes. Realmente **no hay un límite en cuántos huevos se pueden comer al día**.

Y no lo digo yo, sino la ciencia. **Really!!**



Esto es lo que ocurre en tu cuerpo cuando comes hasta 12 huevos a la semana durante un año

Un grupo de personas con diabetes tipo 2 empezó una dieta alta en huevos, comiendo *hasta 12 huevos semanales* durante un año entero, para un estudio⁸ realizado en el 2017 por investigadores de la Universidad de Sydney.

Se dio seguimiento a estas personas a lo largo de un año, y se descubrió que el grupo que seguía una dieta baja en huevos, con *menos de 3 huevos por semana*, también durante un año.

En este tiempo se evaluó la salud de los participantes, y se descubrió que el grupo que comió más huevos tuvo una *mejor salud metabólica* y *perdió más peso* que el grupo que comió menos huevos.

Nicholas R Fuller, Amanda Sainsbury, Ian D Cameron, Gareth Denyer, Mackenzie Feng, James Gerofi, Chloris Leung, Namson S Lou, Kathryn H Williams, Andrzej S Januszewski, Alicia J Jenkins, Tania P Markovitch. Effect of a high-egg diet on cardiometabolic risk factors in people with type 2 diabetes: the Diabetes and Egg (DIABEGG) Study—randomized weight-loss and follow-up phase. *The*

Figura 2. Recursos discursivos y multimodales usados por Fabiana

Fuente: material provisto por Fabiana a sus alumnos.

María [VA+AM], por otro lado, se proyecta como una persona crítica con las dinámicas sociales dominantes y tiene definidas varias estrategias para mantener su imagen:

“No publico bobadas. Tiene que ser información que le sirva a mis seguidoras, que sea crítica, que no tenga contenidos machistas ni violentos, que tenga lenguaje inclusivo...” (María, entrevista 5).

Julián [VA+AO] usa recursos como el humor, la ironía y, en especial, los memes para evidenciar sus posturas:

“Me gusta burlarme de Porky [referencia al presidente Iván Duque] con puros memes” (entrevista 9, Julián).

Marcos [VM+AM] y Camilo [VM+AA] otorgan menos relevancia a la proyección de imagen en contextos vernáculos, pues tienen más propósitos de entretenimiento. En el caso de Gabriela [VO+AM], aunque usa poco sus redes, considera que es importante tener una presencia en la web:

“Sé que si cierro Facebook es como si no existiera, lo mantengo allí y entro a veces...” (entrevista 2, Gabriela).

En relación con el ámbito académico, los seis participantes se interesan por mostrar una imagen comprometida ante los profesores, pero no consideran que puedan proyectar una identidad propia en la escritura, posiblemente por la percepción de este ámbito como un espacio normativo, en el que hay poco lugar para la expresión de la subjetividad:

“Todos terminamos escribiendo igual. Mi primer choque fue en un curso cuando el profesor me tachó partes del escrito donde yo decía ‘yo’... yo digo yo todo el tiempo, porque son mis ideas...”
(entrevista 5, María).

Discusión y conclusiones

Los perfiles incluidos en esta investigación muestran la diversidad de prácticas de los jóvenes en medios digitales. A pesar de que los seis están en un rango de edad similar, participan en el mismo contexto universitario y tienen acceso a tecnologías, configuran sus usos de forma diferente. Perfiles como los de Fabiana [VA+AA], María [VA+AM] o Camilo [VM+AA] se acercan a la noción de residentes digitales, es decir, jóvenes que transitan fluidamente y sin mayor diferenciación entre los mundos físico y virtual (Cassany, 2012). Gabriela [VO+AM], por su parte, acude ocasionalmente a Internet, por lo que se relaciona más con el concepto de visitante digital. Las trayectorias de literacidad se ven influenciadas por múltiples aspectos que van más allá de esta relación con las tecnologías, entre ellos las prácticas del entorno familiar, las experiencias escolares, los intereses individuales y las concepciones sobre lo que implica participar en medios digitales.

En relación con las categorías establecidas, en los géneros discursivos en línea se identificaron más prácticas de recepción que de producción. Las páginas web se constituyen como las principales fuentes de información tanto para propósitos académicos como vernáculos, resultado que coincide con los de otras investigaciones en educación superior (Amavizca Montaña et al., 2017; López-Gil & Fernández, 2019; Pérez & Rincón, 2013). En el ámbito vernáculo, los perfiles más activos evidenciaron la producción de géneros más sofisticados, interactivos, multimodales y sobre temas de alta implicancia para los participantes. Estos perfiles se sitúan como cercanos a los prosumidores o prodiseñadores (Hernández et al., 2017), pues no se limitan a la recepción de información. En el ámbito académico, los géneros producidos son similares en todos los casos y corresponden a textos académicos no especializados, con características más analógicas que digitales (González et al., 2015).

La multimodalidad también presenta diferencias considerables en ambos contextos. En el vernáculo hay mayor integración de diferentes modos semióticos en cinco de los seis perfiles, aunque con niveles de complejidad distintos. Fabiana [VA+AA], María [VA+AM] y Julián [VA+AO] se involucran en prácticas de producción estructuradas y con amplia conciencia del rol de los elementos textuales, gráficos y audiovisuales. Estos aspectos involucran el desarrollo de habilidades que trascienden a las condiciones técnicas y que implican la articulación de los recursos multimodales para expresar, motivar y documentar el conocimiento experiencial (Nouri, 2018; Pérez & Cassany, 2018). En el ámbito académico se integran varios modos, pero el escrito sigue siendo el privilegiado tanto en las asignaciones de los profesores como en las representaciones de los mismos estudiantes, que lo conciben como la escritura real.

En la interacción en el ámbito vernáculo se identificaron audiencias amplias en redes sociales. No obstante, solo los jóvenes que producen información constantemente prestan una mayor atención a las características de la audiencia y planean acciones específicas para interactuar con ella; por ejemplo, reaccionar, comentar o modificar las publicaciones. Esta posibilidad de transformar las producciones a partir del diálogo con los otros se favorece en parte por las herramientas de las plataformas y responde a la noción de inacabado del texto digital

(Bawarshi, 2004). En el contexto académico las interacciones se dan principalmente con los docentes y pocas veces se pueden hacer ajustes a los textos que ya han sido entregados. En ocasiones, las prácticas de interacción pueden implicar la colaboración con otros, aunque esta no es una característica predominante.

Respecto de la identidad, los seis jóvenes tienen conciencia sobre la imagen que desean proyectar en línea, aunque algunos le otorgan más importancia y plantean mecanismos específicos para mantenerla. Esta identidad pasa también por el posicionamiento frente al mundo (Pérez & Cassany, 2018), en especial sobre temas de interés para los jóvenes como las ideologías políticas o la violencia de género. Los recursos lingüísticos y discursivos son importantes en este posicionamiento (Barton & Lee, 2013), ya que los jóvenes suelen involucrar el humor y la ironía para explicitar sus posturas. En el ámbito académico, los participantes identifican más restricciones en la expresión de su subjetividad, no solo porque se abordan menos los temas de su interés, sino también porque se privilegian formas de expresión más distantes.

Aunque las prácticas vernáculas y académicas en medios digitales comparten ciertos rasgos, en los perfiles estudiados se evidencian desconexiones importantes. Parte de ellas se relacionan con la poca validación que se hace de las prácticas cotidianas desde la universidad. Esta condición puede llevar a que los jóvenes perciban sus experiencias fuera del ámbito académico como menos valiosas o poco útiles (Shepherd, 2018). Las representaciones de los jóvenes sobre la escritura y sobre los textos tiene una influencia importante en esta desconexión, ya que en la mayoría de los casos se consideró que la verdadera escritura es la académica. Pese a esto, los estudiantes se sienten más motivados, cómodos y con posibilidades de expresarse creativamente en las actividades vernáculas.

A pesar de estas concepciones, se reconocen características que pueden apoyar al establecimiento de puentes entre ambos ámbitos, como la validación de las habilidades que los jóvenes han construido fuera de las aulas –específicamente las relacionadas con la producción multimodal y con la estructuración y planeación de actividades complejas de comunicación–. Para esta conexión podrían ser útiles también una mayor libertad en la inclusión de temas que puedan ligar los abordajes disciplinares con problemáticas sociales de interés para los jóvenes, flexibilidad en el uso de recursos lingüísticos y discursivos para expresar la subjetividad, y la determinación de audiencias más amplias. Se debe considerar que no todos los estudiantes tienen las mismas trayectorias e intereses, pero algunas de estas características podrían generar una mayor implicancia en las prácticas académicas.

Para ello, es indispensable el compromiso de los docentes y de las instituciones, ya que la transferencia de prácticas de un contexto a otro no se suele dar de forma automática (Alvermann, 2005; Barton, 2007). De hecho, en solo uno de los casos estudiados (Fabiana) se evidenció esta posibilidad. Establecer diálogos entre los repertorios letrados de los estudiantes y las exigencias de la cultura académica puede ayudar a enfrentar los procesos unidireccionales de aculturación en educación superior, que suelen excluir e incluso intentan borrar las trayectorias construidas por los estudiantes (Ávila Reyes et al., 2020; Prior & Bilbro, 2012; Zavala, 2019), lo que puede generar una mayor distancia entre los jóvenes y las prácticas académicas.

Financiamiento: Proyecto “Trayectorias de multiliteracidad digital de estudiantes universitarios”. Convocatoria interna de la Universidad del Valle (Colombia), código 420-02. Grupo de investigación “Literacidad y educación”.

El artículo original fue recibido el 24 de enero de 2022

El artículo revisado fue recibido el 11 de junio de 2022

El artículo fue aceptado el 26 de junio de 2022

Referencias

- Alvermann, D. E. (2005). Literacy on the Edge: How close are we to closing the Literacy Achievement Gap? *Voices from the Middle*, 13(1), 8-14. <https://library.ncte.org/journals/vm/issues/v13-1/4744>
- Amavizca Montaña, S., Álvarez-Flores, E., & Hernández y Hernández, D. (2017). Lectura digital en la universidad: entre lo cotidiano y lo académico. *Estudios Lambda. Teoría y Práctica de La Didáctica En Lengua y Literatura*, 2(1), 46-71. <https://doi.org/10.36799/el.v2i1.51>
- Ávila Reyes, N. (2016). Literacidad digital a través del currículo universitario: cursos, recursos y prácticas. *Exlibris*, (5), 251-259. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3024>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ávila-Carreto, A., & Mocencagua, D. (2020). Prácticas letradas vernáculas y universitarias: una vinculación en la sociedad de la información. *Práctica Docente*, 2(4), 145-161. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/66>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2ª Ed.). Blackwell Publishing.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Barton, D., & Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Bawarshi, A. (2004). *Genre and the Invention of the Writer: Reconsidering the Place of Invention in Composition*. Utah State University Press.
- Buchholz, B. A., & Pyles, D. G. (2018). Scientific Literacy in the Wild: Using Multimodal Texts in and out of School. *Reading Teacher*, 72(1), 61-70. <https://doi.org/10.1002/trtr.1678>
- Burkart, G. (2010). An Analysis of Online Discourse and its Application to Literacy Learning. *Journal of Literacy and Technology*, 11(1), 64-88. <http://www.literacyandtechnology.org/volume-11-numbers-1-and-2-april-2010.html>
- Cárcamo Morales, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función*, 31(2), 145-173. <https://doi.org/10.15446/fyf.v31n2.74660>
- Carvajal, G. (2020). Leer y escribir en el chat y las redes sociales. Entre el canon de la escritura y la cultura escrita del ciberespacio. *Nexus*, (27). <https://doi.org/10.25100/nc.v0i27.10600>
- Cassany, D., Sala, J., & Hernández, C. (2010). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Ciro, L. (2018). Recursos de citación de estudiantes universitarios: contraste entre textos académicos y posts en la red social Facebook. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 16(32), 147-165. <https://doi.org/10.22395/angr.v16n32a9>
- de Casas Moreno, P., Tejedor-Calvo, S., & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Micro-narratives on Instagram: Analysis of the autobiographical storytelling and the projection of identities of the degrees in the field of communication. *Prisma Social*, (20), 40-57. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2288>
- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Gee, J., & Hayes, E. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. Routledge.
- Gómez, A., & Del Castillo, M. T. G. (2017). La norma escrita en las conversaciones de WhatsApp de estudiantes universitarios de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1077-1094. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/48>
- González, B., Salazar, A., & Peña, L. (Eds.) (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies: Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 16-34). Routledge.
- Hernández, M., Renés, P., Graham, G., & Greenhill, A. (2017). Del prosumidor al prodiseñador: El consumo participativo de noticias. *Comunicar*, 50, 77-88. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-07>
- Hine, C. (2015). *The Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Every day*. Bloomsbury Academic.
- Huang, C. W., & Archer, A. (2017). 'Academic literacies' as moving beyond writing: Investigating multimodal approaches to academic argument. *London Review of Education*, 15(1), 63–72. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.06>
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>
- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata, G. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro Editorial.
- Katz, R., Jung, J., & Callorda, F. (2020). *Estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del Covid-19*. CAF. https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1540/El_estado_de_la_digitalizacion_de_America_Latina_frente_a_la_pandemia_del_COVID-19.pdf
- Kontopodis, M., Varvantakis, C., & Wulf, C. (2017). *Global Youth in Digital Trajectories*. Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. (3ra ed.). Ediciones Morata.
- Lee, K. (2018). *New approaches to literacies studies in the digital and globalizing world: border-crossing discourses in the global online affinity spaces* (Doctoral dissertation, Arizona State University). <https://keep.lib.asu.edu/items/156616>
- López-Gil, K., & Fernández, M. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 119-134. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06>
- López, R., & López, M. (2017). Uso de las Redes Sociales Digitales en el ámbito escolar universitario. *Estudios Lambda. Teoría y Práctica de La Didáctica En Lengua y Literatura*, 2(1), 25–45. <https://doi.org/10.36799/el.v2i1.45>
- Mills, K. A. (2010). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Molina, J., & Salazar, A. (2015). Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad. *Zona Próxima*, (22), 226-235. <https://doi.org/10.14482/zp.22.6064>
- Nouri, J. (2018). Students Multimodal Literacy and Design of Learning during Self-Studies in Higher Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9360-5>
- Palacio, M. A., & Gustilo, L. (2016). A Pragmatic Analysis of Discourse Particles in Filipino Computer Mediated Communication. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 16(3), 1–19. <https://eric.ed.gov/?id=ED573079>
- Pérez, M. (2017). Aproximación a la descripción de la escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior. *RevistadeEstudiosyExperienciasenEducación*, 16(30), 99-114. <https://doi.org/10.21703/rexe.201730991145>
- Pérez, M., & Cassany, D. (2018). Escribir y compartir: prácticas escritas e identidad de los adolescentes en instagram. *Aula De Encuentro*, 20(2). <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.5>
- Pérez, M., & Rincón, G. (Coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Prior, P., & Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic* (pp. 19-31). Emerald.
- Shepherd, R. P. (2018). Digital Writing, Multimodality, and Learning Transfer: Crafting Connections between Composition and Online Composing. *Computers and Composition*, 48, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2018.03.001>
- Street, B. (2017). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. En B. V. Street, & S. May (Eds.), *Literacies and Language Education* (pp. 3–15). Springer International Publishing.
- Uccelli, P., Phillips, E., & Qin, W. (2020). The Language for School Literacy: Widening the Lens on Language and Reading Relations. En E. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 5) (pp. 155–179). Routledge.

-
- Valdivia, A. (2021). Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.8>
- Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad(es): el caso de facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11–23. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.9415>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>