

## ***Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica<sup>1</sup>***

[Andrés Olaizola](#)

[aolaizola@gmail.com](mailto:aolaizola@gmail.com)

### **Resumen**

En los últimos años, las TIC se fueron incorporando en el ámbito de la educación superior, ganando cada vez más espacio en currículos, en las estrategias de enseñanza e inclusive en el espacio físico del aula. Sin embargo, a menudo se suele plantear que las prácticas discursivas digitales degradan las competencias en lectoescritura de los estudiantes. El chat, los mensajes de texto, las publicaciones en las redes sociales, entre otros géneros digitales, perjudicarían el desempeño de muchos alumnos ingresantes a las instituciones de educación superior, ya que las formas de leer y de escribir en dichos medios serían incompatibles con la cultura escrita y las formas de pensamiento de la universidad.

En el siguiente trabajo, postulamos integrar la escritura digital al proceso de alfabetización académica. Esta perspectiva se basa en que sostenemos que la producción de contenidos digitales que realizan la gran mayoría de los estudiantes en géneros específicos como los blogs o las redes sociales tendría el potencial de desarrollar distintas estrategias del proceso de escritura. Específicamente, nos centraremos en la conciencia del escritor sobre el problema retórico que enfrenta (reflexionar sobre el tema, la audiencia y los propósitos del texto), aspecto central para la alfabetización académica.

**Palabras clave:** Alfabetización académica – Escritura digital – Proceso de composición de textos – Problema retórico

### **Abstract**

Over the past years, the Higher Education sphere began to incorporate the ICTs as a part of the curriculum, in different teaching strategies and in the classroom environment as well. However, it is often said that the digital discursive practices degrade the students' abilities regarding the writing and reading process. According to this perspective, SMS and chat messages, social networks publications, blogging, etc., among others digital genres, are incompatible with academic literacy.

In the following paper, we propose to integrate digital writing in academic literacy. We sustained that the digital contents that the students produce, like blogs posts or social networks profiles, have the potential to enhance different writing process strategies. Among those strategies, we will focus on the writer's rhetoric problem consciousness, which is central in the academic texts production.

**Keywords:** Academic literacy – Digital writing – Rhetoric Problem - Writing process

---

<sup>1</sup> El presente trabajo se basa en el Proyecto de Investigación *Aproximación a la enseñanza de la retórica digital*, llevado a cabo en el marco del Programa de investigación 2011-2015 del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

## **Introducción**

Durante los últimos veinte años, el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura académica en el ámbito de la educación superior ha experimentado cambios en el plano institucional. Ante las dificultades que poseen gran parte de los estudiantes en lo que respecta a la comprensión y la elaboración de productos discursivos científico-académicos, distintas universidades, tanto públicas como privadas, fueron agregando en sus planes de estudio asignaturas, talleres o seminarios para alfabetizar académicamente a los alumnos ingresantes.

Casi en forma paralela a este proceso, se desarrolla la revolución de las tecnologías de la información y comunicación. Los medios, géneros y entornos digitales, los dispositivos móviles, la World Wide Web, etc., cambiaron la forma en que nos informamos, nos entretenemos, nos contactamos, construimos y distribuimos conocimiento, aprendemos y enseñamos.

Este nuevo contexto comunicacional añade un nuevo ámbito al concepto de alfabetización. A la alfabetización básica (correspondencia sonido-grafía, capacidad de oralizar un escrito) y a la alfabetización funcional y social (comprensión del texto, discriminación de datos relevantes e irrelevantes, etc.), se suma la alfabetización electrónica o digital, es decir, el conjunto de prácticas comunicativas escritas desarrolladas en este medio y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas.

Gradualmente, las TIC se fueron incorporando en el ámbito de la educación superior, ganando cada vez más espacio en currículos, en las estrategias de enseñanza e inclusive en el espacio físico del aula. Sin embargo, a menudo se suele plantear que las prácticas discursivas digitales degradan las competencias en lectoescritura de los estudiantes. El chat, los mensajes de texto, las publicaciones en las redes sociales, entre otros géneros digitales, perjudicarían el desempeño de muchos alumnos ingresantes a las instituciones de educación superior, ya que las formas de leer y de escribir en dichos medios serían incompatibles con la cultura escrita y las formas de pensamiento de la universidad.

En el siguiente trabajo, postulamos integrar la escritura digital al proceso de alfabetización académica. Esta perspectiva se basa en que sostenemos que la producción de contenidos digitales que realizan la gran mayoría de los estudiantes en géneros específicos como los blogs o las redes sociales tendría el potencial de desarrollar distintas estrategias del proceso de escritura. Específicamente, nos

centraremos en la conciencia del escritor sobre el problema retórico que enfrenta (reflexionar sobre el tema, la audiencia y los propósitos del texto), aspecto central para la alfabetización académica.

### **Dificultades con la alfabetización académica y las críticas a la escritura digital**

Si bien la apertura de espacios curriculares para la enseñanza de las prácticas discursivas y de pensamiento propias de la educación superior es un logro en el campo de la alfabetización académica, todavía existe un alto porcentaje de alumnos que experimentan dificultades para leer críticamente y producir un artículo teórico, un ensayo o una monografía.

Ya sea por los resultados de los exámenes o de los cursos de ingreso a distintas instituciones universitarias o por los testimonios de los docentes de los primeros años de las carreras, se evidencia que un gran número de alumnos poseen dificultades de comprensión para con la bibliografía teórica. Una situación similar ocurre con la escritura académica. Se manifiestan dificultades para componer textos argumentativos, existen problemas de sintaxis y de estructura formal del género discursivo, así como de ortografía y léxico. Si bien algunos especialistas sostienen que los estudiantes no pueden construir períodos de cierta extensión, en nuestra experiencia personal, los alumnos, al intentar desarrollar conceptos y argumentos complejos, suelen escribir oraciones y párrafos muy extensos, donde está comprometida la cohesión y la coherencia textual.

Algunos académicos y docentes consideran que la responsabilidad de las deficiencias en lectoescritura de los estudiantes recae en los niveles primario y secundario del nivel educativo. Estamos en desacuerdo con dicho diagnóstico, ya que, como explica Carlino (2010, p. 22), esa afirmación se basa en la errónea suposición de que la escritura y la lectura son "habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina". En contraposición, Carlino sostiene que la lectura y la escritura que se requieren en el nivel universitario se aprenden "en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras".

Generalmente, la postura de deslindar responsabilidades en los niveles educativos anteriores acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas se

complementa con la idea de que las prácticas discursivas que desarrollan los jóvenes en los entornos digitales agravan todavía más las dificultades de comprensión y producción de textos argumentativos y expositivo-explicativos. Es decir, las formas de lectura y de escritura que se dan en y a través del chat, las redes sociales, los blogs, los sistemas de mensajería instantánea, etc., profundizarían el estado de decadencia de las competencias en lectoescritura de los estudiantes ingresantes, las cuales ya habían sido descuidadas por los niveles educativos primario y medio.

El presidente de la Academia Argentina de Letras, José Luis Moure, sintetiza esta postura al afirmar que en la actualidad, los alumnos “no leen ni escriben ningún tipo de texto”, como no sea el chat, en el que predominan las frases cortas, las abreviaturas, las interjecciones y los emoticones. A esto se le suma la “deserción de la práctica cotidiana de la lectoescritura a lo largo de doce años (primaria y secundaria)”, todo lo cual “produce muchachos y muchachas mutilados para esa forma de comprensión y de expresión” (Peiro, 2012).

Karina Sapag, docente de comunicación en el nivel secundario y universitario, describe que muchos de sus alumnos, en vez de investigar, acuden al sitio Web Yahoo Answers y “dan como válida la respuesta más votada por los usuarios”. La profesora explica que cuando los estudiantes cortan y pegan borran párrafos enteros, “para que no quede un texto largo y sea evidente”, lo cual da como resultado “trabajos absolutamente incoherentes”. Sapag sostiene que los alumnos “leen muy pocos libros” y que, cuando les pide la lectura de un determinado texto, “muchos buscan en Internet la reseña o miran la película” (Sousa Dias, 2012).

Entonces, las prácticas discursivas digitales que los estudiantes emplean en su vida cotidiana suelen concebirse como opuestas a las prácticas discursivas académicas. Desde esta perspectiva, el proceso de composición de, por ejemplo, una monografía para una materia universitaria no tendría ningún punto en común con la escritura de un texto multimodal para publicar en el perfil de una red social. Es más, incluso se podría llegar a afirmar que la producción y lectura de páginas Web, blogs, mensajes de chat, etc., repercuten negativamente en la alfabetización académica.

## **Algunas consideraciones sobre las críticas a la escritura digital (marco teórico)**

La perspectiva de profesores y académicos como Moure o Sapag es valiosa y necesaria para la reflexión sobre la alfabetización académica. Innegablemente, la redacción, la ortografía, la sintaxis y el léxico se transforman al migrar del papel a un soporte digital. Pero esto no significa que dicho cambio sea inherentemente negativo.

En primer lugar, sostenemos que, en ningún nivel educativo, se deben restringir los procesos de alfabetización, antes bien, hay que ampliarlos para incluir la mayor cantidad de géneros y culturas escritas posibles. Pretender que las materias ligadas a la comunicación escrita, la alfabetización académica, etc., sólo trabajen con textos verbales impresos significa empobrecer los saberes de los estudiantes de los distintos sistemas de representación del conocimiento existentes.

Por otro lado, consideramos que es menester ampliar la concepción de alfabetización, sobre todo si se desea abordar el campo de las prácticas discursivas digitales. Para ello, resulta conveniente traer a colación el concepto de *literacy*. Este término inglés es la traducción de "alfabetización", pero también incluye a toda la cultura organizada alrededor del escrito.

La creación de significado y la comprensión crítica de la información en entornos digitales se basa en una gramática híbrida, que es a la vez visual, verbal e interactiva; por lo tanto, los docentes necesariamente deberían ampliar su concepción de retórica, de producción textual y, en general, de alfabetización. Esta situación llevó a que diversos teóricos (Cope & Kalantzis, 2000, 2009; The New London Group, 1996) acuñaran el término de "alfabetizaciones múltiples" o "multiliteracidades". Este concepto se refiere a dos aspectos centrales del uso del lenguaje hoy en día: por un lado, la variabilidad para construir significado en diferentes contextos sociales y culturales; por otro lado, a partir de las características de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la construcción de significado se realiza, cada vez más, a través de formas multimodales (Cope & Kalantzis, 2011).

El colectivo de teóricos llamado The New London Group considera que las tecnologías digitales fomentan una aproximación multimodal a la alfabetización, la cual utiliza las TIC para comprometer a los alumnos en una experiencia multisensorial y en una activa construcción del conocimiento. Según este grupo de

teóricos, los estudiantes pueden trabajar desde sus culturas y múltiples identidades, usando sus propios lenguajes y sus experiencias cotidianas para diseñar nuevos tipos de conocimientos. Esta concepción de la alfabetización trata de formar a los estudiantes tanto como analistas críticos y como diseñadores de conocimiento (Hocks, 2003, p. 644).

En segundo lugar, la afirmación de que en la era de Internet los jóvenes leen y escriben poco y nada es cuando menos discutible, ya que, por un lado, desconocería la arquitectura básica de las páginas Web, y por el otro, sólo tomaría en cuenta las prácticas discursivas legitimadas por las instituciones educativas y el canon literario.

Los géneros discursivos digitales están compuestos, en su mayor parte, por información verbal. Las páginas Web, los blogs, las redes sociales, los mensajes de textos, el chat, etc., son textos multimodales, sí, pero la escritura sigue teniendo un enorme peso como modo de representación del conocimiento. El lenguaje verbal y el lenguaje visual pueden complementarse, interactuar entre sí, para multiplicar su capacidad expresiva cuando se refuerzan mutuamente (Cassany, 2006, p 180). En un texto constituido multimodalmente, cada modo, interaccionando con los demás sistemas de representación, contribuyen parcialmente al significado total del discurso.

Lo que es importante destacar es que es errado afirmar que los jóvenes no leen ni escriben en los entornos digitales, antes bien, podemos sostener que leen y escriben de forma diferente (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Cassany, 2000, 2002, 2006; Cassany y Ayala, 2008; Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008). La escritura y la lectura digitales se caracterizan por la interconectividad de los entornos y/o dispositivos en y a través de los cuales se producen, se distribuyen, se archivan y se consumen composiciones digitales usando tecnologías de Internet.

Luego del desarrollo de la Web 2.0, en donde los usuarios pueden ser, al mismo tiempo, lectores y autores de objetos digitales y de la explosión de los medios sociales, la interconectividad pasa a enmarcar y potenciar las características que usualmente definen a la escritura y la lectura digitales: multimodal, multigenérica, colaborativa, etc.

Las prácticas discursivas de las nuevas tecnologías de información y de comunicación apoyan, demandan y generan una “cultura participativa” (*participatory culture*) o cultura de la convergencia (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, Weigel, 2006, pp. 3-4). Específicamente, una cultura participativa es aquella que tiene limitaciones relativamente bajas para con la expresión artística y el compromiso cívico, apoya fuertemente la creación y la distribución de producciones propias y posee una tutoría informal en donde el conocimiento de los expertos es transmitido a los novatos.

La cultura participativa emerge a medida que la cultura absorbe y responde a la explosión de las nuevas tecnologías que hacen posible que el usuario promedio archive, comente, se apropie y recircule contenido digital de maneras novedosas. La cultura participativa genera y potencia nuevos tipos de colaboración, de producción y circulación de contenidos, nuevas habilidades sociales, etc., por lo tanto, el campo de la escritura y de la escritura digitales se complejiza y se enriquece exponencialmente (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison y Weigel, 2006, p. 3).

Las formas de leer y de escribir que desarrollan los jóvenes en los entornos digitales están avaladas dentro de su comunidad lingüística correspondiente, sin embargo, no están legitimadas institucionalmente. Escribir una entrada en un blog, actualizar el perfil en una red social, leer un posteo en una comunidad virtual, publicar un tweet, ver un video y revisar los comentarios de los usuarios, diseñar un *banner*, hacer un *mash-up*, leer una *fanfiction*, etc., son prácticas letradas vernáculas, es decir, “formas de lectura y escritura privadas, que usan un lenguaje no necesariamente estandarizado, aprendidas informalmente, híbridas por lo que se refiere a las características textuales, y auto generadas por los individuos” (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009, p. 99). Las prácticas letradas vernáculas no se circunscriben al ámbito digital, antes bien, las TIC mantienen y potencian algunas prácticas vernáculas tradicionales (diario personal, correspondencia privada, álbum de fotos con comentarios, lectura del periódico, etc.), crean géneros discursivos nuevos, archivan y diseminan con facilidad todo tipo de discursos vernáculos y conforman nuevos contextos comunicativos (Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008).

En contraposición, las formas de escritura y de lectura que muchos docentes e investigadores toma como estándares de calidad académica pueden ser consideradas prácticas letradas dominantes, es decir, que están legitimadas por

una institución social (escuela, ley, trabajo, religión, etc.) como una manera apropiada de usar el lenguaje. La diferenciación entre prácticas letradas vernáculas y prácticas letradas dominantes es establecida por los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*). Desde una perspectiva etnográfica, este campo de estudios desarrolla una definición ecológica de las nociones de lectura y de escritura y postula que son actividades humanas situadas histórica, social y personalmente en la vida de cada individuo y comunidad, según sus intereses y necesidades.

Podríamos concluir diciendo que, en parte, las críticas son acertadas: muchos jóvenes ni leen ni producen textos literarios y/o académicos dentro del contexto escolar. Sin embargo, esto no significa que no lean o escriban en otros contextos, por ejemplo, el digital. Los jóvenes consumen y producen textos digitales, los cuales son "textos alejados del canon literario [y académico] y de los modelos educativos establecidos, pero que son, nos guste o no, *sus* textos, los que generan por su cuenta, los que resultan motivadores porque se vinculan con su vida" (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009, p. 111).

### **Prácticas discursivas digitales vernáculas y el proceso de composición**

En la teoría de la composición como proceso cognitivo (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996), la escritura se concibe como recursiva, organizada en un conjunto de múltiples instancias que el autor debe organizar para alcanzar sus objetivos. De acuerdo con el modelo de Flower y Hayes (1981), el proceso de escritura se organizaría en tres componentes: la situación comunicativa (el problema retórico, el texto que se va produciendo), los procesos de escritura (planificación, producción y revisión) y la memoria a largo plazo del escritor.

Según la reformulación del modelo que postulan Scardamalia y Bereiter (1992), escribir con conciencia retórica desarrolla el conocimiento, lo transforma, ya que el autor debe establecer una relación dialéctica entre el problema retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y el problema semántico (relacionado al contenido). El escritor consciente de la situación retórica tiene presente el propósito del texto y las necesidades informativas de sus lectores, por lo tanto, adecuará el tema a la audiencia, cuestionará lo que sabe para exponerlo de manera más eficaz, reformulará el texto para mejorar la cohesión, la coherencia y la lógica argumentativa.

¿Por qué traemos a colación la capacidad de reflexionar sobre la audiencia y los objetivos del texto? Porque sostenemos que los jóvenes que producen contenidos o textos digitales en el marco de redes sociales, blogs y/o sitios Web, y que los publican y los distribuyen a través de estos mismos entornos y plataformas, tienden a desarrollar una escritura con conciencia retórica, incluso sin percatarse de ello.

Sobre la base de cientos de entrevistas, la autora Roxana Morduchowicz (2012) argumenta que, cuando los jóvenes crean blogs o perfiles en las redes sociales, “desarrollan un sentido de la audiencia”. La existencia de una audiencia real en algún lugar “los motiva más a pensar en lo que escriben”. Imaginar a sus audiencias conlleva que los jóvenes reflexionen y piensen más críticamente en sus intenciones como autores y en los resultados y efectos de sus producciones. Morduchowicz sostiene que el formato multimedia de los blogs y los perfiles es muy atractivo, ya que pueden incluir texto, imágenes, sonidos y videos, pero lo más importante es la posibilidad que ofrecen de incluir comentarios de otros, “es decir, de incorporar las respuestas de las audiencias”. Los blogs y los perfiles son siempre dinámicos, cambian constantemente, y en gran medida las opiniones de sus lectores influyen en este dinamismo (50-52).

A fin de reflexionar sobre las conclusiones de Morduchowicz, llevamos a cabo un pequeño ejercicio de investigación: administramos un cuestionario *ad-hoc* a estudiantes de nivel superior universitario y no universitario que cursan materias centradas en la alfabetización académica, para obtener una visión general sobre el sentido de la audiencia que poseen los alumnos que son usuarios de redes sociales y comunidades virtuales.

En el mes de junio de 2012, se encuestó a alumnas y alumnos de las asignaturas Comunicación Oral y Escrita, de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, y Espacio de Definición Institucional de Lectura y Escritura, del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 3 “Bernardino Rivadavia”. El cuestionario autoadministrado constaba de seis preguntas cerradas, cuatro de las cuales poseían una segunda pregunta abierta, para que el encuestado se explayase en las razones de su respuesta. Además, el cuestionario relevó las variables sociodemográficas de edad y sexo.

Las preguntas 1 y 2 buscaban conocer si los encuestados tienen un perfil o cuenta en alguna de las redes sociales y con qué frecuencia lo actualiza. Las preguntas 3,

4, 5 y 6 se relacionaban específicamente con las prácticas de escritura de los encuestados en las redes sociales. La pregunta 3 indagaba sobre si los estudiantes tienen un sentido de la audiencia, si piensan en sus lectores antes de producir un contenido digital. La pregunta 4 se centraba en si consideran positivo las respuestas posibles de sus audiencias (comentarios, republicaciones, etc.). Las preguntas 5 y 6 recolectaban información sobre cómo influyen los comentarios de los lectores: en primer lugar, la pregunta 5 apuntaba a conocer si los comentarios son tomados en cuenta para futuras publicaciones, es decir, si origina algún tipo de reflexión sobre las producciones de los encuestados; finalmente, la pregunta 6 indagaba si los comentarios producen o produjeron cambios efectivos en las producciones de los encuestados.

En nuestro breve estudio, participaron un total de 46 estudiantes, 80,43 % de sexo femenino y 19,57% de sexo masculino. Los estudiantes están distribuidos en un 47,83% de la Escuela Normal Superior "Bernardino Rivadavia" y un 52,17% de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

En primer lugar, cabe destacar que casi la totalidad de los estudiantes encuestados (98%) tiene un perfil o cuenta en alguna red social, con lo que se evidencia la popularidad y masividad de estas plataformas.

El 78% de los estudiantes poseen un sentido de la audiencia cuando se disponen a construir un contenido digital en sus perfiles o cuentas de redes sociales, en tanto que reflexionan si el texto les va a agradar o no a los posibles lectores. Cuando los estudiantes publican un texto, el 89% espera el *feedback* de la audiencia, que puede tomar la forma de comentarios y/o a través de la redistribución del contenido que han producido.

La respuesta de los lectores es considerada como un aspecto constitutivo del proceso de composición de textos digitales en las redes sociales, ya que "son diseñados por sus autores para no tener final, son incompletos; las audiencias son quienes los completan" (Morduchowicz, 2012, p. 51). A su vez, si bien los encuestados piensan en la audiencia y desean sus respuestas, tan sólo el 28% toma en cuenta los comentarios para futuras publicaciones.

Entonces, a partir de las conclusiones de la investigación de Morduchowicz y de los resultados de nuestro breve sondeo, que en gran medida replican lo alcanzado por aquella, podríamos sostener que muchos de los estudiantes que componen contenidos digitales fuera del contexto académico, es decir en su esfera privada

(prácticas discursivas digitales vernáculas), tienen en cuenta el problema retórico de la situación de comunicación. Cuando las escritoras y los escritores digitales publican y distribuyen sus textos multimodales en redes sociales, blogs o sitios Web piensan en sus audiencias potenciales, en el tema y en los propósitos de sus producciones. Por lo tanto, si los docentes tienen en cuenta que los alumnos definen satisfactoriamente el problema retórico cuando escriben textos digitales en su ámbito privado, la enseñanza de la retórica digital en la esfera de la alfabetización académica debe enfocarse en trabajar sistemática y críticamente esta instancia del proceso de composición de textos.

De la misma manera en que la escritura con conciencia retórica se desarrolla en las prácticas discursivas digitales, se pueden enumerar una serie de estrategias del proceso de escritura que son mejoradas y potenciadas por las herramientas digitales (National Writing Project, 2010, pp. 50-53):

- Audiencia e identidad: Con la escritura digital, las audiencias son, potencialmente, mucho más amplias y variadas y pueden contribuir a la escritura, especialmente cuando los docentes le dan a los estudiantes la oportunidad de participar en comunidades online que alientan la publicación y la retroalimentación.
- Planificación e investigación: Algunos software y sitios Web ofrecen herramientas para planificar a través de esquemas o mapas conceptuales, ideogramas, etc. (Inspiration, C-Map Tools). Los escritores pueden suscribirse en feeds, en cuentas de Twitter o Facebook que les proporcionan información.
- Escritura libre: Los escritores pueden usar blogs privados o cuentas de Twitter como anotadores para volcar las ideas a las que luego volverán.
- Borradores y edición: Además de los ya clásicos procesadores de texto, los procesadores de texto en línea (Google Docs) y las wikis permiten seguir los cambios de las nuevas versiones del texto para comparar las diferencias entre los borradores.
- Revisión: Los espacios digitales permiten que los escritores publiquen borradores y que soliciten comentarios y sugerencias para su revisión. Los comentarios no sólo pueden ser verbales, sino que también pueden ser multimodales.

- **Publicación:** Los entornos y las herramientas digitales expanden dramáticamente las oportunidades que tiene los estudiantes para publicar. Blogs, sitios Web, wikis, perfiles y cuentas de redes sociales, historias digitales, podcast son formas de publicar.
- **Escritura multigenérica y multimodal:** Las herramientas de escritura multimodal como software o sitios de presentaciones (SlideShare, Prezi, etc.), programas de creación de sitios Web (Blogger, DreamWeaver, etc.), aplicaciones de edición digital de audio y de video permiten expandir las opciones de esta forma de escritura.
- **Portfolio electrónico:** Los portfolios electrónicos permiten que los escritores editen, añadan o cambien materiales, con lo que se logra que los escritores mantengan un sentido de autoría sobre el trabajo que están presentando para la actividad.

Hemos visto que, cuando los estudiantes componen un texto digital en y para su esfera privada, no solo piensan en el problema retórico de la situación comunicativa sino que planifican y revisan su texto de forma cíclica, componen con múltiples sistemas de representación, exploran sus conocimientos previos sobre el tema, la audiencia y el género discursivo, investigan y construyen nuevos saberes, etc. Cada uno de estos aspectos es parte del proceso de composición de textos, el cual no se origina a causa de la tecnología implicada, sino que simplemente es potenciado por aquella. Las instancias del proceso de escritura se desarrollan en la mente de cada escritor o escritora, ya sea que utilice un lápiz, una máquina de escribir, un celular, una computadora o una *tablet*. Pero si vemos que una de estas tecnologías de la palabra permite que la escritura sea más colaborativa, recursiva, abierta, etc., ¿por qué no se debería aprovechar?

Los docentes que desean incluir contenido sobre escritura y retórica digitales en sus espacios curriculares deberían seguir los principios centrales de la teoría de la escritura como proceso cognitivo (Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996), lo que les permitiría mantener una sólida base pedagógica a pesar de los rápidos cambios tecnológicos.

Si los docentes le ofrecen a los estudiantes objetivos de escritura reales y usan la tecnología de manera tal que complementa su necesidad innata de encontrar un propósito y una audiencia a su escritura, los alumnos estarán comprometidos en un proceso de escritura digital que se centre primero en el escritor, luego en la escritura y, por último en la tecnología (Hicks, 2009, p. 8).

### **Cómo integrar lo digital a lo académico**

Con el aporte de distintas tipologías de contenidos y de las opiniones de especialistas como el doctor Augusto Pérez Lindo, podemos ensayar un esquema para que los docentes trabajen con las prácticas discursivas digitales en relación con la alfabetización académica.

Tal como hemos visto, para muchos docentes, los contenidos verbales y los contenidos procedimentales que componen la alfabetización académica no poseen puntos en común con los conocimientos conceptuales y técnicos-metodológicos que entran en juego en la producción y comprensión de textos digitales. A fin de interrelacionar estos dos campos disciplinares y, a su vez, aspirar a un aprendizaje significativo y con sentido de las prácticas de lenguaje y de pensamiento del nivel superior y de las formas de lectura y de escritura de los entornos digitales, la enseñanza debería enmarcarse en cuatro actitudes:

- 1) Motivación: El cambio conceptual se da a partir de un proceso de metacognición y de motivación. Ésta última es un proceso continuo interactivo que depende de la estructura cognitiva del alumno y de su actitud hacia el aprendizaje, del contenido y del contexto. Por lo tanto, la motivación se relaciona con las metas y con los motivos del aprendizaje. Se les debe ofrecer a los estudiantes objetivos relacionados, en cierta medida, con su contexto. Si los jóvenes permanentemente producen objetos digitales que distribuyen y publican para múltiples públicos, ¿por qué no aplicarlo en el caso de la escritura académica? La posibilidad de que, a través de los entornos digitales, los textos académicos producidos por los alumnos tengan audiencias reales intra y extra institucionales redundaría en una mayor motivación para el proceso de escritura y de lectura.
- 2) Creatividad: Los distintos géneros discursivos académicos poseen una estructura formal muy rígida, que podría llegar a opacar el impulso creativo de los estudiantes. La interconectividad propia de la escritura digital permite que se puedan extraer contenidos de una miríada de fuentes, usar una

variedad de modos y construir diferentes tipos de composición enmarcados en distintos géneros. La escritura y la lectura digitales abren la puerta para que el discurso académico sea transmedial, lo que le permitiría a los estudiantes desarrollar una escritura más creativa, más personal, ligada los textos que usualmente componen y leen en los entornos digitales, sin perder de vista la coherencia expositiva y argumentativa que debe tener el género académico. Al contrario de lo que se podría pensar, los textos argumentativos y expositivos-explicativos digitales no son del todo extraños. Publicaciones electrónicas como *Computers and Composition Online* y *Kairos*, 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. En el I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior UBATIC+, celebrado en noviembre de 2012, los expositores debían presentar dos textos: uno multimodal, realizado con programas como Prezi o Murally, y el clásico texto verbal.

- 3) Colaboración: Generalmente, la escritura se concibe como una actividad individual y solitaria. Sin embargo, no tiene por qué serlo necesariamente. En la esfera académica y científica, la escritura muchas veces se da de forma colaborativa (grupos de investigación, parejas de trabajo, textos grupales, etc.), es decir, se involucran varios autores con el objetivo de producir un único documento. La escritura digital, a través de determinados géneros discursivos y entornos específicos de trabajo (procesadores de texto en línea, blogs, wikis, etc.,) potencian la escritura colaborativa con sus respectivos beneficios epistémicos. La escritura colaborativa, en tanto actividad multitarea, comprende distintas etapas que pueden darse de manera recursiva e intercalada (Pico y Rodríguez, 2012, p. 22). De esta manera, se resalta la naturaleza procesual de la composición del texto y permite que los autores implicados negocien los significados y reflexionen sobre el producto y las etapas del proceso de redacción. A través de la escritura digital colaborativa se intenta lograr que los estudiantes realicen “un trabajo de continuo análisis, de búsqueda de coherencia, de evaluación de contenidos, de cooperación y participación” (Pico y Rodríguez, 2012, p. 24).
- 4) Compromiso: Anteriormente dijimos que la motivación se relaciona con las metas y con los motivos del aprendizaje. ¿Qué motivación encontrarán los

estudiantes en realizar actividades que son meros constructos pedagógicos, abstractos, que sólo tienen sentido entre las cuatro paredes del aula? Las estrategias de enseñanza no sólo deben tener como objetivo que los estudiantes aprehendan los elementos de la cultura discursiva académica, sino que tienen que realizar un aporte para las comunidades reales y virtuales de las que los jóvenes forman parte. Una de las características de la cultura participativa generada por la Web 2.0 es que fomenta la expresión artística y el compromiso cívico. Para muchos jóvenes, la posibilidad de generar contenidos digitales encierra nuevas formas de participación y de involucramiento ciudadano (Morduchowicz, 2012, p. 82). Los estudiantes deben observar que la lectura crítica y la composición de textos académicos, tanto analógicos como digitales, son prácticas valiosas, que a través de ellas construyen nuevo conocimiento para su respectivo campo disciplinar, que ayudan a sus compañeros, que contribuyen a mejorar su facultad, su barrio, su ciudad, etc.

Un mayor margen para la creatividad personal y grupal, conjuntamente con una dinámica de trabajo colaborativo y actividades didácticas que fomenten el compromiso cívico, social y/o académico, todo esto potenciado y reconfigurado por las prácticas digitales de escritura y de lectura que los estudiantes emplean cotidianamente, redundaría en una mayor motivación para el aprendizaje de las prácticas discursivas académicas.

## **Conclusiones**

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cambiaron la manera en que leemos, escribimos y pensamos. Los entornos digitales permiten expandir nuestra concepción de la escritura. Para construir un texto no sólo podemos apelar a las palabras y a las oraciones, sino que se pueden integrar imágenes, video, audio, animaciones, elementos interactivos, etc. A su vez, la interconectividad conlleva a que la escritura no esté necesariamente diferida en tiempo y en espacio: la publicación, la recepción y la retroalimentación pueden realizarse prácticamente de forma simultánea.

La Web 2.0 permite que los usuarios desarrollen por su cuenta contenidos digitales para publicarlos y diseminarlos, por lo tanto, todo lector es al mismo tiempo un escritor, editor y distribuidor.

Estas nuevas formas de leer y de escribir repercuten en todos los ámbitos sociales y culturales, incluida la esfera de la educación superior. Internet y los diversos dispositivos y medios digitales han transformado cómo investigamos, producimos, diseñamos, enseñamos y aprendemos.

Es necesario ampliar nuestra concepción de cultura escrita y considerar que existen múltiples prácticas discursivas y de pensamiento que se desarrollan, se interconectan, se imbrican y se publican a través de y en los nuevos medios digitales. Creemos que el proceso de alfabetización académica debería tener en cuenta el concepto de multiliteracidades, a partir del cual la enseñanza de las prácticas de escritura y de lectura no se centraría sólo en las representaciones alfabéticas, sino que traería al aula las representaciones multimodales e interactivas de los medios digitales.

La integración de las prácticas letradas digitales a la alfabetización académica también responde al perfil del graduado que se aspira formar. Consideramos que un futuro profesional debe ser capaz, en primer lugar, de construir textos coherentes, cohesivos y adecuados, tanto analógicos como digitales. En la actualidad, en donde los medios digitales se multiplican y se actualizan, ofreciendo casi infinitas modalidades de representación, las y los profesionales deben poder discernir de manera estratégica qué modos son los más apropiados para lo que se desea comunicar, según la audiencia a la que se dirige, el tema y el propósito del mensaje a transmitir.

Esperamos que el presente trabajo permita delinear estrategias, actividades y herramientas didácticas para que los alumnos, a partir de las posibilidades comunicativas y cognitivas de los textos digitales, desarrollen una lectura crítica y una escritura con conciencia retórica, competencias necesarias para formar parte de la cultura discursiva de la educación superior.

## **Bibliografía**

ALIAGAS, C, CASTELLA, J. M., y CASSANY, D. (2009). "‘Aunque lea poco, yo sé que soy listo’. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura". *Revista OCNOS*, nº 5, pp. 97-112.

CARLINO, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 5ª reimposición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASSANY, D. (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". *Lectura y Vida*, 21/4, pp. 6-15.

\_\_\_\_\_ (2002). "La alfabetización digital". *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*.

\_\_\_\_\_ (2005). "Navegar con timón crítico". *Cuadernos de pedagogía*, 352, pp. 36-39.

\_\_\_\_\_ (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, D; AYALA, G. (2008). "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela". *CCE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.

CASSANY, D; SALA QUER, J; HERNANDEZ, C. (2008). "Escribir 'al margen de la ley': prácticas vernáculas de adolescentes catalanes". *Actas del 8º Congreso de Lingüística General. 25 de Junio*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

COPE, B, & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

\_\_\_\_\_ (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 3, pp. 164-195.

\_\_\_\_\_ (2011). "Expanding the Scope of Literacy Pedagogy". *New Learning. Transformational Designs for Pedagogy and Assessment*.

Disponible en: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/>

FLOWER, L; HAYES, J. R. (1981). "A Cognitive Process. Theory of Writing". *College Composition and Communication*, Vol. 32, 4 (December), pp. 365-387.

HAYES, J. R. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". En C. Michael Levy & Sarah Randsell. (Eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1-27.

HICKS, T. (2009). *The Digital Writing Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- HOCKS, M. E. (2003). "Understanding Visual Rhetoric in Digital Writing Environments". *College Composition and Communication*, vol. 54, 4 (June), pp. 629-656.
- JENKINGS, H; CLINTON, K; PURUSHOTMA, R; ROBINSON, A. J.; WEIGEL, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- MORDUCHOWICZ, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- National Writing Project; DeVoss, Dànuelle Nicole; Eidman-Aadahl, Elyse; Hicks, Troy. (2010). *Because Digital Writing Matters. Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PEIRO, C. (2012, 23 de noviembre). "Alarma la cantidad de universitarios que no entienden lo que leen". *Infobae.com*. Disponible en <http://www.infobae.com/notas/682988-Alarma-la-cantidad-de-universitarios-que-no-entienden-lo-que-leen.html>
- PICO, L; y RODRIGUEZ, C. (2012). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- SCARDAMALIA, M; BEREITER, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-64
- SOUSA DIAS, G. (2012, 25 de mayo). "Los adolescentes usan pocos libros y más Internet para estudiar". *Clarín*. Disponible en [http://www.clarin.com/sociedad/educacion/titulo\\_0\\_706729416.html](http://www.clarin.com/sociedad/educacion/titulo_0_706729416.html)
- The New London Group. (1996). "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social futures". *Harvard Educational Review*, vol. 66, Nº 1 (Spring), pp. 60-92.

**Andrés Olaizola**

Licenciado en Letras (UBA), diplomado de Honor. Profesor Universitario en Letras (UP). Actualmente está cursando la Maestría en Educación Superior (UP). Docente en la Facultad de Diseño y Comunicación (UP) y en la Escuela Normal Superior Nº 3 (GCBA). Sus áreas de investigación abarcan la alfabetización académica y la escritura y la retórica digitales.

| [Subir](#)