



# Universidad Autónoma de Baja California

## Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

### La construcción de la identidad de los jóvenes universitarios cuando participan en prácticas académicas y vernáculas

TESIS

Que para obtener el grado de

**DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

**Noé Canseco Ramírez**

Directora de tesis

**Dra. María Cristina Castro Azuara**

Ensenada, B. C., México, 23 febrero de 2021





**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Doctorado en Ciencias Educativas



**La construcción de la identidad de los jóvenes universitarios  
cuando participan en prácticas académicas y vernáculas**

**TESIS**

Que para obtener el grado de


**DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

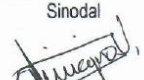
**Noé Canseco Ramírez**


APROBADO POR:

  
\_\_\_\_\_  
Dra. María Cristina Castro Azuara  
Directora de tesis

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Graciela Cordero Arroyo  
Sinodal

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva  
Sinodal

  
\_\_\_\_\_  
Dra. María Guadalupe Tinajero  
Villavicencio  
Sinodal

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas  
Sinodal





Ensenada, B.C., a 30 de enero de 2021

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Noé Canseco Ramírez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

***La construcción de la identidad de los jóvenes universitarios cuando participan en prácticas académicas y vernáculas***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

---

Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C., a 05 de febrero de 2021

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Noé Canseco Ramírez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*La construcción de la identidad de los jóvenes universitarios cuando participan en prácticas académicas y vernáculas*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

---

Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva



Ensenada, B.C., a 02 de febrero de 2021

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

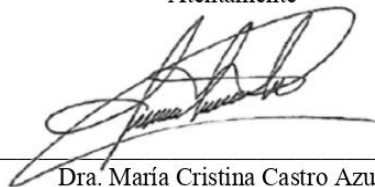
**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el C. **Noé Canseco Ramírez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*La construcción de la identidad de los jóvenes universitarios cuando participan en prácticas académicas y vernáculas*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



---

Dra. María Cristina Castro Azuara



Ensenada, B.C., a 05 de febrero de 2021

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dra. Katuska Fernández Morales**  
**Subdirectora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Noé Canseco Ramírez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*La construcción de la identidad de los jóvenes universitarios cuando participan en prácticas académicas y vernáculas*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a blue oval. The signature is stylized and appears to read "Sergio Gerardo Malaga Villegas".

---

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas



Ensenada, B.C., a 05 de febrero de 2021

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Noé Canseco Ramírez**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*La construcción de la identidad de los jóvenes universitarios cuando participan en prácticas académicas y vernáculas*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "Guadalupe", escrita sobre una línea horizontal que sirve como línea de firma.

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio

## Resumen

El objetivo que guio esta investigación radicó en analizar las prácticas de literacidad académicas y vernáculas de jóvenes universitarios, a fin de identificar las construcciones identitarias en contextos digitales y no digitales. Para lograrlo, realicé una etnografía colaborativa con tres participantes: una estudiante de Nanotecnología, otra estudiante de Arquitectura y un estudiante de Física. Como parte de la metodología, de septiembre de 2017 hasta abril de 2018 efectué 10 entrevistas semiestructuradas con los estudiantes y observación participante de sus prácticas de escritura académicas y vernáculas. Además, para profundizar en la información, recolecté documentos producidos por ellos en el contexto académico y en el vernáculo.

Para el análisis e interpretación de los datos recurrí a tres métodos: análisis de contenido cualitativo inductivo y deductivo (Mayring, 2000); análisis del discurso con base en la teoría del discurso con “D” mayúscula (Gee, 2011) y el análisis en el uso de los deícticos (Benveniste, 1971).

Lo anterior, dentro de un marco teórico basado en dos enfoques: (1) análisis de la lectura y escritura como una práctica situada (Gee, 2000, 2005; Barton y Hamilton, 1998) y los contextos de interacción en donde se producen (Hernández, 2016; Gee, 2005; Lankshear y Knobel, 2007); y (2) análisis de los géneros discursivos (Bazerman, 2013; Castro y Sánchez, 2015; Hernández, 2016) y los contextos en acción.

Los resultados obtenidos evidencian que las identidades de los estudiantes están ligadas fuertemente con las acciones, discursos y artefactos que se adquieren dentro de las instituciones formales. Encontramos que la producción de los géneros académicos científicos tiende a la objetividad, mientras que las disciplinas profesionalizantes se orientan a la subjetividad. Además, afirmamos que el acompañamiento de los profesores en la trayectoria de los estudiantes es indispensable para el proceso de adquisición de recursos en las disciplinas tanto científicas como profesionalizantes.



Ahora bien, a partir del análisis de las prácticas de literacidad vernáculas, señalamos las relaciones entre las identidades disciplinares de los estudiantes con los procesos de lectura y escritura vernácula. En este sentido, afirmamos que las identidades suelen ser múltiples y se relacionan, en este caso, con las prácticas vernáculas.

Por lo tanto, con este trabajo propongo explorar las prácticas de lectura y escritura no solo situadas en ambientes académicos, sino también en espacios vernáculos y profesionales. Entendiendo que las construcciones identitarias no se deben tomar como separadas o excluyentes, sino como un entrecruce dado a partir de las actividades, los artefactos, las mentalidades y las representaciones que tenemos sobre nuestros conocimientos.

En este sentido, con esta tesis propongo re-pensar cómo se investiga, cómo se escribe y cómo se producen los textos con base en determinadas reglas y propósitos dentro de espacios digitales y no digitales, y cómo el estudiante se asume con identidades que mezclan las prácticas académicas, vernáculas y profesionales.

**Palabras clave:** *identidad, prácticas académicas, prácticas vernáculas, nuevas literacidades, educación superior.*

## **Agradecimientos**

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico brindado para la realización de esta tesis.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) por las facilidades para concluir satisfactoriamente este proyecto de investigación.

A los participantes por su tiempo, disposición e información, sin ellos esta tesis no hubiera sido posible: Andrea, Diana y Daniel.

Agradezco sinceramente el apoyo de mi directora de tesis, Dra. María Cristina Castro Azuara. Gracias por su asesoría y seguimiento en este proyecto de investigación.

Agradezco a mis sinodales por su apoyo en todo este proceso. Esta tesis también es de ustedes: Dra. Graciela Cordero Arroyo, Dra. Melanie Montes Silva, Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio y al Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas.

Un agradecimiento especial para la Dra. Guadalupe López Bonilla, sin ella, este proyecto no hubiera iniciado.

Gracias papá, Noé Argeo Canseco Velásquez por tu apoyo infinito e incondicional.

Gracias a la Mtra. Ana Gabriela Zaragoza Peralta por compartir procesos, experiencias y buenos deseos.

Gracias a la Mtra. Dolores Mecalco Martínez por su guía espiritual y amistad sincera.

Y gracias a Luna y Penélope por estar conmigo siempre.

*Ex nihilo nihil fit*

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>PRIMERA PARTE .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>18</b> |
| <i>¿Qué dicen las investigaciones internacionales sobre las prácticas de lectura y escritura?</i> 19                         |           |
| Construcción de los géneros académicos en distintas disciplinas académicas .....   | 21        |
| Enseñanza y alfabetización académica en el nivel superior.....   | 32        |
| Investigaciones nacionales e internacionales sobre las prácticas de literacidad vernáculas.<br>.....                         | 36        |
| Lectura y escritura mediadas por plataformas digitales. ....   | 42        |
| <i>¿Qué sucede con las investigaciones nacionales sobre las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior?</i> ..... | 51        |
| La lectura y escritura en el nivel superior. ....  | 52        |
| Lectura y escritura mediadas por plataformas digitales. ....   | 55        |
| <i>Definición del problema</i> .....   | 57        |
| <i>Justificación de la investigación</i> .....   | 58        |
| <i>Objetivo de la investigación</i> .....  | 59        |
| <i>Preguntas que guían la investigación</i> .....  | 60        |
| <i>Organización del trabajo</i> .....  | 60        |
| <b>SEGUNDA PARTE: MARCO EPISTEMOLÓGICO .....</b>   | <b>62</b> |
| CAPÍTULO 1. ESCRITURA Y CONTEXTOS DE INTERACCIÓN .....   | 62        |
| 1.1. <i>La escritura como práctica situada</i> .....   | 62        |
| 1.1.1. Enfoque lingüístico .....   | 63        |
| 1.1.2 Enfoque cognitivo .....  | 63        |
| 1.1.3 Enfoque sociocultural.....   | 65        |
| 1.2 <i>La noción de literacidad</i> .....  | 66        |
| 1.3 <i>Literacidad académica</i> .....   | 68        |
| 1.4 <i>Literacidad vernácula</i> .....   | 69        |
| 1.5 <i>Las nuevas literacidades</i> .....  | 70        |
| CAPÍTULO 2. GÉNEROS DISCURSIVOS Y CONTEXTOS DE ACCIÓN .....  | 76        |
| 2.1. <i>La noción de género</i> .....  | 77        |
| 2.2. <i>Los géneros académicos y disciplinares</i> .....   | 80        |
| 2.3. <i>Escritura e identidad disciplinar</i> .....  | 82        |
| 2.3.1 Identidad disciplinar. ....  | 83        |
| 2.3.2. Identidad profesional .....   | 85        |
| 2.3.3. Identidad institucional .....   | 89        |
| 2.3.4. Identidades en espacios de afinidad .....   | 90        |
| 2.4. <i>Los géneros vernáculos</i> .....   | 92        |
| <b>TERCERA PARTE: MARCO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>97</b> |
| CAPÍTULO 3. CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....  | 97        |

|  |     |
|--|-----|
| 3.1 <i>El contexto de la investigación</i> .....   | 97  |
| 3.1.1 Contexto institucional .....   | 97  |
| 3.1.2 Contexto vernáculo .....   | 101 |
| 3.2 <i>El diseño de la investigación</i> .....   | 104 |
| 3.2.1 Etnografía colaborativa: el participante como sujeto autorreflexivo .....                                      | 106 |
| 3.2.2 Técnicas de recolección de datos .....   | 109 |
| 3.2.2.1 Entrevistas semiestructuradas .....  | 109 |
| 3.2.2.2 Observación participante.....  | 110 |
| 3.2.3 <i>Instrumentos</i> .....  | 111 |
| 3.2.3.1 Guía de entrevista.....  | 111 |
| 3.2.3.2 Guía de observación.....   | 112 |
| 3.2.4 <i>Análisis e interpretación de los textos</i> .....   | 112 |
| 3.2.4.1 Análisis de contenido.....   | 112 |
| 3.2.4.2 Análisis del discurso: Enunciados en primera persona .....   | 114 |
| 3.2.4.3 Análisis en el uso de los deícticos .....  | 115 |
| 3.2.5 <i>Participantes</i> .....   | 116 |
| 3.2.5.1 Selección de los participantes .....   | 116 |
| CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS .....  | 118 |
| 4.1 <i>El caso de Andrea</i> .....   | 118 |
| 4.1.1 ¿Qué es un texto? .....  | 118 |
| 4.1.2. Géneros académicos.....   | 121 |
| 4.1.2.1 El anteproyecto de investigación: la apropiación de la disciplina.....                                       | 121 |
| 4.1.2.2. El cartel y la exposición oral: Géneros disciplinares en el ámbito científico..                             | 124 |
| 4.1.2.3 Artículo de investigación: género académico en las ciencias.....   | 130 |
| 4.1.3 Géneros discursivos digitales y géneros académicos.....  | 133 |
| 4.1.4. Herramientas tecnológicas digitales.....  | 140 |
| 4.1.4.1. Uso de software: la construcción de un nuevo ethos y la construcción de géneros multimodales digitales..... | 140 |
| 4.1.5 La simulación: recurso para el aprendizaje significativo.....  | 142 |
| 4.1.6 Prácticas vernáculas .....   | 148 |
| 4.1.6.1 El uso de plataformas digitales para la consulta de información: YouTube. ...                                | 149 |
| 4.1.6.2 Instagram y el conocimiento académico especializado.....   | 151 |
| 4.2 <i>El caso de Diana</i> .....  | 154 |
| 4.2.1. ¿Qué es un texto? .....   | 154 |
| 4.2.2 Géneros académicos.....  | 156 |
| 4.2.2.1 La bitácora .....  | 156 |
| 4.2.2.2 Planos arquitectónicos .....   | 161 |
| 4.2.2.3 Proyecto de investigación: sistema de géneros académicos.....  | 162 |
| 4.2.2.4 Portafolio: entre lo académico y lo profesional.....   | 166 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.3 Herramientas tecnológicas digitales: El caso de Diana.....   | 168 |
| 4.2.3.1 La simulación en la Arquitectura: el uso de AutoCAD.....   | 169 |
| 4.2.4 Prácticas de literacidad vernáculas.....   | 171 |
| 4.2.4.1. El uso de plataformas digitales: Instagram.....   | 172 |
| 4.2.5 Diana y la colaboración en esta tesis de investigación: la construcción de ilustraciones.....  | 175 |
| 4.3. <i>El caso de Daniel.</i> .....   | 176 |
| 4.3.1. ¿Qué es un texto?.....  | 177 |
| 4.3.2 Géneros académicos.....  | 179 |
| 4.3.2.1 El reporte de laboratorio.....   | 181 |
| 4.3.2.2 Ejercicio de investigación.....  | 184 |
| 4.3.2.3 Enseñanza como género discursivo de la Física.....   | 187 |
| 4.3.3 Herramientas tecnológicas digitales: LINUX.....  | 189 |
| 4.3.4. Prácticas de literacidad vernáculas.....  | 190 |
| CAPÍTULO 5. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....   | 193 |
| 5.1. <i>¿Cómo construyen una identidad académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines académicos?</i> .....    | 194 |
| 5.1.1. El uso del género discursivo.....   | 195 |
| 5.1.2. El significado como juego del lenguaje.....   | 199 |
| 5.1.2.1. Lenguaje social.....  | 200 |
| 5.1.2.2. Acciones y tecnologías digitales.....   | 202 |
| 5.1.2.3. Lenguaje social, acciones y tecnología digital.....   | 204 |
| 5.1.2.4. Relaciones.....   | 206 |
| 5.1.3. Nosotros y Ellos.....   | 207 |
| 5.1.3.1. Identidades y relación de los estudiantes.....  | 222 |
| 5.2. <i>¿Cómo construyen una identidad no académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines propios?</i> .....    | 223 |
| 5.2.1. Los géneros vernáculos: la construcción social tipificada de nuestro entorno.....   | 223 |
| 5.2.1.1. Andrea y la organización de su vida: los videoblogs y su construcción identitaria académica.....                                      | 225 |
| 5.2.1.2. Diana y la participación social en las prácticas de lectura y escritura.....  | 227 |
| 5.2.1.3. Daniel y la representación de su construcción identitaria a través del ocio personal.....   | 230 |
| 5.3. <i>¿Cómo usan los jóvenes universitarios los medios digitales en las prácticas académicas y vernáculas?</i> .....                         | 232 |
| 5.3.1. Nuevas formas de construir mundos: los medios digitales.....  | 232 |
| 5.3.1.2. La necesidad de lo digital en la formación disciplinar.....   | 233 |
| 5.3.1.3. Las prácticas vernáculas: la explosión de las nuevas literacidades.....   | 236 |
| 5.4. <i>¿Cómo construyen las identidades académicas y no académicas los jóvenes universitarios a partir de las Nuevas Literacidades?</i> ..... | 242 |
| 5.4.1. Los juegos del lenguaje: la performatividad del lenguaje en lo académico y vernáculo.....   | 242 |

|   |            |
|---|------------|
| 5.4.2. Las instituciones académicas y la implementación de las Nuevas Literacidades. .  | 248        |
| 5.4.3. Las prácticas vernáculas, los medios y los discursos. ....   | 250        |
| 5.4.3.1. Caminos socialmente reconocidos.....   | 252        |
| 5.4.3.2. Contenido significativo.....   | 253        |
| 5.4.3.3. Textos codificados y participación en Discursos .....  | 254        |
| CONCLUSIONES.....   | 256        |
| <i>Respuestas a las preguntas de investigación</i> .....  | 256        |
| ¿Cómo construyen su identidad los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines académicos?.....               | 257        |
| ¿Cómo construyen una identidad no académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines propios? .....   | 260        |
| ¿Cómo usan los jóvenes universitarios los medios digitales en las prácticas académicas y vernáculas? .....                        | 262        |
| ¿Cómo construyen sus identidades académicas y no académicas los jóvenes universitarios en torno a las Nuevas Literacidades? ..... | 263        |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>272</b> |
| ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA .....   | 272        |
| <b>ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO .....</b>  | <b>273</b> |
| ANEXO 3. PROCESO PARA LA GENERACIÓN DE CATEGORÍAS INDUCTIVAS.....   | 274        |
| <b>REFERENCIAS .....</b>  | <b>283</b> |

## Tablas

|   |     |
|---|-----|
| <i>Tabla.1. Eventos y prácticas de literacidad</i>                                  | 67  |
| <i>Tabla 2. Diferencias entre la mentalidad tradicional y la nueva mentalidad</i>   | 71  |
| <i>Tabla 3. Discurso con "D" mayúscula</i>  | 89  |
| <i>Tabla. 4. Géneros discursivos en línea</i>                                       | 95  |
| <i>Tabla 5. Perfil de ingreso para la licenciatura en Arquitectura.</i>             | 98  |
| <i>Tabla 6. Perfil de ingreso de la licenciatura en Física</i>                      | 99  |
| <i>Tabla 7. Participantes</i>   | 117 |
| <i>Tabla 8. Eventos observados cuando Andrea participa en prácticas académicas.</i> | 137 |
| <i>Tabla 9. Cruces e intersecciones de los análisis de datos</i>                    | 194 |
| <i>Tabla 10. Géneros discursivos utilizados por los estudiantes.</i>                | 195 |
| <i>Tabla 11. Estructura de los géneros académicos</i>                               | 196 |
| <i>Tabla 12. Discurso con "D" mayúscula.</i>  | 200 |
| <i>Tabla 13. Lenguaje social especializado</i>                                      | 201 |
| <i>Tabla 14. Acciones y uso de tecnologías digitales.</i>                           | 203 |
| <i>Tabla 15. Interacciones dentro de las prácticas académicas.</i>                  | 206 |
| <i>Tabla 16. Dimensiones para el análisis de los predicados.</i>                    | 209 |
| <i>Tabla 17. Dimensiones y correlación.</i>   | 209 |
| <i>Tabla 18. Anteproyecto.</i>  | 210 |
| <i>Tabla 19. La nanotecnóloga y los ingenieros</i>                                  | 211 |
| <i>Tabla 20. Andrea y los investigadores</i>  | 212 |
| <i>Tabla 21. El servicio social</i>   | 213 |
| <i>Tabla 22. Trabajo en equipo</i>  | 214 |
| <i>Tabla 23. Proyecto de investigación</i>  | 215 |
| <i>Tabla 24. Posicionamiento Yo-Nosotros</i>  | 217 |
| <i>Tabla 25. El profesor y el laboratorio</i>                                       | 218 |
| <i>Tabla 26. Comunidad disciplinar</i>  | 220 |
| <i>Tabla 27. Experto/Novato</i>   | 221 |
| <i>Tabla 28. Situaciones de interacción: la lectura y la escritura.</i>             | 224 |
| <i>Tabla 29. Acciones y relaciones en las plataformas digitales.</i>                | 233 |
| <i>Tabla 30. Discurso con "D" mayúscula.</i>  | 243 |
| <i>Tabla 31. Re-significaciones conceptuales en las prácticas académicas</i>        | 244 |
| <i>Tabla 32. Conceptos clave para el análisis de las Nuevas Literacidades.</i>      | 251 |
| <i>Tabla 33. Dimensiones encontradas en las prácticas vernáculas</i>                | 251 |
| <i>Tabla 34. Etiquetas frecuentes para la primera codificación.</i>                 | 274 |
| <i>Tabla 35. Etiquetas más frecuentes</i>   | 275 |
| <i>Tabla 36. Segunda codificación</i>   | 276 |
| <i>Tabla 37. Códigos y categorías</i>   | 282 |

## Ilustraciones

|   |     |
|---|-----|
| <i>Ilustración 1. Síntesis del diseño metodológico</i>  | 106 |
| <i>Ilustración 2. Modelo de desarrollo de las categorías inductivas</i>                           | 114 |
| <i>Ilustración 3. Apuntes escolares de Andrea</i>   | 120 |
| <i>Ilustración 4. Anteproyecto de investigación de Andrea.</i>                                    | 123 |
| <i>Ilustración 5. Cartel científico presentado en el CICESE</i>                                   | 126 |
| <i>Ilustración 6. Borrador de artículo de investigación presentado por Andrea.</i>                | 131 |
| <i>Ilustración 7. Andrea manipulando la plataforma digital: Snap Gene</i>                         | 135 |
| <i>Ilustración 8. Bacteria modificada genéticamente</i>   | 136 |
| <i>Ilustración 9. Reporte que se generó a partir de la simulación.</i>                            | 139 |
| <i>Ilustración 10. Uso de SnapGene y manipulación de proteína.</i>                                | 143 |
| <i>Ilustración 11. Uso de SnapGene: secuencia genética manipulada.</i>                            | 144 |
| <i>Ilustración 12. Página Web Addgene.</i>  | 145 |
| <i>Ilustración 13. Página web: Nebcloner.</i>   | 146 |
| <i>Ilustración 14. Uso de SnapGene: Momento de la clonación.</i>                                  | 147 |
| <i>Ilustración 15. Andrea y el ballet</i>   | 148 |
| <i>Ilustración 16. Andrea y el uso de la red social Facebook</i>                                  | 150 |
| <i>Ilustración 17. Agradecimiento de profesor en la red social Facebook.</i>                      | 151 |
| <i>Ilustración 18. Red Social: Instagram. Andrea y sus publicaciones.</i>                         | 152 |
| <i>Ilustración 19. Red social: Instagram. Trabajo académico publicado por Andrea.</i>             | 153 |
| <i>Ilustración 20. Bitácora personal de Diana.</i>  | 155 |
| <i>Ilustración 21. Diario personal en la bitácora de Diana.</i>                                   | 157 |
| <i>Ilustración 22. Extracto de bitácora publicada por Andrea en la red social: Instagram</i>      | 158 |
| <i>Ilustración 23. Bitácora personal y pendientes académicos de Diana.</i>                        | 159 |
| <i>Ilustración 24. Plano arquitectónico hecho por Diana para materia de Arquitectura.</i>         | 161 |
| <i>Ilustración 25. Encuesta digital realizada por el equipo de Diana.</i>                         | 164 |
| <i>Ilustración 26. Portafolio. Evidencia arquitectónica de Diana.</i>                             | 167 |
| <i>Ilustración 27. Diana y el uso de la plataforma digital AUTOCAD</i>                            | 170 |
| <i>Ilustración 28. Diana y el uso de la red social: Instagram</i>                                 | 172 |
| <i>Ilustración 29. Estructura de la red social Instagram</i>                                      | 174 |
| <i>Ilustración 30. Trabajo académico de Diana: ilustración propia</i>                             | 175 |
| <i>Ilustración 31. Participación de Diana en la red social Instagram: colectivo feminista.</i>    | 176 |
| <i>Ilustración 32. Cuaderno de notas de Daniel</i>  | 177 |
| <i>Ilustración 33. Lectura vernácula de Daniel.</i>   | 178 |
| <i>Ilustración 34. Dibujo elaborado por Daniel.</i>   | 179 |
| <i>Ilustración 35. Reporte de laboratorio de Daniel.</i>  | 181 |
| <i>Ilustración 36. Grafica generado en Gnuplot por Daniel.</i>                                    | 183 |
| <i>Ilustración 37. Carta descriptiva de la asignatura Ejercicio investigativo</i>                 | 184 |
| <i>Ilustración 38. Apuntes escolares de Daniel</i>  | 187 |
| <i>Ilustración 39. Emulador Phyton en computadora portátil de Daniel.</i>                         | 190 |
| <i>Ilustración 40. Cómic que Daniel usualmente lee</i>  | 192 |
| <i>Ilustración 41. Relaciones entre géneros.</i>  | 198 |
| <i>Ilustración 42. Co-ocurrencias del discurso con “D” mayúscula.</i>                             | 205 |
| <i>Ilustración 43. Videoblog: Fluffy Egg-Free Dessert. Andrea y el uso de las redes sociales.</i> | 225 |
| <i>Ilustración 44. Red social Facebook: Scientific American</i>                                   | 226 |



|   |     |
|---|-----|
| <i>Ilustración 45. Ilustración sobre el espacio de trabajo de Diana.</i>                  | 229 |
| <i>Ilustración 46. Las prácticas de literacidad vernáculas de Daniel: el cómic.</i>       | 230 |
| <i>Ilustración 47. Instagram y las prácticas de literacidad vernáculas.</i>               | 237 |
| <i>Ilustración 48. Participación en las redes sociales de Diana.</i>                      | 238 |
| <i>Ilustración 49. Etiquetas o hashtags: Instagram</i>                                    | 239 |
| <i>Ilustración 50. El podcast: parte esencial de las prácticas vernáculas de Diana.</i>   | 240 |
| <i>Ilustración 51. El podcast 2: Parte esencial en las prácticas vernáculas de Diana.</i> | 241 |
| <i>Ilustración 52. Uso de SnapGene por parte de Andrea durante la observación.</i>        | 246 |
| <i>Ilustración 53. Uso de AutoCAD por parte de Diana durante la observación.</i>          | 247 |
| <i>Ilustración 54. Daniel y el uso de la plataforma Phyton para generar gráficas.</i>     | 248 |
| <i>Ilustración 55. Andrea y el uso de Facebook.</i>                                       | 254 |
| <i>Ilustración 56. Diana y el uso de Instagram.</i>                                       | 255 |
| <i>Ilustración 57. Procesos en la producción escrita</i>                                  | 277 |
| <i>Ilustración 58. Universidad</i>  | 278 |
| <i>Ilustración 59. Géneros textuales</i>  | 278 |
| <i>Ilustración 60. Reflexión de las prácticas de literacidad</i>                          | 279 |
| <i>Ilustración 61. Herramientas tecnológicas</i>  | 280 |
| <i>Ilustración 62. Lectura y escritura</i>  | 280 |
| <i>Ilustración 63. Prácticas vernáculas</i>   | 281 |
| <i>Ilustración 64. Prácticas profesionales</i>  | 281 |

## **PRIMERA PARTE**

### **Introducción**

La lectura y la escritura son habilidades necesarias en los estudiantes del nivel superior. Se espera que estas habilidades se desarrollen desde la formación básica, para que el alumno tenga recursos lingüísticos y retóricos que lo ayuden a apropiarse de un conocimiento disciplinar, generar identidades en torno a ciertas comunidades y, además, integrarse en prácticas sociales con funciones específicas de las distintas disciplinas.

Algunos de los problemas abordados por los investigadores de educación del nivel superior en México (Bañales et al., 2016; Moore y Narciso, 2011; Monroy y Gómez, 2009; Valencia, 2012; Carrasco et al., 2013) señalan la importancia de dominar cierto tipo de conocimientos para la comprensión de significados e identificación del propósito de la lectura. También se han estudiado problemáticas que conlleva el aprendizaje y la escritura académica en el nivel superior (Bañales, Vega, Valladares, Pérez, Rodríguez, 2014).

Para analizar los problemas sobre la lectura y escritura se han tomado, al menos, tres perspectivas de investigación: la cognitiva, la sociocognitiva y la sociocultural. Desde esta última, se han elaborado algunos análisis que se enfocan en la formación disciplinar, la adquisición de conocimiento y las prácticas académicas. Asimismo, la evolución en los medios de comunicación (McLuhan, 1996) y el acceso a la información (Anderson y Rainie, 2018) han modificado sustancialmente las prácticas de la lectura y la escritura (Gee, 2010) con nuevas formas de alfabetización (Moje y Lewis, 2017), nuevas formas de aprendizaje (Shanahan y Shanahan, 2012) y la generación de nuevas situaciones sociales en ambientes escolares y vernáculos (Gee, 2010; Rainie, Anderson y Albright, 2017).

Por otra parte, las prácticas de la literacidad vernácula se han abordado, particularmente, con base a la construcción de sistemas de aprendizaje, construcción de identidades e intereses en comunidades vernáculas y producción escrita (Freedman y Ball, 2004; Valle y Weiss, 2010; Joannides y Penloup, 2017); sin embargo, estas prácticas se han investigado como conocimiento independiente, no relacionado con la identidad académica. Si bien el conocimiento, las prácticas, las rutinas y procedimientos son valorados como conocimiento significativo, no suelen tomarse en cuenta para la construcción de un conocimiento disciplinar.

Considerando lo anterior, creemos necesario contar con trabajos de investigación que pongan énfasis en la descripción de las prácticas letradas que acompañan las trayectorias de los estudiantes durante su proceso de formación académica, la enculturación de las disciplinas y su construcción identitaria. De ahí que esta investigación parta de la necesidad de conocer las identidades que, como productores de discursos, los estudiantes construyen dentro y fuera de la universidad con el uso de las plataformas digitales; así como también la comprensión de distintos textos que circulan en ambientes institucionales y vernáculos, y las situaciones sociales en las que estas prácticas surgen.

### **¿Qué dicen las investigaciones internacionales sobre las prácticas de lectura y escritura?**

La pertinencia de una investigación se evalúa a partir de los espacios vacíos o las oportunidades que se presentan para indagar problemáticas que no han sido del todo descritas y explicadas. Por lo tanto, en el caso que aquí nos ocupa, es necesario establecer las perspectivas e intereses que han guiado las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura tanto en entornos escolarizados como vernáculos para, a partir de ellos, establecer la utilidad de trabajos como el que aquí presentamos.

Para constituir estas perspectivas, realizamos una búsqueda en diferentes repositorios digitales (EBSCO, REMERI, REDALyC y Google académico) con el objetivo de construir un panorama internacional sobre los enfoques utilizados, las disciplinas académicas abordadas y los

análisis realizados. La revisión se realizó con búsquedas de los términos *géneros académicos*, *géneros disciplinares*, *géneros vernáculos*, *escritura académica*, *escritura en el nivel superior*, *identidad disciplinar y escritura*, *Nuevas Literacidades en contextos académicos y vernáculos*, y *plataformas digitales y las disciplinas*. Se encontraron trabajos provenientes de países como Sudáfrica, Estados Unidos, Reino Unido, Hong Kong, Qatar y Canadá referentes al estudio de los géneros académicos y géneros vernáculos. En general, la revisión nos muestra cuatro áreas de estudio como base de análisis de los géneros discursivos: (1) los estudios que retoman una o varias disciplinas y la construcción de al menos un género académico; (2) la enseñanza de los géneros académicos en alguna asignatura en el nivel superior; (3) la construcción de géneros vernáculos; y (4) la lectura y escritura de textos mediados por plataformas digitales.

En términos generales podemos decir que la lectura y la escritura se han estudiado a lo largo del siglo XX bajo distintos enfoques que van desde los sociolingüísticos (Halliday, 1982), los cognitivos (Vygotsky, 1993), hasta los filosóficos (Ricoeur, 1999). A partir de la perspectiva sociocultural, la lectura y la escritura se han analizado como prácticas situadas en las que intervienen procesos que generan, comunican y negocian contenidos con el uso de los textos. A esta perspectiva se le conoce con el nombre de *literacidad* (Street, 1984; Lankshear, 2007; Gee, 2015).

Desde este enfoque, las investigaciones que se han realizado suelen distinguir distintos tipos de literacidades asociadas a los diferentes ámbitos de la vida, ya sea la escuela, el trabajo, la casa, etc. Las instituciones educativas, al tener un poder de legitimación social, suelen ser las dominantes en distintos ámbitos construyendo formaciones discursivas institucionales de poder y de conocimiento. A este tipo de prácticas, legitimadas por las instituciones educativas, se les denomina prácticas de literacidad académicas (Barton y Hamilton, 1998). Por otra parte, también en los ambientes no dominantes como los hogares, las comunidades, las familias, etc., se dan prácticas de literacidad que generan conocimientos significativos; no obstante, estos

conocimientos no suelen estar legitimados por las instituciones educativas. A estas prácticas se les conoce como prácticas de literacidad vernáculas (Hamilton, 2000). A continuación, describimos algunas investigaciones en torno a las áreas de estudios antes mencionadas.

**Construcción de los géneros académicos en distintas disciplinas académicas.** Uno de los aspectos más analizados en la escritura académica es la estructura retórica de los géneros académicos y disciplinares. Así, Hyland (2011) analizó 240 artículos de investigación con el objetivo de conocer cómo distintas disciplinas construyen una estructura retórica particular. El autor analizó treinta documentos de ocho disciplinas del nivel superior: Biología molecular, Ingeniería mecánica, Ingeniería electrónica, Física magnética, Sociología, Filosofía, Mercadotecnia y Lingüística aplicada.

El análisis de cada uno de estos documentos se realizó identificando patrones de organización de la información, además de tipo de citas, directrices, preguntas de investigación, los pronombres y las características de compromiso. Además, el autor realizó una serie de entrevistas a investigadores/escritores expertos de las disciplinas con el objetivo de conocer la comprensión y la interpretación de los textos en cada una de ellas.

Hyland (2011) concluyó que las representaciones que tienen los investigadores de las distintas disciplinas, por ejemplo, de las humanidades y las ciencias sociales, se caracterizaron por un posicionamiento más personal y que involucraba al lector, a diferencia de las ciencias y la ingeniería. En estas últimas, nos dice Hyland, los lectores están más familiarizados con los textos previos y la investigación empírica, por lo que, según el autor, los elementos interpersonales, como la autoridad del escritor, no suele ser necesaria para corroborar la validez de un documento. En contraparte, las humanidades y ciencias sociales producen discursos en función de un conocimiento más tolerante hacia los lectores, con valoraciones éticas más que cognitivas. Esto significa que los textos son validados por la creencia en la credibilidad del investigador a partir de discursos persuasivos y convincentes de estas áreas del conocimiento. Hyland señaló también que,

aunado a lo anterior, las humanidades y las ciencias sociales son, regularmente, sometidas a interpretaciones y, por ende, menos concretas que las ciencias duras. Esto se debe claramente por las formas de argumentación en las que se comprometen dialógicamente con el lector y reconociendo una diversidad de voces alternativas.

Por lo tanto, estas disciplinas se ven influenciadas por factores contextuales, con menos control de las variables, una mayor diversidad en los resultados y menos bases inequívocas. Por su parte, en las “ciencias duras” la autoridad del individuo/escritor se subordina a la autoridad del texto y los hechos están destinados a hablar por sí mismos. El autor concluye que las convenciones discursivas son persuasivas porque se basan en las creencias epistemológicas y sociales de los miembros de una comunidad disciplinar.

Con base en lo anterior, se evidencia que la generación, construcción y apropiación de las convenciones retóricas permiten a las personas construir sentido de pertenencia y de aprendizaje hacia las comunidades disciplinares, pero, sobre todo, de validar su propio conocimiento (Hyland, 2015). Estas convenciones retóricas constituyen patrones del lenguaje a los que también se les conoce como géneros discursivos (Bajtín, 1979; Hyland, 2015).

Desde un enfoque sociocultural, los géneros discursivos, además de ser una serie de regularidades convencionales de forma y contenido, incorporan la comprensión de las situaciones, las relaciones entre los agentes, los lugares, las estrategias, los motivos y cualquier elemento que defina la actividad y que constituya un significado para la realización de la misma (Bazerman, 2013). En este sentido, el estudio de los géneros discursivos, además de explicar los modos de las interacciones verbales, involucra el conocimiento de una situación retórica (Hyland, 2015) que implica la identificación de las relaciones entre los individuos, los lugares y las estrategias y, así, construir una identidad en torno a una disciplina.

De acuerdo con esto, Bazerman et al. (2009) consideran que la escritura en las disciplinas es visiblemente distinta en el uso del género. Por ejemplo, un reporte de laboratorio en Física se organiza de diferente manera, se reportan distintos tipos de eventos, se utilizan diferentes tipos de evidencias y se argumenta desde diferentes perspectivas que el análisis de un poema o que un artículo de historia. En este sentido, estas formas distintivas de escribir conforman los géneros académicos.

Otra de las investigaciones sobresalientes sobre el género discursivo, es la realizada por Hyland y Jiang (2017). En su investigación identificaron las características informales de los artículos de investigación. Para este análisis revisaron tres corpus de artículos de investigación de cuatro disciplinas: Lingüística Aplicada, Sociología, Ingeniería Eléctrica y Biología. Para el análisis, los investigadores tomaron en cuenta la evolución de las características informales. Así, recuperaron los artículos de investigación producidos durante tres diferentes periodos: 1965, 1985 y 2015. Con ello, los autores analizaron el uso de los pronombres en primera persona, los pronombres anafóricos, el uso de infinitivos, el uso de las preposiciones, las preguntas directas y las exclamaciones.

El análisis se basó en el supuesto de que la escritura académica, en este caso los artículos de investigación, se han vuelto menos formales. Según los autores, algunos investigadores han notado un cambio gradual que va desde un estilo estándar a uno impersonal de la escritura y se evidencia en los comentarios personales, la narración y la variación estilística. Con respecto a la informalidad en la escritura académica, los autores la definen como una expresión con un tenor más personal que implica mayor acercamiento y relación con los lectores, con la complacencia de negociar los objetivos y una actitud positiva a partir de la subjetividad.

Los resultados de esta investigación mostraron elementos informales como el uso de pronombres en primera persona, referencias desatendidas, conjunciones iniciales en oraciones,

adverbios conjuntivos y pronombres en segunda persona. En este contexto, los autores concluyeron que la escritura académica se ha vuelto más informal; sin embargo, los cambios fueron pequeños y dependió de la disciplina y de las características y tipificaciones que considera cada una de estas áreas del conocimiento. Es importante señalar que los autores estudiaron una pequeña muestra de cuatro disciplinas y, por lo tanto, invitan al desarrollo de este tipo de investigaciones en otros campos disciplinares.

Este tipo de investigaciones han ayudado a entender la construcción del conocimiento a partir de diferentes formas textuales, en este caso, a partir de los géneros discursivos. De acuerdo con esto, Bazerman et al. (2009) señalan que este tipo de investigaciones tienen propósitos específicos, por ejemplo, el de evaluar el tipo de conocimiento que se está generando en una disciplina, pero también, el de poder verla desde una visión crítica a la autoridad científica.

En este mismo sentido, Miller (1984) ha señalado que conocer cómo se construyen los géneros académicos ayuda a identificar el procedimiento y el uso de distintas herramientas disciplinares. Conocerlo implica que el usuario no solo se comunique de manera efectiva, sino que participe y reproduzca las normas, el conocimiento, la ideología y la ontología social (Bawarshi y Reiff, 2011).

En este tenor, Hyland (2005) analizó el propósito dialógico que tiene el escritor para los lectores de los géneros académicos. Para esto, el autor analizó los argumentos de 64 proyectos finales de investigación de estudiantes de ocho disciplinas en la Universidad de Hong Kong: Biología, Ingeniería mecánica, Sistemas de la Información, Estudio de negocios, Enseñanza de un segundo idioma, Economía, Administración pública y Ciencias sociales. A partir de la exploración de los argumentos académicos, el autor evidenció cómo los estudiantes establecieron un diálogo con sus lectores a partir del acompañamiento y compromiso explícito en su argumentación académica.



Además de la recolección del corpus, el autor recopiló 240 artículos de investigación de 10 revistas líderes de las disciplinas antes mencionadas. Según el autor, el propósito de recolectar estos artículos no fue con la intención de evaluar el aprendizaje, sino entender la diferencia en la escritura académica entre los estudiantes, considerados como novatos y los escritores profesionales, considerados como expertos. Estas diferencias se identificaron a partir de las convenciones académicas utilizadas y de las comparaciones directas entre ambos corpus, además, de los usos del lenguaje en cada una de estas disciplinas.

Los resultados mostraron la interacción dialógica en la redacción de los proyectos de investigación de los estudiantes y de la revisión de los artículos de investigación de las revistas especializadas, además, la escritura académica como la representación de la voz de los escritores; sin embargo, Hyland (2005) encontró que solo algunos estudiantes realizaron un acompañamiento personal con el lector y usaron pronombres en segunda persona. El uso de directrices que trazaron los estudiantes en el texto fueron similares en todas las disciplinas observadas; no obstante, algunas de estas disciplinas tuvieron variaciones significativas como, por ejemplo, entre los sistemas de información y las ingenierías. Por otro lado, el uso de preguntas y pronombres inclusivos fueron más frecuentes en los campos con discursos “suaves” que las disciplinas con discursos “fuertes”, como lo son las ciencias y la ingeniería.

Estos hallazgos, nos dice el autor, reflejan el uso de los géneros entre las diferentes disciplinas y su influencia en la argumentación textual y en la invitación a la interacción entre el lector y el escritor. Se puede decir que las disciplinas académicas se caracterizan por sus prácticas textuales, es decir, por la asociación de las características discursivas con los dominios de conocimiento.

Como conclusión, Hyland (2005) señaló que la escritura académica efectiva depende del uso apropiado del lenguaje, pero, además, de la construcción de argumentos efectivos que

contengan juicios contextuales para acercar a los lectores, tomando una posición clara, proyectando una convicción apropiada y desarrollando una autonomía intelectual y de autoría. Con esto, nos dice el autor, el lector reconocerá que el escritor tendrá experiencia y conocimiento en el campo.

Esta investigación pone de manifiesto que, en las prácticas de literacidad académicas, conocer las estructuras y propósitos de los géneros ayuda a los individuos a reconocerse como miembros de una comunidad disciplinar, primero, como principiantes y, después, al apropiarse del conocimiento especializado y de las convenciones retóricas, como expertos en una disciplina (Hyland, 2011). También pone en evidencia que los caminos que toman los estudiantes en cada una de las disciplinas, construyen una forma particular de conocimiento en las comunidades disciplinares pues se diferencian en las estructuras epistémicas (Hood, 2011) y en las prácticas distintivas de cada disciplina (Hyland, 2015; Peredo, 2016).

Un buen ejemplo de la apropiación de las convenciones retóricas por parte de los estudiantes es la investigación que realizaron Bawarshi y Reiff (2011) con el propósito de analizar el aprovechamiento de los recursos discursivos de los estudiantes en el primer año de licenciatura. El objetivo de este estudio fue determinar qué tipos de recursos discursivos, en particular, el conocimiento previo de los géneros, tienen los estudiantes durante la asignatura de composición. Con ello, este estudio pretendió aprovechar este tipo de conocimiento cuando los estudiantes participaban en un nuevo contexto de escritura académica.

Para esto, las autoras realizaron encuestas de manera aleatoria a estudiantes del Primer Año de Composición universitaria en la Universidad de Tennessee (UT) y la Universidad de Washington (UW), en Estados Unidos. Del total de las encuestas enviadas, contestaron 52 estudiantes de la UT y 64 de la UW. Además, los investigadores entrevistaron a 18 estudiantes de ambas instituciones educativas.

Los resultados mostraron que 50% de los estudiantes de ambas universidades conocían al menos un género de los mencionados en la encuesta. Por un lado, del total de los estudiantes de la UT reconocieron 27 de los 40 géneros; por otro lado, los estudiantes de la UW identificaron 34 de los 40 géneros.

Además, la mayoría de los estudiantes de ambas instituciones reportaron conocer los géneros que se utilizan habitualmente en los contextos escolares. Con respecto a los estudiantes de la Universidad de Tennessee, el 96% reportó conocer los artículos de investigación; mientras que, de la Universidad de Washington, el 95%. Además de este género, fueron los informes, los reportes de laboratorio y los ensayos, los tipos de géneros más conocidos por los estudiantes. De ambas universidades, un buen número de ellos reportaron conocer géneros seleccionados en contextos no institucionales, por ejemplo, el 95% de la UW mencionó conocer y usar el correo electrónico, comparado con el 90% de la UT, que también señaló usarlo.

Según los autores, a pesar de que la mayoría de los estudiantes de ambas instituciones no reportaron el uso del mismo género en más de un contexto (escuela, trabajo u otro), algunos estudiantes utilizaron un mismo género en al menos dos de los tres dominios. En este caso, estos géneros pertenecen a macro niveles que suelen ser más genéricos de las situaciones retóricas particulares, y, por lo tanto, es más fácil su uso en distintos dominios.

Con relación a las entrevistas, éstas demostraron que, a pesar de que los estudiantes obtuvieron una gran cantidad de conocimiento de los géneros que aprendieron en contextos escolares, profesionales u otros dominios, éstos tienden a no informar la gama completa de su conocimiento previo en cuestión de los géneros. Con ello, los estudiantes tienden a no desarrollar habilidades en la escritura en situaciones retóricas como lo es la asignatura en composición.

Acorde con lo anterior, Artemeva (2005) afirma que los géneros académicos no están desligados de los profesionales, sino que parten de lo aprendido por los estudiantes en las

disciplinas. No obstante, los géneros profesionales pueden tener otro tipo de intereses, como es lo laboral, y, por lo tanto, cumplir con funciones comunicativas en las que utilizan uno o más géneros y recursos para un propósito específico.

Un problema que se ha encontrado en la diferenciación entre los géneros académicos y profesionales es que los estudiantes ven a estos como “mundos independientes”; sin embargo, el vínculo entre el uso del género en ambos ámbitos determina el éxito en estas prácticas distintivas (Weiss y Wodak, 2007; Artemeva, 2005).

Otro estudio similar sobre el uso del género discursivo en prácticas académicas, es el realizado por Bastian (2015) en el que analizó el “uptake” de los estudiantes del primer año de escritura en la universidad de Midwest, Estados Unidos. Se entiende por “uptake” la reacción que tiene un individuo ante la recepción de un género discursivo (Artemeva, 2008), por ejemplo, cuando una persona acepta una invitación a una conferencia, cuando un individuo está de acuerdo con la revisión de un artículo, está en desacuerdo con una invitación, etc. Es decir, el individuo tiene la expectativa de recibir o aceptar el siguiente movimiento a partir de una respuesta activa con respecto al texto. Por lo tanto, este “movimiento” determina la respuesta textual o no textual de la persona.

En este contexto, Bastian (2015) analizó el “uptake”, los textos y las experiencias de 22 estudiantes de la universidad Midwest, Estados Unidos, en el primer año de escritura durante un semestre. Durante este semestre, el autor recolectó los documentos finales de los alumnos en los cuales realizaron una crítica a un género a partir del uso de otro con el que ellos se sintieron identificados. Además, se analizaron las observaciones dentro del aula, se realizaron encuestas y entrevistas a los participantes.

Los resultados evidenciaron el uso de los recursos discursivos, la construcción crítica y el estilo de los proyectos de los estudiantes. Con ello, el autor mostró cómo los estudiantes respondían

ante la elección de un género en particular para construir una crítica como proyecto de final de semestre. En este contexto, uno de los factores que influyeron en la elección del género por parte de los estudiantes fue la experiencia de éstos con la elección de los géneros. Este estudio, según el autor, reforzó el valor del enfoque del análisis del género crítico que alienta a los estudiantes a construir una relación crítica con el género y la producción de textos.

En este mismo tenor, Campbell (2017) examinó el diseño de los historiales de salud de pacientes durante simulaciones clínicas que realizaron estudiantes de enfermería en la universidad de Northwest, Estado Unidos. El propósito del estudio fue analizar la respuesta de los estudiantes (uptake) ante una situación simulada en una de las clases de la licenciatura en enfermería. En esta investigación participaron 80 estudiantes de enfermería del tercer año durante 30 simulaciones clínicas. En este contexto, las simulaciones se definen como eventos de clases secuenciales en los que los estudiantes toman decisiones con relación al historial de salud del paciente. Los pacientes eran representados por maniqués robóticos que respondían al cuidado físico y verbal. Además, durante todas las simulaciones clínicas los estudiantes tuvieron una computadora para ver el estado físico del paciente y un pizarrón para describir el estado del mismo.

Ahora bien, un historial de salud es un género que varía según su uso en los hospitales; sin embargo, habitualmente estos historiales incluyen notas de progreso de los pacientes, la admisión y transferencia, la descripción del estado de salud, hojas de trabajo y asignaciones diarias. Los historiales de salud están diseñados para que el estudiante tome decisiones complejas, formule intervenciones y evalúe la salud del paciente.

Para cumplir con este propósito, la investigadora utilizó un enfoque retórico del género que se basó en el análisis de la naturaleza intertextual y social de los estudiantes al responder a una acción retórica tipificada. Con ello, la autora analizó:

1. La construcción del género en prácticas particulares.
2. La comunicación verbal entre estudiante y paciente, entre los propios estudiantes y entre estudiante y personas ajenas a la simulación.
3. Los encuentros físicos entre el paciente y el estudiante y con el ambiente de la acción.
4. La participación de los estudiantes a partir de la respuesta (uptake) ante el historial de salud del paciente.

La autora encontró que cada estudiante construía una respuesta (uptake) ante el historial de salud a partir del conocimiento previo del género y de las restricciones sociales propias de la simulación. Al respecto, el diseño del historial de salud del paciente no prioriza la información psicosocial de éste; sin embargo, los estudiantes documentaron más este tipo de aspectos que los propios síntomas del enfermo. Este hallazgo evidenció un rol activo de los estudiantes en el cuidado del paciente que permitió reorientar el uso del género y con esto, evidenciar las fortalezas y limitaciones del historial de salud del paciente.

De igual forma, Parkinson (2017), analizó 60 reportes de laboratorio recuperados del corpus que pertenece a la Academia Británica de Escritura en Inglés (ABEI), realizados por estudiantes altamente calificados. En total eran 15 reportes de Ingeniería, 15 de Química, 15 del área de Ciencias de la Alimentación y 15 de Biología. El autor exploró el propósito retórico de cada reporte observando su utilidad en la enseñanza de dentro de estas áreas. Se utilizó el análisis de movimiento que consiste en el uso de las unidades de texto semántica y funcionalmente en los procesos comunicativos. Cada movimiento tiene su propia intención y contribuye al conjunto del propósito del texto. Además, señala el autor, la longitud del movimiento varía según el tamaño del enunciado atendiendo el uso de conectores, la tensión y el modo.

Los resultados mostraron que los reportes de laboratorio cumplen con dos propósitos: (1) reportar los resultados de los experimentos realizados por los estudiantes, y (2) que el estudiante aprenda a desarrollar un conocimiento especializado de la disciplina, así como generar habilidades

y caminos experimentales que conformen formas de pensar de las disciplinas de ciencias y de las ingenierías.

Aunado a esto, el autor señaló que los estudios previos sobre el uso de los reportes de laboratorio en las ciencias y en las ingenierías tienen algunas similitudes con los artículos de investigación, en particular, con su macro-estructura (introducción, método, resultado y conclusión). Con esto, el autor señaló que a veces estas similitudes confunden a los estudiantes sobre estos dos géneros y no toman en cuenta las diferencias entre los propósitos y la relación entre el escritor y el lector. Por ejemplo, los artículos de investigación suelen reportar hallazgos y los sitúan con relación a los estudios previos, mientras que los reportes de laboratorio tienen la función de que el alumno aprenda a evidenciar un experimento y a desarrollar habilidades y conocimientos especializados de ciertas disciplinas.

El estudio anterior ilustra lo que Bazerman (2013) llama “sistema de géneros”. Estos se definen como un conjunto de géneros con los que la gente trabaja con cierto tipo de organización y que conlleva una serie de relaciones esquemáticas en la producción, el flujo y el uso de los documentos. En este contexto, el estudio de Parkinson (2017) evidenció parte de las similitudes y las diferencias entre los reportes de laboratorio y los artículos de investigación, por ejemplo, en que comparten ciertos esquemas de producción pero que, a su vez, tienen distintos propósitos y van dirigidos a diferentes audiencias.

En resumen, las investigaciones de Bastian (2015), Campbell (2017) y Parkinson (2017) muestran la demanda y la respuesta en las prácticas académicas a partir del uso de un género. Con esto, al estudiante se le da un propósito a través del cual se espera que construya una identidad y se apropie de un conocimiento disciplinar que desarrollará en prácticas discursivas en cierto tipo de contextos (Artemeva, 2008)

**Enseñanza y alfabetización académica en el nivel superior.** Así como existen distintas formas de aprendizaje (Shanahan y Shanahan, 2012), también existen distintas formas de alfabetización (Moje, y Lewis, 2017). En esta sección recuperamos estudios de formas de alfabetización de distintos países.

Artemeva y Fox (2011) realizaron un estudio internacional de la enseñanza de las Matemáticas a nivel superior en siete países distintos: Australia, Canadá, Israel, España, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos. Bajo un enfoque cualitativo, los investigadores analizaron los datos recolectados de las clases de matemáticas de estos países con diferencias en sus características culturales, educativas y lingüísticas. Además, las autoras recabaron la información a partir de la observación de 33 clases para estudiantes inscritos en la licenciatura de matemáticas y de otras licenciaturas, como la Química, Ingeniería, Ciencias, entre otras, en 10 universidades. En total, 50 participantes contribuyeron en el desarrollo de esta investigación para la comprensión de los géneros pedagógicos en la disciplina de la matemática. Las autoras utilizaron un marco teórico basado en la teoría fundamentada con el fin de definir las similitudes y diferencias en estos sitios de enseñanza. Las autoras analizaron los datos a partir de las repeticiones de los conceptos en las transcripciones y las grabaciones de video. Estos elementos una vez identificados se codificaron y categorizaron.

Los resultados mostraron que, en los contextos locales observados, los maestros de matemáticas enseñaban a partir del discurso oral, así como del discurso escrito en el pizarrón. Además, los profesores realizaron movimientos corporales ante el salón, gesticulación, entre otros. Como investigadoras del género, las autoras identificaron que esta práctica tipificada y recurrente de los profesores se denomina “Chalk Talk”. Según las autoras, este género no ha sido explorado lo suficiente pedagógicamente.



Ahora bien, las autoras identificaron las siguientes prácticas recurrentes con las que tipificaron las acciones de los profesores:

1. Verbalizar todo lo que está escrito en el pizarrón.
2. Hablar acerca de lo que está escrito en el pizarrón.
3. Moverse en frente del pizarrón usando gestos puntuales para indicar una relación, una referencia o conceptos claves.
4. Hacer referencia a un conjunto de problemas y a capítulos del libro de texto.
5. Hacer referencia a sus notas.
6. Cambiar el discurso escrito por la acción.
7. Realizar preguntas retóricas a transiciones puntuales, pausas en la acción para la reflexión y para el entendimiento del estudiante.
8. Responder a preguntas de sus estudiantes.
9. Hablar hacia o con los estudiantes.

A pesar de las similitudes en las prácticas pedagógicas y de las creencias de los profesores, se identificaron una serie de diferencias dentro de las prácticas disciplinares. Por ejemplo, mientras que las autoras observaron que las notas o guiones juegan un rol importante en la preparación de las clases, los profesores diferían considerablemente en cómo eran usadas y cómo eran percibidas por ellos mismos. En algunos contextos, la presencia física de las notas en clase era considerada como signos de no estar preparados. Otra diferencia observada fue la dinámica dentro de los salones de clases. Esto se debió a la diferencia entre los contextos culturales académicos, a las interacciones que ocurrían en los salones de clases y a las estrategias de los profesores para la enseñanza de las matemáticas.

Las autoras concluyeron que el incremento de la globalización, la movilidad laboral, la diversificación cultural y lingüística en las facultades universitarias son evidencias de las

características distintivas de las regularidades del género pedagógico denominado como “Chalk Talk”. En conclusión, el habla, el movimiento, la gesticulación y la escritura en el pizarrón se sobreponen y relacionan como un género pedagógico de los profesores de matemáticas en la universidad.

Otro ejemplo sobre formas de alfabetización, es el estudio que realizaron Kelly-Laubscher, Muna y Van der Merwe (2017). En su investigación realizaron una intervención a estudiantes del primer año de la licenciatura en Biología en un curso que formó parte de un programa extendido cuyo propósito fue proveer recursos para acceder, entender y producir representaciones lingüísticas, matemáticas y visuales en la escritura científica propia de la Biología. Esta intervención se estructuró alrededor de las prácticas de laboratorio que fue conducida como una parte normal de un componente práctico en el primer año de la licenciatura en Biología, en el curso de Biología celular de una universidad sudafricana. También se entrevistaron a algunos estudiantes de este curso con el fin de confirmar el éxito o fracaso de la intervención en el grupo de Biología.

Según los autores, aunque los estudiantes han sido expuestos anteriormente a las prácticas de laboratorio, para muchos fue la primera vez que se les solicitó que escribieran un reporte de laboratorio completo, detallando las actividades y los hallazgos durante una práctica.

El propósito de la práctica fue desarrollar el tema de las enzimas. Después de la realización de la práctica, se les pidió a los estudiantes la escritura de un reporte de laboratorio siguiendo el formato estándar *Introducción, Método, Resultados y Discusión* (IMRaD). Estos formatos requieren que los estudiantes provean de un contexto al experimento, detallen la metodología, describan los resultados y discutan los hallazgos y las implicaciones con el uso apropiado para anotar las referencias. Para facilitar este proceso, se les proveyó a los estudiantes de una rúbrica que les sirvió como guía de cómo escribir un reporte de Biología. Los estudiantes debieron enviar el reporte completo en la semana posterior a la realización de la práctica. La intervención constó

de tres partes: una serie de lecturas cortas, un trabajo cuantitativo y un taller para ayudar a los estudiantes para trabajar en parejas.

En este contexto, Kelly-Laubscher, Muna y Van der Merwe (2017) encontraron que, a pesar de que se les dio a los estudiantes una rúbrica y un documento de orientación, muchos de los informes carecían de las características mínimas del género pedido o de los requisitos del discurso propio del reporte. Sin embargo, la comparación de los borradores preliminares y finales de los informes revelaron que la mayoría de los estudiantes realizaron progresos valiosos en el desarrollo de la escritura con borradores presentados después de la intervención, más parecidos al género artículo de investigación. Además, hubo un aumento significativo en el número de resultados positivos en el borrador final del informe en comparación con el primer borrador. También se observó un patrón similar en todas las secciones del reporte, excepto en el título y el apéndice.

Por su parte, las entrevistas confirmaron que la intervención permitió comprender mejor el género y el informe de laboratorio en Biología por parte de los estudiantes. Además, las entrevistas a los estudiantes revelaron que la intervención tuvo beneficios culturales más amplios que la adquisición del género, puesto que alentó a los estudiantes a adoptar las actitudes de la cultura de la ciencia y demostró que la enseñanza puede mejorarse. Por último, la redacción de borradores subsecuentes, así como de sesiones de revisión por pares ayudaron a los estudiantes a convertirse en escritores más autocríticos.

Las investigaciones de Artemeva y Fox (2011) como la de Kelly-Laubscher, Muna y Van der Merwe (2017) se centraron en los desafíos que plantean la construcción y generación de los géneros en las disciplinas, y, sobre todo, en el acceso que el estudiante tiene al ingresar a una comunidad disciplinar a partir de la lectura y escritura de textos académicos. Por ello, es importante rescatar la importancia de las situaciones retóricas en los contextos institucionales académicos ya

que éstas se basan en una interacción entre el alumno, los textos disciplinares, las evaluaciones, etc. (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010).

Estas investigaciones sobre las prácticas académicas, el género y la construcción de una identidad en torno a una disciplina señalan la importancia de este tipo de análisis ya que cada disciplina tiene una forma particular de construir su escritura académica. Entender estas formas permite analizar el uso de convenciones en el uso del lenguaje, las posiciones de los integrantes de cada comunidad, de la demanda y respuesta del lector y de la concientización en el uso de géneros con sus propósitos retóricos. Sin embargo, en México se sabe muy poco de cómo los estudiantes se acercan a la escritura y al conocimiento de las características funcionales y estructurales (Castro et al., 2010). Conocer en profundidad estas prácticas, ayudan a entender cómo las personas usan los textos para construir nuevas realidades de significación, relación y de conocimientos dentro de las comunidades disciplinares (Bazerman, 2013).

### **Investigaciones nacionales e internacionales sobre las prácticas de literacidad vernáculas.**

Asimismo, los jóvenes también se involucran en prácticas con diferentes propósitos, como es el entretenimiento, el ocio o la diversión. Este tipo de prácticas también construyen complejos sistemas de aprendizajes en el que los individuos generan contenidos, conocimientos y relaciones sociales que usualmente no son valoradas por las instituciones formales debido a la falta de “regulación” y legitimación de los contenidos y de la producción de conocimiento (Hamilton, 2000; Valle y Weiss, 2010).

Algunos investigadores han analizado estas prácticas, la construcción de los sistemas de aprendizaje en los que se genera contenido y conocimiento significativo. Una de las características de las prácticas de lectura y escritura vernáculas es que se aprenden de manera informal. Para ejemplificar estas prácticas describimos algunas de las investigaciones que consideramos relevantes realizadas en Estados Unidos, México y España.

Para ilustrar lo anterior, Moje (2000) analizó las prácticas de cinco jóvenes pandilleros para ilustrar los significados, expresiones y herramientas de comunicación que utilizan en prácticas no institucionales. Con este fin, la autora investigó durante tres años las prácticas institucionales y vernáculas de cinco adolescentes pertenecientes a pandillas en el área urbana de Salt Lake City, Utah, Estados Unidos. La recolección de datos se realizó a partir de las observaciones de las prácticas de los jóvenes dentro y fuera de la escuela, entrevistas formales e informales incluyendo notas de campo, audio grabaciones y en ocasiones videograbaciones. Este estudio se guio por aspectos de la teoría simbólica interaccionista y por los trabajos de los estudios culturales.

Como resultado de esta investigación, la autora encontró que los estudiantes no sólo participaban en prácticas propias de las “pandillas” como la escritura de grafiti, los códigos de vestimenta, entre otras cosas; sino, además, encontró que los jóvenes construían tipos de poesía, narrativa, diarios, cartas y novelas. Con ello, Moje (2000) categorizó en tres tipos de discursos sus resultados: discursos escritos y discursos corporales.

En tal sentido, los adolescentes relacionaron sus prácticas con el uso del lenguaje, sus formas de aprendizaje y de comunicación con el fin de ganarse la membresía a la comunidad y moverse por la jerarquización de la comunidad demostrando eficiencia con las herramientas discursivas que son valoradas en la comunidad. En este contexto, el lenguaje, el aprendizaje y las prácticas discursivas sirven como herramientas de poder para negociar y construir un espacio social particular.

Con relación a la investigación anterior, es evidente que las posiciones que toman las personas dentro de una comunidad no suelen ser fijas y que los eventos que suceden integran tanto el lenguaje oral como escrito (Hamilton, 2000). Con base en esto, la investigación mostró que existen formas de aprendizaje significativas fuera de las instituciones formales.

De manera similar, Valle y Weiss (2010) realizaron un trabajo de investigación etnográfico en dos comunidades de artistas jóvenes del grafiti en el sureste de la Ciudad de México. Con ello, los autores evidenciaron que este tipo de prácticas vernáculas construyen comunidades en torno de actividades lúdicas. En estas comunidades son frecuentes la construcción de identidades e intereses compartidos por parte de los denominados “grafiteros”. Además, estos participantes se involucran en actividades comunes en donde se generan discusiones críticas con relación al “graffiti”.

Valle y Weiss (2010) realizaron un trabajo etnográfico con jóvenes artistas en la comunidad de Tepepan, un suburbio pequeño de la Ciudad de México. Por un lado, los autores trabajaron con un grupo de artistas de grafiti llamado KHE (Cultura, Historia y Expresión). Los miembros de esta comunidad estaban conformados por 4 personas. Por otro lado, trabajaron con un segundo grupo llamado USK (Una Sola Rosa) conformado por tres integrantes de jóvenes artistas. La recolección de los datos se realizó a partir de la observación participante, entrevistas y el estudio de revistas especializadas en el área del grafiti.

Los resultados revelaron que la mayoría de los grafiteros entrevistados iniciaron su relación con el grafiti en la escuela secundaria a partir de la observación de estas prácticas en su trayecto hacia la escuela. Además, los vecinos, primos o compañeros de la escuela les invitaron a “marcar” las paredes junto con ellos. La mayoría de los entrevistados “marcaban” las paredes en los ratos libres, pero pocos se lo tomaron en serio. En este sentido, los jóvenes comienzan a participar en el grafiti observando cómo se hace y conociendo los procesos de pintura. Cuando existen exposiciones públicas, los artistas invitados están rodeados por pintores novatos, así como expertos que aprenden observando las actividades que van desde la manera de tratar la proporción de la pintura, hasta transferir un boceto a una pared y la interacción de las texturas.

Los autores concluyeron que, en estos grupos de práctica, los grafiteros aprenden lenguajes especializados en estas prácticas vernáculas, desarrollando técnicas y valores que les permiten

establecer identidades en comunidades semi-estructuradas con el propósito de compartir fundamentalmente experiencias estéticas y actividades de esparcimiento. Los autores también señalaron que en la participación en estas comunidades de práctica se construyen relaciones sociales, procesos de producción específicos y otras actividades comunes en torno a una actividad.

La construcción de relaciones sociales y producción de conocimiento significativo también sucede en prácticas que no son necesariamente de ocio o esparcimiento, sino como medios para preservar y transmitir el lenguaje de una cultura dominante en comunidades ajenas a éstas. Por ejemplo, Adkins, Bossaller y Thomson (2009) analizaron las prácticas de literacidad vernáculas en comunidades latinas. En particular, los autores exploraron cómo dentro de una comunidad latina ubicada en la ciudad de Kansas City se generan productos comerciales orientados a las prácticas de literacidad vernáculas como medio de sustento de los comercios. En contraste, los autores observaron cómo las instituciones formales, en este caso una biblioteca pública, estaba diseñada para preservar y transmitir la cultura e idioma dominante.

Los autores analizaron los artefactos que utiliza una comunidad, la gran variedad de los lenguajes observados en las señalizaciones públicas, los grafitis y los anuncios de los establecimientos. Los autores utilizaron un enfoque etnográfico y recolectaron datos a través de la fotografía, entrevistas a profundidad y la observación en espacios públicos.

Los resultados indicaron que el lenguaje dominante en las prácticas de literacidad vernácula era el español. Muestra de ello fueron las señalizaciones de los establecimientos para informar a la comunidad de ofertas de productos o los grafitis. Los autores concluyeron que estas prácticas de literacidad se daban por el intercambio cultural entre las comunidades latinas, el interés de sobrevivencia comercial, la construcción de una identidad por parte de los habitantes y el desarrollo de la misma comunidad.

A pesar de esto, las prácticas de literacidad de la biblioteca pública estaban diseñadas para preservar y transmitir la cultura y el idioma dominante del país, es decir, el inglés. Así, los servicios de la biblioteca pública no fueron equitativos para la comunidad latina. Por lo tanto, este estudio legitimó la importancia de las literacidades vernáculas predominantes en una comunidad para ser tomadas en cuenta por las instituciones formales, y con ello, ofrecer servicios justos a la comunidad. En este sentido, este estudio pretende ser una referencia para las prácticas de literacidad de las instituciones formales incrementen el entendimiento intercultural con las comunidades locales. En conclusión, los autores señalaron que este tipo de prácticas deben tomarse en cuenta por instituciones formales, como la biblioteca pública, ya que, de esta manera, se ofrecerán servicios públicos de manera justa, además de incrementar el entendimiento entre los integrantes de una comunidad.

Aunado a esto, las investigaciones sobre las prácticas vernáculas han analizado la inclusión de la vida cotidiana de los estudiantes en los salones de clases (Street, 2012; Moje y Lewis, 2017). Por ejemplo, De la Piedra (2010) analizó las prácticas escolares en una escuela secundaria localizada en el distrito escolar “Maizales” en El Paso, Texas, durante un año escolar 2005-2006. El propósito del estudio fue describir qué prácticas pueden ayudar a la alfabetización de los adolescentes de habla hispana en un contexto en el que el idioma dominante es el inglés.

En este contexto, la autora reconoce la importancia de incluir en la educación del nivel medio superior el lenguaje de los adolescentes y sus experiencias y prácticas culturales. Los participantes en esta investigación fueron catorce adolescentes inmigrantes entre los 12 y 15 años que cursaron el séptimo y octavo grado y que estaban matriculados en un curso de la Enseñanza del Idioma Inglés. Para la recolección de los datos, De la Piedra (2010) visitó los hogares de los estudiantes y realizó entrevistas y observaciones con duración entre dos y cuatro horas. Además, realizó entrevistas informales y formales con maestros, estudiantes, padres y administradores y analizó artefactos escritos por los estudiantes, materiales escolares escritos e imágenes.



Los resultados sugieren la necesidad de considerar la alfabetización vernácula como prácticas que contribuyan al desarrollo escolar de los adolescentes. La instrucción de una de las estudiantes demostró prácticas concretas que proporcionan ejemplos concretos de qué hacer dentro del aula. Por ejemplo, el uso de los géneros del habla de las comunidades de los estudiantes, es decir los dichos y refranes, para la enseñanza de conceptos desconocidos por estos, como la metáfora. En este sentido, este tipo de prácticas facilitan la relación de los adolescentes entre los conceptos clave y su conocimiento previo de géneros del habla como lo son los dichos y refranes. Con esto, los estudiantes se sintieron motivados para leer y escribir en la escuela cuando tuvieron un propósito claro y cuando ese propósito tuvo relación con su comunidad.

Otro ejemplo en el cual los investigadores trataron de conocer los intereses vernáculos de los jóvenes con el propósito de incluir estas lecturas a prácticas escolares, fue el análisis que realizaron Poveda y Sánchez (2010) de las prácticas de literacidad de los estudiantes de educación secundaria en Madrid, España. Los autores trataron de identificar los intereses vernáculos de los jóvenes. Los participantes de este estudio fueron 2283 estudiantes pertenecientes a 30 centros de educación secundaria. Los instrumentos para la recolección de los datos fue un cuestionario que giró en torno a tres dimensiones: la clase de textos que leen y escriben fuera de la escuela, sus experiencias y expectativas escolares y la información sobre los recursos materiales, sociales y económicos de su hogar. Los resultados mostraron tres perfiles de usuarios que estuvieron orientados a las dimensiones académicas, socio-demográficas y familiares:

1. Prácticas de literacidad limitadas sólo hacia el uso escolar. En particular, este tipo de estudiantes fueron de origen inmigrante.
2. Prácticas de literacidad más elaborada que implicó actividades informales como el ocio y prácticas de literacidad escolares.
3. Prácticas de literacidad más complejas que se caracterizó por la búsqueda de la información.

**Lectura y escritura mediadas por plataformas digitales.** Ahora bien, dado que los medios de comunicación y el acceso a la información se han transformado, muchas de estas prácticas académicas y vernáculas se están produciendo, generando y construyendo en las plataformas digitales. Con ello, se han creado nuevos espacios de desarrollo de la literacidad que trascienden las escuelas con conocimientos locales e internacionales (Lankshear, 2007; Moje y Lewis 2017). Estos espacios construyen formas y caminos de aprendizaje en donde el uso de los textos se enriquece con artefactos digitales tales como como los hipervínculos, las fotos digitales, las historias digitales, los documentos en línea, etc. (Moje y Lewis, 2017). Estos cambios han provocado que las escuelas utilicen una serie de herramientas digitales en la enseñanza de diferentes niveles educativos, por ejemplo:

1. La implementación de programas para que los estudiantes aprendan a usar herramientas digitales en las escuelas.
2. Estilos de transición en la transmisión del aprendizaje en los salones de clases para que se discuta, se organice, se reflexione y se colabore.
3. Integrar prácticas de composiciones digitales para diseñar proyectos focalizados.
4. Implementar el uso de herramientas digitales como el *IPod* tanto para la recreación de los alumnos como para el uso en actividades de literacidad escolar.
5. La incorporación de videojuegos, juegos multiusuarios en línea que impliquen el desarrollo crítico y la solución de problemas en los jóvenes.

Además, el Consejo Nacional de Profesores en la Enseñanza del Inglés (Moje y Lewis, 2017) propuso que para que los estudiantes desarrollen las habilidades de la lectura y la escritura se debe tomar en cuenta:

1. El desarrollo de las competencias y fluidez de los estudiantes con relación al uso de las herramientas tecnológicas.
2. Construcciones de conexiones transculturales para la colaboración en la solución de problemas y ejercitar el pensamiento independiente.

3. Diseñar y compartir la información en comunidades globales que satisfagan diferentes propósitos.
4. Gestionar, analizar y sintetizar la información que se genera en múltiples corrientes de información simultánea.
5. La creación, crítica, análisis y evaluación de los textos multimedia.
6. La atención a la responsabilidad ética requerida por ambientes complejos.

Para ilustrar lo anterior, exploramos investigaciones provenientes de Argentina, España, Francia, Colombia, Estados Unidos, Chile y Canadá. En este sentido, algunas de estas investigaciones han analizado el uso de las plataformas digitales en prácticas académicas han señalado que éstas pueden potenciar la producción escrita. Por ejemplo, Olaiza (2015) analizó el potencial de la producción escrita de los estudiantes a través de plataformas digitales para desarrollar estrategias en el proceso de escritura académica.

El estudio se realizó en el 2012 en la Universidad de Palermo, Argentina. Los participantes fueron estudiantes de la asignatura de Comunicación oral y escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación y estudiantes de la Normal no. 3 de Educación Primaria “Bernardino Rivadavia”. El estudio utilizó un cuestionario como instrumento para la recolección de datos. En este estudio, Olaiza rescató las prácticas discursivas digitales que los estudiantes empleaban en su vida cotidiana y las relacionó con las prácticas discursivas académicas.

Olaiza (2015) encontró que los estudiantes que componen contenidos digitales en plataformas digitales como *Facebook* o *Twitter* piensan en sus audiencias potenciales, en los temas a tratar y en los propósitos de sus producciones. Por lo tanto, los estudiantes generaron estrategias retóricas en el proceso de escritura como pensar en su audiencia, la construcción de su identidad, la planificación e investigación, la escritura libre, borradores y edición, etc. En este sentido, el autor propuso que la escritura digital se debe integrar a los procesos de alfabetización académica de los estudiantes.

Por su parte, García-Roca (2016) analizó las actividades sociales y creativas a partir de la lectura de los comentarios y de la reescritura de textos en plataformas digitales. En particular, el autor analizó las prácticas lectoras de la página web “los siete reinos”, una comunidad en donde los usuarios interactúan lúdicamente con los textos, participando en la creación de contenidos hipertextuales. En esta plataforma, los usuarios pueden crear contenidos narrativos originales o bien, historias narrativas que modifiquen universos narrativos ya existentes.

El resultado obtenido en esta investigación evidenció las prácticas lectoras y escritoras de los usuarios de distintas edades que realizan en espacios de afinidad. Observó cómo los participantes de estas prácticas comparten teorías con relación a los hechos de las sagas literarias y reinterpretaciones de textos de otros usuarios. Con ello, el autor analizó la apropiación de los textos, su ampliación y/o modificación de universos narrativos a partir de la colaboración en plataformas digitales.

En este sentido, las plataformas digitales definen las prácticas de literacidad y el aprendizaje en contextos nacionales e internacionales. También, a través de plataformas como *Facebook* o *Twitter*, se generan y construyen nuevos espacios en situaciones sociales (Baguley, Pullen y Short, 2010), uso de cierto tipo de lenguaje especializado y nuevas estructuras de conocimiento (Freedman y Ball, 2004). Con relación a los “grupos de afinidad”, se le conoce también como la cultura de la participación (Jenkins, 2008) en la que los participantes adquieren nuevas formas de afiliación formal e informal en comunidades en línea y que producen nuevas formas de colaboración y de circulación de la información.

Joannides y Penloup (2017) realizaron una comparación con los trabajos escritos de estudiantes en un intervalo de 15 años con el propósito de ver si existen diferencias significativas en la construcción del género antes y después de la era tecnológica. Para observar esta evolución en la escritura, los investigadores recolectaron los datos de dos estudios previamente realizados. El primero se realizó en el año de 1997, antes de lo que se denomina la “era digital”, que contó

con la participación de 1800 estudiantes de secundaria con edades de 11 a 15 años de la escuela Rouen en Normandía, Francia. El segundo estudio se realizó en el 2012 con la participación de 479 estudiantes con 15 años de edad.

El análisis en ambos estudios se realizó a partir de un cuestionario que se conformaba por prácticas de escritura como la escritura de sus temas favoritos, de cartas, subtítulos de las fotos, y temas a desarrollar como la composición de las letras de una canción, de poemas o historias. Los dos cuestionarios no indicaron las prácticas reales, sino los informes de las prácticas a partir de preguntas como: ¿Escribes listas? En el cuestionario del 2012 los elementos se duplicaron como “¿Escribes a mano? O ¿escribes en computadora?”

Los resultados mostraron que los estudiantes hoy en día recurren menos a la escritura a mano para cualquier género escrito. Esto se debe a que la disminución de lo que se denomina como “práctica tradicional”, es decir, escribir a mano, se debe a la explosión de prácticas específicas de escritura electrónica que se han vuelto comunes. Con la tecnología digital, los adolescentes son más propensos a un tipo personal de escritura, y esto demuestra una democratización en los procesos de escritura. Sin embargo, estas prácticas de escritura no son las mismas ya que muestran una disminución en el desarrollo de escritura narrativa y poética por parte de los jóvenes.

Aunado a esto, esta investigación evidenció que la mayoría de los adolescentes en la actualidad tienen dos variaciones en la escritura: una estándar y una variedad digital que se caracteriza por una acumulación de procesos que son estables. Esta variedad digital es relevante cuando se escribe en *Facebook* o blogs; sin embargo, los autores señalaron que su uso está prohibido en las escuelas en donde se espera que los estudiantes escriban el idioma estándar.

En cuanto a la variedad digital, Leu, Rhoads, Maykel y Timbrell (2015) proponen que para analizar estas nuevas literacidades es necesario pensar no solo en la naturaleza de la escritura, sino que, también en el conocimiento metacognitivo que emerge cuando la persona lee y escribe en las

plataformas digitales. Los autores señalan que este análisis puede realizarse con diferentes propósitos, por ejemplo, para conocer la composición escrita en las plataformas digitales, explorar la construcción de comunidades discursivas, hasta analizar el conocimiento de los procesos de escritura.

Asimismo, algunas investigaciones han analizado las prácticas letradas y la identidad en las redes sociales, por ejemplo, Vargas (2016) analizó la construcción identidades individuales y colectivas de las personas en Facebook, una popular red social. Vargas observó las prácticas letradas de seis participantes: dos adolescentes, dos alumnos de literatura y comunicación social, un alumno de Lenguas extranjeras y un profesor universitario. En este artículo retomó sólo a dos participantes, el estudiante de Lenguas extranjeras y el profesor universitario. Vargas (2016) concluyó que los participantes leen y escriben distintos textos multimodales y se muestran como personas críticas al poder político. Su práctica letrada mezcló las prácticas de literacidad académica y las vernáculas. Por lo tanto, los estudiantes construyeron prácticas híbridas de literacidad. En este sentido, se puede decir que estas identidades individuales y colectivas están orientadas hacia la conformación de un nuevo *ethos* o nueva mentalidad (Lankshear y Knobel, 2012).

En la actualidad, adoptar distintas identidades en las redes sociales es algo común. Así, Casanovas y Capdevila (2016) analizaron el comportamiento de un grupo de universitarios con relación al uso de la tecnología en el ámbito social. Esta investigación tomó como base teórica los Nuevos Estudios de Literacidad y se recolectaron los datos a través de un cuestionario con cuatro dimensiones: las actividades que desarrollan los estudiantes en internet, la frecuencia en el uso de los medios digitales, los perfiles que adoptan los universitarios en las redes sociales y el grado de interacción con los contenidos de la red. Como resultado, Casanovas y Capdevila (2016) encontraron cuatro tipos de usuarios de internet:

- a) Los “desconectados” que son usuarios no habituales de las redes sociales ni de aplicaciones de mensajería instantánea y, por lo tanto, su participación en la red es considerada como baja; sin embargo, suelen utilizar las plataformas digitales para informarse sobre acontecimientos de la vida cotidiana.
- b) Los “discretos” que son aquellos que su participación es baja; sin embargo, su actividad en la red es frecuente en función de la consulta de información.
- c) Los “diseminadores” que son aquellos usuarios que tienen una actividad muy frecuente en la red en función de consultas y distribución de materiales elaborados por otros; además, suelen tener perfiles en más de dos redes sociales.
- d) Los “creadores” que son aquellos que elaboran y comparten materiales de su autoría, además de consultar y compartir creaciones de otros usuarios.

Parte de esta “nueva mentalidad” se caracteriza por la incrementación de proceso no materiales y principios post-industriales (Lankshear, 2007). Se piensa pues, bajo un enfoque “colectivo” en donde los expertos son considerados como colectivos y distribuidos en espacios abiertos, continuos y fluidos.

Para demostrar estos espacios, Johansson (2017) analizó las discusiones en foros del periódico digital *Le Monde* en la nota publicada durante las elecciones presidenciales de Estados Unidos en el 2008. El autor concluyó que los nuevos foros, como género digital, no representa un debate civilizado puesto que las expresiones representan una visión individual y subjetiva que emerge de espacios privados de los usuarios; con ello, estas visiones son reacciones instantáneas que no siguen el proceso tradicional de comunicación pero que constituyen un nuevo tipo de discurso vernáculo público. Estos nuevos discursos se mueven entre la emoción de los usuarios y las expresiones no confirmadas de los comentarios. En este sentido, Johansson (2017) concluyó que, si bien los foros de discusión no construyen necesariamente conocimientos válidos, sí son base de actividades comunicativas a partir de interacciones sociales a través de los comentarios.

Por su parte, Pérez (2017) analizó las prácticas de escritura vernácula en internet de los estudiantes de educación superior con el propósito de describir las prácticas letradas a partir del uso de plataformas digitales. Su investigación tuvo un enfoque narrativo en donde participaron cuatro jóvenes que oscilaban entre los 18 y 22 años de edad. Los resultados mostraron dos dimensiones sobre las prácticas de escritura en internet: por un lado, lo que entienden los usuarios con escribir en la red, es decir, su concepción sobre lo que representan sus escritos en ambientes digitales; por el otro lado, el conjunto de formas lingüísticas que utilizan en estas prácticas de lectura y escritura. Con esto, la autora concluyó que las prácticas de literacidad vernácula en internet constituyen manifestaciones de los procesos en donde los usuarios se dan cuenta de lo que leen y escriben, evidencian la diversificación de lo que se entiende por competencia comunicativa entre los usuarios y la conformación de culturas juveniles mediadas por plataformas digitales.

En contraste, Nahachenwsky (2014) examinó el impacto de la “mentalidad” (*ethos*) tradicional de los profesores de inglés con la composición de los estudiantes a partir de su “nuevo” *ethos*. El autor exploró un caso en particular en el cual examinó las experiencias de tres profesores de inglés a partir de los cambios y el uso de las plataformas digitales. En particular, Nahachenwsky se preguntó sobre la relación entre las concepciones de literacidad de los profesores y cómo éstas impactaban en la pedagogía y en sus posturas textuales dentro del salón de clases. Las preguntas que guiaron su investigación fueron: ¿cuáles son las experiencias de las clases de inglés de los profesores en la enseñanza con estudiantes considerados como “nativos” digitales?, ¿cómo afectaron sus concepciones de literacidad su pedagogía dentro del aula?, y ¿qué tipo de autoridad textual tienen los profesores dentro del salón de clases?

La recolección de datos se obtuvo mediante la observación de clase, entrevistas semiestructuradas con los profesores y estudiantes, y de autorreflexiones de los profesores con relación a su trabajo en clase. El análisis de los datos se realizó a través de una descripción narrativa de las características de las clases. El autor concluyó que, a partir de las Nuevas Literacidades, los



profesores están obligados a entender el nuevo lenguaje de los estudiantes, el currículo del área temática y los continuos cambios de las prácticas de comunicación.

En este sentido, Nahachenwsky (2014) explica que las prácticas de literacidad orientadas a las Nuevas Literacidades suceden de manera rápida y continua lo cual significa un cambio en las prácticas de literacidad tradicionales pues éstas, al parecer, ocurren lentamente dentro del salón de clases. Uno de los problemas fue que los currículos de las materias tratan de adecuar el contenido y las concepciones convencionales de los textos y de la literacidad a las Nuevas Literacidades. Otro de los problemas es que los maestros luchan por encontrar textos significativos y prácticas de literacidad en las cuales los alumnos se involucren en la materia, esto es, buscando el equilibrio entre el uso de textos impresos y digitales.

Por último, el autor menciona que las Nuevas Literacidades se han convertido ya en lo cotidiano con la rápida adopción de artefactos digitales, redes sociales, y programas similares en las universidades. Con ello, centrarse en cómo los estudiantes usan las herramientas tecnológicas, pero, sobre todo, cómo las usan con relación a este nuevo pensamiento que está orientado a una cultura de participación, de coautoría y con ello, la construcción de una literacidad crítica.

Aunado a esto, investigadores como Barton y Lee (2012) afirman que los usuarios de las plataformas digitales utilizan recursos locales para participar en prácticas de escritura global. Tal es el caso de plataformas digitales como *Facebook*, *Twitter* o *Flickr*. Una investigación que evidencia este uso de recursos locales, fue la realizada por Gleason (2015) a través de un estudio exploratorio en la que analizó las formas particulares en que la gente joven lee y escribe en *Twitter*, una plataforma social en donde los usuarios crear su propio contenido en línea en un género que se puede denominar como “microblogging”. Los usuarios en esta plataforma pueden enviar mensajes de 140 caracteres que se llaman “tuits”; además, los usuarios pueden agregar información multimedia, en su mayoría, imágenes (en formato Gif o jpeg) o videos. La recolección de datos se

realizó a partir de entrevistas a cinco participantes, cuatro mujeres y un hombre, de edades entre los 15 y 18 años, todos cursando algún año en escuelas secundarias públicas.

Los resultados mostraron que los participantes usaban *Twitter* para comunicar a otros las experiencias de la vida cotidiana, y con ello, mantener o iniciar relaciones de amistad. Todos los participantes mostraron interés en visitar múltiples sitios en el sitio web de *Twitter*. Además, los participantes mencionaron su deseo de “ser parte de la historia” a través de los *tuits*, con post originales y no por réplicas o *retuits*, pues consideraban que así llegaban a una mejor audiencia. En este sentido, los *tuits* “originales” representaban cerca del 50% de la actividad. Los temas centrales de los *tuits* se basaban en la cultura juvenil, que incluía la cultura popular, argots populares, escuelas, citas, deportes y trabajo. Además, los *tuits* contenían vínculos a otras plataformas digitales como Instagram, videos de la plataforma *Vine*, artículos de periódicos, y foros. Con ello, los participantes utilizaban *Twitter* con diferentes propósitos, desde la comunicación con otros usuarios hasta la información que compartían.

Otro hallazgo de esta investigación fue la construcción de historias de autoría a través de las antiguas y nuevas literacidades. Al respecto, los participantes mezclaban las formas tradicionales de alfabetización, como la ortografía y la puntuación, con las prácticas de literacidad en las plataformas digitales.

Por último, Gleason (2015) puntualizó que el uso de las nuevas prácticas de literacidad tiende a ser más dinámicas y multimodales. Además, este estudio demostró diferentes usos de la plataforma *Twitter*, como la expresión personal, la comunicación, la información compartida, la interacción social o simplemente como ocio. También, este estudio demostró que los usuarios siguen preocupándose por las prácticas de literacidades tradicionales como mantener una audiencia, la ortografía y gramática.

A partir de la revisión de la literatura realizada en el ámbito internacional identificamos que los campos de estudio sobre las prácticas de literacidad están centradas en la construcción de los géneros académicos, la enseñanza y alfabetización académica en el nivel superior, el involucramiento de los jóvenes en prácticas de literacidad vernáculas en las que, en ocasiones, son mediadas por plataformas digitales. Con base en esto, revisamos las investigaciones en el contexto mexicano para identificar las líneas y perspectivas con las que se estudian las prácticas de literacidad.

### **¿Qué sucede con las investigaciones nacionales sobre las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior?**

Para explicar la situación en el contexto mexicano realizamos una búsqueda en diferentes repositorios digitales (EBSCO, REMERI, REDALyC y Google académico) con el objetivo de construir un panorama nacional sobre los estudios de las prácticas académicas, vernáculas y el uso de las plataformas digitales. En 2013, las investigadoras Alma Carrasco, Fátima Encinas, Cristina Castro y Guadalupe López-Bonilla presentaron la sección temática de lectura y escritura académica en la educación media superior y superior, en la Revista Mexicana de Investigación Educativa, a partir de la cual nosotros retomamos algunas de estas investigaciones y, sobre todo, los ejes propuestos en las investigaciones que se están realizando en México.

Carrasco, Encinas, Castro y López (2013) puntualizan las variaciones de las prácticas de lectura y escritura en México, tanto en las comunidades disciplinares de la educación media superior como en el superior, además de la incorporación de las herramientas digitales en estos contextos. Por lo tanto, ellas subrayan la importancia de construir nuevos puentes para la generación y apropiación en la enseñanza de la expresión oral y escrita en México. De acuerdo con esto, retomamos los estudios mexicanos que se han realizado en el nivel superior, uno, sobre las prácticas académicas, y dos, sobre el uso de plataformas digitales mediadas por textos escritos.

**La lectura y escritura en el nivel superior.** Algunas investigaciones sobre la escritura en el nivel superior en México han señalado las diferencias entre las creencias y prácticas de escritura académica de disciplinas como la Psicología, Historia, Biología, Filosofía, Enseñanza de la Lengua y Lenguas modernas.

Así, Hernández y Rodríguez (2015) identificaron algunas diferencias en las creencias y prácticas de la escritura de, al menos, cuatro carreras universitarias: Psicología, Historia, Biología y Filosofía. Para los estudiantes, las prácticas de lectura y escritura, son consideradas como parte importante de las actividades en la escritura académica que se generan a partir de experiencias educativas previas; sin embargo, éstas sufren eventualmente modificaciones o reafirmaciones como resultado de experimentar nuevas actividades dentro de sus comunidades disciplinares.

Por su parte, Bañales, Vega, Valladares, Pérez, Rodríguez (2014) investigaron el campo de la escritura académica y la didáctica de la argumentación en la educación superior. Con esto, identificaron retos para las instituciones educativas, primero, las dificultades que tienen los alumnos para entender los tipos de tareas y preguntas que se relacionan con la escritura argumentativa; segundo, con las dificultades que tienen con el reconocer las características de los argumentos en los textos académicos, y, tercera, las dificultades que tienen los estudiantes con los procesos de composición de los textos argumentativos. Fortalecer, nos dicen los autores, el uso de competencias de argumentación básicas y disciplinares favorecen la escritura académica, en este caso, de textos argumentativos. Con ello, los autores sugieren elaborar mayores investigaciones empíricas para entender las prácticas discursivas, las características de los productos textuales y los procesos de composición disciplinares en el contexto mexicano.

En este mismo sentido, Sánchez (2017) realizó una investigación empírica con el objetivo de caracterizar el impacto en los estudiantes de un curso de escritura académica en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), como parte de un proceso de inclusión a la escritura disciplinar.

En este análisis, el autor concluyó que los cursos de escritura académica tienen efectos positivos en la formación de los estudiantes y, en este sentido, fortalecer este tipo de cursos como estrategia de respaldo y acompañamiento ayuda a la formación de los estudiantes con mayores dificultades para la apropiación en el proceso de alfabetización académica. Por lo tanto, se requieren mayores estrategias por parte de las instituciones que tomen en cuenta el perfil de ingreso para que, los estudiantes que se incorporan a las licenciaturas, tengan un mayor número de competencias discursivas, así como un desarrollo del pensamiento reflexivo y de escritura.

En este mismo tenor, Castro (2017) identificó las concepciones de un grupo de estudiantes y profesores de la licenciatura en Enseñanza de Lengua sobre la utilidad del programa de Escritura Académica. Según la autora, para los estudiantes universitarios, los cursos de escritura académica son difíciles; sin embargo, ellos también consideran que son necesarios para su formación disciplinar. En este sentido, los cursos son útiles pues les permiten aprender las formas de interacción académica que se requieren en la universidad, y, en particular de los discursos disciplinares. Además, la ausencia de habilidades básicas de escritura, el desconocimiento de las convenciones retóricas y de los géneros propios de la disciplina son señalados, por parte de los estudiantes, como problemas de escritura recurrentes.

Con relación a la construcción de la voz autoral, Castro y Sánchez (2016) analizaron a partir de un estudio exploratorio, la identificación de marcas lingüísticas de primera persona y atribución con el propósito de evidenciar cómo los estudiantes de posgrado en Filosofía construyen una identidad como escritores/investigadores con el uso de géneros discursivos propios al área de la Filosofía. Para esto, la autora realizó un estudio exploratorio con el objetivo de describir cómo los doctorandos en Filosofía construyen su identidad como autores/investigadores a partir del análisis de cuatro tesis doctorales de una universidad pública mexicana. El análisis se centró en la identificación y segmentación de la estructura genérica de la muestra, además del reconocimiento

de los recursos de inscripción de la voz y de atribución del conocimiento utilizado por los participantes en diferentes partes o secciones de la tesis.

El resultado de este análisis arrojó que, primero, los autores creen necesaria y pertinente la explicación de sus posiciones personales. Con esto, el empleo de la primera persona es un recurso lingüístico constante en la elaboración de la tesis. Segundo, el diálogo entre la voz autoral y las voces de otros es la base para la discusión sobre el aparato conceptual del género discursivo de la tesis. En conclusión, Castro y Sánchez (2016) explicaron que los doctorandos construyen su tesis desde una imagen de especialistas que dominan el contenido disciplinar; sin embargo, pocos son los momentos en que el escritor asume un rol de autor-investigador.

Uno de los géneros discursivos más comunes en cualquier disciplina de las humanidades es el ensayo. Castro y Sánchez (2013) analizaron los recursos discursivos que utilizan los estudiantes universitarios en la construcción y expresión de opinión en los ensayos. Para ello, los autores analizaron las marcas lingüísticas que los estudiantes dejan al posicionarse frente a un área del conocimiento. Así, tomaron una muestra de 40 ensayos académicos escritos por estudiantes que estaban inscritos en la licenciatura de lenguas modernas en una universidad pública mexicana.

Los resultados mostraron, uno, que los estudiantes conocen la estructura y las convenciones retóricas básicas de organización y distribución de los ensayos. Dos, a pesar de que estos ensayos son presentados como textos de opinión, en su mayoría, son escritos como textos expositivos. Tres, los autores tienden a citar a “expertos” continuamente pues se ven obligados a revisar el estado de conocimiento en el área en que se están desarrollando; sin embargo, estas citas se encontraron como paráfrasis, y la incorporación de citas directas fueron poco utilizadas. Los autores concluyeron que, a partir de estos resultados, se evidencian las dificultades que muestran los estudiantes universitarios al construir textos académicos de orientación argumentativa, tal y como lo es el ensayo.

Otro de los géneros discursivos que Castro Azuara y Sánchez Camargo (2015) han analizado es la tesina. En virtud de ello, los autores analizaron una muestra de 63 trabajos recepcionales de diferentes licenciaturas del área de humanidades en una universidad pública mexicana. Con ello, describieron la estructura retórica de la tesina y su importancia como medio de titulación en las disciplinas humanísticas.

Los autores mencionaron que, si bien el objetivo primordial era el análisis de la tesina, los estudiantes utilizan al menos tres tipos de géneros discursivos que varían según sus componentes y estructura retórica. Primero, la memoria que se define como el texto en el que los estudiantes presentan el recuento de una experiencia profesional. Segundo, la tesina en dos modalidades, por un lado, sobre un estudio teórico combinado con aplicaciones prácticas, y por el otro, el estudio con base en la perspectiva de la investigación acción. La primera modalidad la define como una revisión crítica de la literatura generada en torno al tema a partir de la identificación de un conflicto, mientras que en la segunda modalidad los estudios se centran en la investigación sistemática de un problema específico en una situación particular. Tercero, el ensayo, que son textos breves en los cuales se retoma un tema que sea significativo dentro del área disciplinar.

Con esto, al tener los estudiantes una noción general y vaga de la tesina, es necesario establecer criterios claros de producción para su posterior evaluación y validación. En este caso en particular, la tesina tiene la función informativa y directiva en el que el escritor pretende convencer con argumentos los resultados de su estudio, y, así, conseguir la adhesión a una comunidad disciplinar a partir de la revisión de un comité evaluador.

**Lectura y escritura mediadas por plataformas digitales.** El uso de las tecnologías digitales ha redimensionado, en cierto sentido, las prácticas de la lectura y escritura tanto en ambientes académicos y vernáculos. Para evidenciar esto, explicamos a continuación la relación entre la lectura y escritura a través del uso del blog, y la implementación del teléfono móvil y la relación

con la organización personal y comunicación. Es importante recalcar que, si bien es un tema relevante en el contexto internacional, en México no se encontraron suficientes trabajos que sobre la lectura y la escritura mediadas por plataformas digitales.

En este contexto, Angona, Fernández-Cárdenas y Martínez (2013) analizaron la percepción de los alumnos sobre la incidencia de los blogs en su alfabetización académica. Para ello, analizaron la formación de competencias de lectura y escritura disciplinar en dos materias en una universidad privada en México. Los autores concluyeron que los alumnos valoran positivamente el uso del blog en los cursos de escritura académica; sin embargo, consideraron que la escritura en ambientes multimodales e informales no ofrece el rigor disciplinar, por ejemplo, en la redacción de un ensayo académico. A pesar de esto, el uso del blog ayudó a mejorar la búsqueda de la información, la reflexión crítica y el posicionamiento personal.

Ahora bien, con relación a las prácticas de literacidad en las plataformas digitales, Galindo-Ruíz (2014) analizó las competencias de los jóvenes universitarios en los medios digitales con el propósito de reflexionar sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones y su relación con la educación superior. Con ello, el autor describió las prácticas letradas de los alumnos universitarios a través de la Web 2.0. Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo no experimental de tipo transversal. La muestra total fue de 293 alumnos de la Universidad de Sonora que cursaron el último año de la carrera. La recolección de datos se realizó a partir de un cuestionario para determinar las interrelaciones entre las variables y sus prácticas letradas en la web.

Galindo-Ruiz (2014) concluyó que los jóvenes universitarios utilizan la telefonía móvil para su organización personal y para su comunicación, el correo electrónico. En cuanto a sus prácticas letradas vernáculas, los jóvenes universitarios evidenciaron la lectura de revistas como *Cosmopolitan*, los blogs dedicados a los superhéroes, los sitios web como *Tumblr*, *Cuevana*,



noticias y deportes en internet. Los resultados también mostraron la lectura de textos literarios de ficción como *Harry Potter*, *El señor de los anillos* y sagas como *Amanecer* y *Crepúsculo*. Además, los estudiantes utilizaron *Facebook*, dentro de las prácticas letradas, para la lectura de textos de autoayuda. Por último, el autor enfatizó que no se observó la participación social y registró cierta conducta apática con relación a temas sociales y cívicos.

Estos nuevos espacios, además, construyen nuevas prácticas en donde las personas adquieren nuevas identidades a partir de una participación activa y colaborativa mediadas por textos digitales. A esto se le ha llamado como Nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2012) y se caracterizan por generar nuevos significados, incrementar las posibilidades de comunicación y construir “nuevas formas de pensar” o “nuevas mentalidades”.

### **Definición del problema**

A partir de la revisión de la literatura en el contexto nacional e internacional, podemos afirmar que las investigaciones, que seleccionamos con base en sus alcances teóricos, se centraron en el análisis del uso del género y su estructura en las prácticas académicas (Hyland, 2005, 2011; Campbell, 2017; Hyland y Jiang, 2017; Parkinson, 2017), la apropiación de los recursos y convenciones retóricas (Bawarshi y Reiff, 2011; Bastian, 2015) y las formas de alfabetización académica (Artemeva y Fox, 2011; Kelly-Laubscher, Muna y Van der Merwe, 2017).

La revisión de los antecedentes nos permite confirmar que las investigaciones sobre las prácticas vernáculas se han centrado particularmente en la construcción de los sistemas de aprendizajes (Freedman y Ball, 2004; Moje, 2000; Adkins, Bossaller y Thomson, 2009; Johansson, 2017), la generación de identidades e intereses en comunidades vernáculas (Baguley, Pullen y Short, 2010; Poveda y Sánchez, 2010; Ruíz, 2014; Valle y Weiss, 2010; Vargas, 2016; ), el uso de los aprendizajes vernáculos para las tareas escolares (De la Piedra, 2010), la lectura y producción escrita (Galindo-Ruiz; Olaiza, 2015; Joannides y Penloup (2017; Pérez, 2017) y en el análisis del nuevo ethos a partir del uso de los medios digitales (Nahachenwsky, 2014).

Particularmente en México, se han explorado aspectos diversos de la escritura académica, entre los que destacan la variación disciplinar (Carrasco, et. al, 2013), las creencias de escritura de los jóvenes universitarios (Hernández y Rodríguez, 2015; Sánchez y Castro, 2015; Castro, 2016, 2017), la didáctica de la argumentación y escritura académica (Bañales, et. al., 2014; Sánchez, 2017), o la implementación del uso de las plataformas digitales para la construcción y colaboración de géneros discursivos (Angona, et. al, 2013). Si bien todos estos trabajos dan luz sobre muchos fenómenos relacionados con los usos del lenguaje en contextos institucionalizados y vernáculos, aún falta analizar aspectos específicos como la construcción identitaria de los jóvenes a partir de las prácticas de literacidad en la que se ven involucrados.

### **Justificación de la investigación**

A pesar de que en los años recientes se han analizado las prácticas de lectura y escritura a nivel nacional e internacional, poco se conoce sobre el uso y construcción de los géneros discursivos, así como su comprensión y apropiación en el nivel superior (UNESCO, 2017). Aunado a esto, la problemática de la construcción identitaria a través de la escritura, el uso del lenguaje en contextos académicos y vernáculos, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la construcción de nuevos espacios de colaboración, no han sido del todo exploradas. Indagar sobre estos temas nos ayuda a dar respuestas ante un problema recurrente en la educación superior: la construcción de una identidad disciplinar.

Afirmamos, además, que conocer la forma particular de escritura académica contribuye a la comprensión en el uso apropiado del lenguaje disciplinar, la demanda de la audiencia y la concientización del uso de los géneros discursivos en los estudiantes del nivel superior. Asimismo, sostenemos que, dentro de las prácticas académicas, la identificación de las diferencias y las similitudes que tienen los géneros, como los proyectos de investigación y los artículos de investigación (Hyland, 2005), abonan al conocimiento sobre cómo los estudiantes construyen una identidad en torno a una comunidad disciplinar.

Por otro lado, entender las prácticas de literacidad vernáculas de los estudiantes, por ejemplo, la construcción de géneros en plataformas digitales (Inger y Nielsen, 2005); la construcción de una identidad en torno a las prácticas de literacidad (Adkins, Bossaller y Thomson 2009; Valle y Weiss, 2010; Moje y Lewis, 2017); el uso de los géneros discursivos vernáculos como los dichos y refranes (De la Piedra, 2010); el uso de las plataformas digitales (Poveda y Sánchez, 2010; Barton y Lee, 2012; Galindo-Ruiz, 2014) y la construcción de nuevas mentalidades en torno a las prácticas de literacidad vernáculas (Nahachenwsky, 2014; Gleason, 2015), nos permiten mejorar las competencias y habilidades en el uso de herramientas digitales, a comprender las formas de colaboración para la solución de problemas, y, en particular, a conocer cómo los jóvenes leen y escriben en las plataformas digitales. Nuestra intención es esbozar alternativas que permitan a los interesados en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita desarrollar planes de intervención pedagógica más acordes con las necesidades de nuestros estudiantes.

### **Objetivo de la investigación**

Esta investigación analiza las prácticas de literacidad académicas y vernáculas de los jóvenes universitarios con el fin de identificar una construcción identitaria en contextos digitales y no digitales. Por lo tanto, nuestro objetivo de investigación general se centra en el análisis de la construcción de la identidad de los jóvenes universitarios cuando participan en prácticas de literacidad académicas y vernáculas en contextos digitales y no digitales.

Los objetivos secundarios de nuestro trabajo son los siguientes:

1. Analizar las prácticas de literacidad académicas que realizan los jóvenes universitarios.
2. Analizar las prácticas de literacidad vernáculas que realizan los jóvenes universitarios.
3. Analizar el uso de los medios digitales en prácticas académicas y vernáculas en los jóvenes universitarios.

4. Examinar la construcción de la identidad en torno a las Nuevas Literacidades en los jóvenes universitarios.

### **Preguntas que guían la investigación**

Para el desarrollo de este trabajo se parte del supuesto de que toda práctica de escritura exige a los usuarios del lenguaje la identificación de contextos de interacción, el reconocimiento de prácticas y, particularmente, la configuración de una identidad discursiva. El desconocimiento del contexto mexicano sobre las formas en que los jóvenes logran hacerse una imagen de escritor que responda a sus necesidades de interacción escrita, nos lleva a formular algunas preguntas a las que damos respuesta en este trabajo:

1. ¿Cómo construyen su identidad los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines académicos?
2. ¿Cómo construyen su identidad no académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines propios?
3. ¿Cómo usan los jóvenes universitarios los medios digitales en prácticas académicas y vernáculas?
4. ¿Cómo construyen sus identidades académicas y no académicas los jóvenes universitarios en torno a las Nuevas Literacidades?

### **Organización del trabajo**

Para cumplir el propósito, organizamos nuestro trabajo en tres partes. En la primera parte, conformada por dos capítulos, exponemos el marco conceptual que sirvió de base a nuestro trabajo. En el primer capítulo abordamos la escritura y contextos de interacción de los estudiantes en el nivel superior. El segundo capítulo está dedicado a los géneros discursivos y contextos de acción.

La segunda parte del trabajo corresponde al marco metodológico; por lo mismo, en el tercer capítulo describimos el contexto de nuestra investigación, mientras que en el cuarto capítulo explicamos el diseño metodológico de la investigación, en particular, la etnografía colaborativa.

Por último, la tercera parte de esta investigación está dedicada al análisis de los datos y los resultados. Dedicamos la última parte a la conclusión y discusión de nuestros resultados.

## SEGUNDA PARTE: MARCO EPISTEMOLÓGICO

### Capítulo 1. Escritura y contextos de interacción

En este primer capítulo abordamos el tema de la escritura como práctica social situada. Nuestro objetivo es dejar en claro que en toda práctica de escritura se identifican usuarios del lenguaje y contextos de interacción que conllevan el reconocimiento de ciertas prácticas y, con esto, nos ayuda a esbozar una identidad discursiva de los estudiantes del nivel superior. Este capítulo está organizado en tres secciones. En la primera sección cuestionamos cómo ha sido abordada la escritura por distintos enfoques como el lingüístico, el sociolingüístico y el sociocultural; en la segunda sección abordamos y definimos la noción que proponemos de *literacidad*, *literacidad académica* y *literacidad vernácula* desde los estudios socioculturales; finalmente, explicamos cómo el uso de las nuevas plataformas y herramientas digitales han sido abordadas en la escritura desde el enfoque de las nuevas literacidades.

#### 1.1. La escritura como práctica situada

Para Bazerman (2013), escribir es una actividad que se analiza para entender lo que hacemos, aprender a hacerlo y sobre todo para entender. En este contexto, uno de los agentes que provocó un cambio en el entendimiento de la escritura, y en particular, de la producción escrita, es la incorporación del concepto de “proceso” (Marincovich, 2002). El uso de este término obedece a la preocupación que tuvo la psicología cognitiva por entender a la escritura como un proceso que incorporaba el análisis de las representaciones mentales del sistema cognitivo con relación a las habilidades en la escritura. En este sentido, Atienza (2012) señala que existen al menos tres aproximaciones teóricas para abordar los diferentes aspectos del proceso de la escritura: el lingüístico, el cognitivo y el sociocultural.

### **1.1.1. Enfoque lingüístico**

Uno de los muchos intereses de los lingüistas ha sido indagar la naturaleza del lenguaje y definir las funciones que éste cumple en las diversas esferas de la vida social. Por lo mismo, diferentes tradiciones han estudiado al lenguaje desde diversos caminos; por ejemplo, algunos investigadores se han centrado en la gramática de distintas lenguas y sus diferencias; otros han centralizado el análisis en la estructura y otros más en el significado. Algunos lingüistas estudian el lenguaje como proceso cognitivo y otros más como medio de interacción social (Gee, 2010). Por ejemplo, Saussure (1945) centró su análisis en la división del lenguaje en oral y escrito, mientras que los psicólogos, como Piaget (1981), han centrado el estudio del lenguaje como adquisición de ciertas habilidades a partir del análisis de los niveles cognitivos del sujeto.

Tradicionalmente, el lenguaje se ha analizado como un conjunto de recursos gramaticales comunes que comparten los hablantes. En este sentido, el compartir un conjunto de herramientas comunes, los hablantes les dan sentido a las palabras. A partir de lo anterior podemos decir que el enfoque lingüístico está interesado en analizar la escritura a partir de la sintaxis, el vocabulario y la estructura gramatical. Es decir, se enfoca en el análisis de la lengua y no en la concepción del texto de manera restrictiva, no tomando en cuenta ni al sujeto que lo enuncia, ni al contexto en el que se encuentra.

### **1.1.2 Enfoque cognitivo**

El enfoque cognitivo se inicia en la década de los setenta a partir de las investigaciones de Janet Emig (1977) sobre los procesos de composición de estudiantes de educación secundaria. La autora describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo, es decir, constituye un proceso de escritura que se reproduce a sí mismo, puesto que es dinámico, en el cual se enfatiza el papel de las pausas, la relectura y la revisión en la escritura. Con ello, se plantean nuevas disciplinas y enfoques para la enseñanza de la producción escrita, los cuales se interesaron

particularmente por los procesos que construían los individuos cuando estos producían un texto escrito.

En este contexto, Linda Flower y John Hayes (1992) desarrollaron un modelo del proceso de escritura con base en tres principios: (a) los procesos de composición son interactivos y simultáneos; (b) la composición es una actividad guiada por metas y, (c) las personas consideradas como expertas en la escritura componen de manera distinta que los novatos (Marincovich, 2002). Para Álvarez y Ramírez (2006) este modelo se caracteriza por los recursos discursivos del lenguaje escrito, independientemente de los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos de la escritura.

Aunado a esto, el modelo describe la estructura de la producción escrita que incorpora elemento como la memoria de trabajo, la motivación y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión (Álvarez y Ramírez, 2006). Además, representa los procesos de composición escrita mediante tres componentes principales: (1) los procesos de composición en sí mismos; (2) el entorno de la tarea y, (3) la memoria de largo plazo. Para que estos elementos operen en el proceso se debe tomar en cuenta la planificación, la traducción y la revisión (Marincovich, 2002).

Por otra parte, Bereiter y Scardamalia (1992) propusieron, dentro del enfoque cognitivo, dos modelos de los procesos de composición escrita. El primer modelo explica los procesos de la composición de las personas consideradas como “inmaduras” y el segundo modelo explica la composición de aquellos escritores llamados como “maduras”. Dentro del primer modelo se muestra cómo el escritor puede construir un texto sin la necesidad de un plan u objetivo general para su elaboración y sin procesos de los expertos en la composición. En el segundo modelo, el proceso supone un análisis del problema y de los objetivos para la elaboración de un texto (Marincovich, 2002).



Con base en lo anterior, algunas investigaciones han criticado estos modelos debido a que se han limitado a describir lo que sucede en un individuo, y en particular, por no tomar en cuenta que todo proceso cognitivo se da bajo condiciones socioculturales el cual ya no habla de procesos como tal sino de prácticas, valoraciones y usos de las personas de lo escrito (Street, 1984; Carrasco y Albarrán, 2013).

### **1.1.3 Enfoque sociocultural**

Según Marinovich (2002), los enfoques sociales para analizar los procesos en la producción escrita emergieron esencialmente a partir de la etnografía en la educación, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de “comunidades discursivas”. Por una parte, algunos investigadores argumentaron que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica.

En este contexto, una de las investigadoras más importantes en el estudio de la escritura desde la visión retórica fue Carolyn Miller (1984; 2017) que analizó los procesos de producción escrita centrada en la construcción de los géneros discursivos en contextos académicos y profesionales, además de analizar las acciones que se producen con la interacción de los textos en situaciones retóricas determinadas (Hyon, 1996).

Por otra parte, las comunidades discursivas (Marinovich y Velásquez, 2010) se relacionan con contextos específicos y actividades propias en torno a la producción escrita que emerge como resultado de una situación comunicativa. En este mismo sentido, Bazerman (1988) se centró en el análisis de la escritura en la universidad como una práctica académica que varía según las disciplinas.

Ahora bien, dentro de esta perspectiva sociocultural, una de las teorías más importantes fue la denominada como Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 2000, 2005; Barton y Hamilton, 1998) que se centran en las prácticas sociales dentro de las cuales la lectura y escritura juegan un rol predominante, esto es, esta teoría toma como unidad básica las prácticas letradas de las personas

en contextos socialmente reconocidos. Para entender el concepto de literacidad, el análisis y los usos en las prácticas académicas y vernáculas, damos paso al siguiente apartado de esta tesis.

## 1.2 La noción de literacidad

Al entender la lectura y la escritura como una práctica situada. ¿Cómo se han investigado en la actualidad? Una propuesta relativamente reciente ha enfatizado que analizar estos procesos solo como adquisición de un conjunto de habilidades no es suficiente para entender los procesos, usos y propósitos de la lectura y la escritura. En este caso, algunos investigadores como Street (1984), Barton y Hamilton (1998) y Gee (2010) han enfatizado el estudio de estos procesos como prácticas sociales.

Para entender la lectura y la escritura de las personas no basta con conocer los procesos cognitivos, sino que, además, hay que entender lo que la gente hace cuando lee y escribe. Es pues, una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto (Barton y Hamilton, 1998). A las investigaciones sobre la lectura y la escritura desde este enfoque sociocultural se les denominó como los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Gee, 2000, 2005; Barton y Hamilton, 1998). Pero, ¿qué se entiende con “literacidad”?

La literacidad puede definirse como un proceso que, además de involucrar la adquisición de habilidades cognitivas, se comprende como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de los eventos mediados por textos escritos (Barton y Hamilton, 1998). De acuerdo con esto, los NEL enfatizan la importancia del uso de dos conceptos con relación a la literacidad; por un lado, el de *práctica*, entendida como existente en las relaciones personales dentro de comunidades o grupos; por otro lado, el de *evento*, que tiene que ver con las actividades y tareas que se observan cuando las personas leen y escriben. De esta manera, las prácticas se determinan a partir de las normas sociales en las que las personas leen y escriben, y, además, regulan el uso, distribución, producción y acceso a los textos; mientras que, en los eventos, se observan los episodios que se construyen en las prácticas de literacidad. En este sentido, Hamilton

(2000) detalló qué elementos corresponden a los eventos de literacidad, es decir, aquellos que son visibles y también, qué elementos constituyen las prácticas de literacidad, en este caso, los elementos no visibles. Estas distinciones y características las vemos descritas en la tabla 1.

Tabla.1. Eventos y prácticas de literacidad

| Elementos visibles en los eventos de literacidad              | Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad   |
|---|---|
| Los participantes que interactúan con los textos              | Los participantes ocultos: aquellos que regulan los textos  |
| El contexto físico en el cual se encuentran los participantes | El dominio de la práctica dentro de la cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social                                     |
| Los materiales o artefactos que utilizan los participantes    | Los recursos que se integran a la práctica de literacidad: valores, sobreentendidos, formas de pensar, de sentir, habilidades y conocimientos |
| Acciones que se ejecutan en el evento de literacidad          | Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones   |

Fuente: Hamilton 1998, p. 16. Traducido del original en inglés.

Ahora bien, además de ser entendido como un conjunto de prácticas sociales mediadas por textos, al existir distintos ámbitos de la vida, pueden desarrollarse diferentes literacidades. Sin embargo, al haber distintos eventos de literacidad, estas actividades suelen repetirse y ser reguladas, encadenar secuencias que forman parte de procedimientos y expectativas, generalmente, de las instituciones dominantes, como las escuelas y el trabajo, pero también en ámbitos más informales, como lo es el hogar o los grupos de ocio. En este sentido, las prácticas de literacidad tienen propósitos claros y, además, están insertas en objetivos sociales y prácticas sociales más amplias (Barton y Hamilton, 1998). Dentro de estas prácticas sociales, mencionamos tres: la literacidad académica, la literacidad vernácula y las nuevas literacidades. En todas ellas, están en juego ideologías, relaciones de poder y discursos que regulan el uso y la distribución de textos, legitiman cierto tipo de conocimientos, posibilitan la producción y acceso a ellos. Y, con base en esto, ¿qué entendemos por cada una de ellas?

### **1.3 Literacidad académica**

En los dominios que suelen estar en contextos estructurados y moldeados, las instituciones construyen y estructuran actividades en formas particulares de la vida, que incluyen a la familia, la religión y la educación, a partir de reglas impuestas, sanciones, convenciones y actitudes sociales.

Particularmente, en la educación, las instituciones formales tienen un poder social que suele ser dominantes en distintos dominios, construyendo formaciones discursivas, configuraciones institucionales de poder y de conocimiento, legitimación de información y comunidades discursivas. A estas prácticas se les denominan literacidades académicas.

Hernández (2016) define a la literacidad académica como “las prácticas discursivas propias de la educación superior. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas” (p.19). Según el autor, son prácticas lingüísticas porque la lectura, escritura y el habla están mediadas por palabras que forman parte de un sistema lingüístico; son cognitivas porque son formas de conocer y acceder al mundo; por último, son retóricas porque escribir y hablar se da persuasivamente de acuerdo a ciertos marcos epistemológicos propios de las disciplinas y comunidades académicas.

Al ser prácticas discursivas académicas, se dan a través de la docencia y de la investigación en donde los usuarios generan, producen, circulan y se apropian de cierto tipo de conocimiento en eventos comunicativos. Es pues, nos dice Hernández (2016), una práctica situada en contextos sociales e institucionales específicos y que, por lo tanto, no significa que los alumnos posean este tipo de literacidad desarrollada, sino que, según Carlino (en Hernández, 2016) es tarea de la universidad socializarlos en las prácticas académicas.

Siendo las instituciones educativas las que determinan las estrategias que se deben utilizar para entender los textos y acceder a un conocimiento específico, se les suele denominar como literacidades tradicionales. Ahora explicaremos las literacidades que no se dan en instituciones dominantes.

#### **1.4 Literacidad vernácula**

En las instituciones menos dominantes, como los grupos o asociaciones, grupos de tarea, vecinales o de deportes, las prácticas suelen no estar sistematizadas o reguladas por estas instituciones. Al ser esto así, el conocimiento que se genera no suele estar valorado como un aprendizaje significativo, puesto que se aprenden de manera informal y que se adquieren en espacios como los hogares, las comunidades, las familias o cualquier situación cotidianas. A este tipo de prácticas se les conoce como prácticas de literacidad vernáculas (Hamilton, 2000).

En este sentido, la literacidad vernácula es autogenerada y regulada por normas culturales. Es decir, tiene un propósito dentro de una comunidad que se manifiesta dentro de una cultura, y de igual manera que la literacidad académica, requiere de la participación activa de las personas, comprensión e incorporación de los textos en eventos de literacidad (Adkins, Bosaller y Thomson, 2009). Además, al adquirirse de manera informal, las personas toman posiciones dentro de una comunidad que no son fijas puesto que los contextos cambian constantemente. Estas prácticas integran lenguajes de otros ámbitos o dominios como lo son los académicos. Son, pues, prácticas híbridas en donde las reglas, estrategias y propósitos son determinadas por un conocimiento local, procedimental y detallado.

Podemos decir que la literacidad vernácula organiza las actividades diarias de las personas, por ejemplo (Barton y Hamilton, 1998 en Cassany, 2014):

1. Organizar la vida. En este sentido, géneros como agendas, listas, calendarios, recetas de cocina etc. que ayudan a organizar el día a día de las personas.

2. Comunicación personal. Por ejemplo, el uso de los géneros tipo cartas, postales, invitaciones, notas personales, etc.
3. Ocio personal. Aquí se hace referencia a géneros que tienen la función de una lectura individual, como lo es la literatura y los periódicos, y también la producción de textos, como poesías o cuentos.
4. Documentos identitarios. Aquí se encierran todo tipo de géneros que ayudan a identificar momentos relevantes en la existencia de una persona, por ejemplo, las actas de nacimiento, la carta del registro civil, la identificación oficial, el pasaporte, la visa, etc.
5. Creadores de significado. Aquí se encuentran los géneros relacionados con la búsqueda de significados para resolver situaciones del día a día.
6. Participación social. Todo tipo de género que se utilice en determinadas actividades de agrupaciones sociales, como la asociación de padres de familia, la comunidad de vecino o propietarios.

Ahora bien, estas prácticas han tomado nuevos horizontes al empezar a construirse en los medios digitales. Damos paso a explicar cómo estos nuevos medios no solo modifican la forma de generación, distribución y consumo de los textos, sino también, generan nuevas prácticas sociales en las que los participantes construyen nuevas identidades dentro y fuera de las instituciones dominantes.

### **1.5 Las nuevas literacidades**

El uso de las nuevas plataformas y herramientas digitales han modificado, en cierta medida, las prácticas de literacidad académicas y vernáculas. Por ejemplo, en la generación de nuevas prácticas sociales (Street, en Leu, 2006) en la construcción de nuevos discursos (Gee, 2005) o en la generación de nuevos aspectos semióticos (Kress, 2003; Lemke, 1998; 2002). El enfoque que analiza estos aspectos se le ha denominado como los Estudios de las Nuevas Literacidades (ENL) (Lankshear y Knobel, 2007). Estos estudios señalan la importancia de entender la literacidad no solo como una práctica social que se da a través de las plataformas digitales, sino el de comprender las formas de pensar que se generan en estos eventos.

Entender las nuevas literacidades implica identificar los nuevos significados, las posibilidades de estos codificados, la relevancia de los textos digitales sobre los textos impresos, la generación de los textos multimodales digitales y la construcción de nuevas nociones de textos a partir de la interacción de los usuarios (Lankshear y Knobel, 2012). Estas características construyen nuevas formas de pensar o también “nuevo ethos”. Esta nueva mentalidad genera en los individuos nuevas configuraciones, como lo son la colaboración, la participación y la distribución de los textos en medios digitales. En la tabla 2 describimos las diferencias entre la mentalidad tradicional y el nuevo ethos.

Tabla 2. Diferencias entre la mentalidad tradicional y la nueva mentalidad

| Mentalidad tradicional   | Nueva mentalidad  |
|--|---|
| El mundo opera bajo principios físicos/materiales industriales y lógicos. El mundo se conforma jerárquicamente de manera vertical.   | El mundo incrementa las operaciones no materiales (ej. Ciberespacio) y principios postindustriales. El mundo está descentralizado y con jerarquía horizontal.   |
| El valor está en función de la escasez   | El valor está en función de la dispersión   |
| La producción está basada en el modelo industrial: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los productos son artefactos materiales.</li> <li>• La producción está basada en la infraestructura en unidades y centros de producción.</li> <li>• Las herramientas son principalmente herramientas de producción.</li> </ul> | La producción es vista como postindustrial: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los productos como servicios</li> <li>• Un enfoque en la influencia y la participación no finita</li> <li>• Las herramientas son cada vez más herramientas de las tecnologías de la mediación y de la relación.</li> </ul> |
| La persona individual es la unidad de producción, competencia e inteligencia.  | Un enfoque más en unidades de producción como “colectivos”.   |
| El experto y la autoridad están localizados en individuos e instituciones.   | Los expertos y autoridad son colectivos y distribuidos: Expertos híbridos.  |
| El espacio es cerrado y con propósitos específicos.  | El espacio está abierto, es continuo y fluido.  |
| Las relaciones sociales prevalecen en el espacio cerrado. Existe un estable orden textual.   | Las relaciones sociales se dan a través de espacios en los medios digitales; los textos están en constante cambio.  |

Fuente: Lankshear, 2007, p.6-7. (Traducido del original en inglés)

Con esto, la interacción de los contenidos, la participación y la colaboración de los usuarios y la dispersión de los conocimientos especializados en las plataformas digitales construyen nuevas mentalidades. Esto se debe principalmente al flujo de contenido a través de plataformas digitales y que depende de la participación activa y colaborativa de los usuarios (Jenkins, 2010). En estos espacios los usuarios desempeñan diferentes roles y toman diferentes identidades con reglas determinadas. A este tipo de interacción se la ha denominado como *cultura de la participación* o también llamada *cultura de la convergencia* (Jenkins, 2008; 2010)

Con respecto a las Nuevas Literacidades y el uso de plataformas digitales de los estudiantes en distintos niveles educativos, algunas investigaciones han señalado la importancia de promover este tipo de experiencias dentro del aula (Alvermann, 2002; Gee, 2005; Lankshear y Knobel, 2007, 2012; Leu, 2006). Sin embargo, este tipo de prácticas se dan principalmente fuera de la escuela, en actividades vernáculas. Para entender la importancia del uso de las plataformas digitales en entornos institucionales y vernáculos, es necesario explicar cómo estas prácticas han reconceptualizado las propias prácticas de literacidad (Leu, 2006). Por ejemplo, el uso de las plataformas digitales ha redefinido el concepto de literacidad y aprendizaje. Su uso ha cambiado en cierto sentido la naturaleza de las prácticas de literacidad en los centros de trabajos, los contextos vernáculos y los ámbitos institucionales. Según Leu (2006), las instituciones educativas no son conscientes de cómo integrar estas Nuevas Literacidades en los salones de clases.

Aunado a esto, los profesores más que pensar en las Nuevas Literacidades como un conjunto de nuevas prácticas sociales, las piensan sólo como una herramienta o habilidad (Leu, 2006). Con ello, las instituciones educativas de los Estados Unidos han empezado a incorporar el uso de los medios digitales en la educación formal, por ejemplo, en las clases de inglés, en los talleres de lectura y escritura, y en la enseñanza de las artes visuales. No obstante, la experimentación de las Nuevas Literacidades por parte de los estudiantes sigue presentando dificultades, principalmente porque algunos provienen de contextos económicos menos estables,



y, por lo tanto, tienen un menor contacto con las plataformas digitales fuera de la escuela. Por esta razón se espera que los sistemas educativos provean, tanto a los profesores como a los estudiantes, de herramientas para que estos desarrollen las habilidades necesarias de los nuevos procesos de la lectura y escritura, pero, sobre todo, a construir esta nueva mentalidad.

Además, las habilidades de las Nuevas Literacidades son requeridas para el uso de las plataformas digitales de manera efectiva. Según Leu (2006), leer en las plataformas digitales, como internet, implica una comprensión tanto de lo que se lee como de lo que se ve. Es decir, la lectura a través de internet requiere de ciertas habilidades que no se enseñan en la escuela. Por ejemplo, el estudiante que busca información en internet para el entretenimiento suele empezar con una pregunta genuina y termina con la solución del problema. En la educación formal regularmente el proceso de lectura es distinto, puesto que generalmente las lecturas en clase terminan con preguntas que plantean el texto escolar o el profesor.

En este contexto, uno de los principales problemas en el estudio de las Nuevas Literacidades es la constante transformación de los medios digitales y, por lo tanto, de la estructuración de las prácticas de literacidad. En este sentido, Lankshear y Knobel (2012) y Leu et al. (2015) proponen dos dimensiones que ayuden al estudio de las Nuevas Literacidades. Esto es, distinguir entre las Nuevas Literacidades (mayúsculas) y las nuevas literacidades (minúsculas).

Las Nuevas Literacidades (con mayúsculas) toman en cuenta tanto las prácticas sociales como los procesos de literacidad que se dan en las plataformas digitales. Con ello, las Nuevas Literacidades construyen principios comunes a partir del estudio de distintas prácticas sociales para ofrecer cierta estabilidad al contexto que cambia rápidamente. Para esto, Leu et al. (2015) proponen ocho principios comunes de las Nuevas Literacidades:

1. Las plataformas digitales definen las prácticas de literacidad y el aprendizaje dentro de una comunidad global.
2. Las tecnologías digitales requieren de Nuevas Literacidades para que los estudiantes tengan acceso a todo el potencial de estas herramientas.
3. Las Nuevas Literacidades son deícticas, es decir, se entienden solo contextualmente.
4. Las nuevas prácticas sociales son un elemento central de las Nuevas Literacidades.
5. Las Nuevas Literacidades son múltiples, multimodales, y multifacéticas.
6. La literacidad crítica es central en el desarrollo de las Nuevas Literacidades.
7. En las Nuevas Literacidades, los profesores son esenciales para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes dentro del salón de clases.

Por otra parte, las nuevas literacidades (con minúsculas) hacen referencia al uso del lenguaje que describe el proceso actual de la lectura, de la escritura, de la observación, de lo que se escucha, de la manipulación de imágenes y de sonidos dentro de las plataformas digitales. Podemos decir que las Nuevas Literacidades (con mayúsculas) son, en cierto sentido, los patrones que se observan en las nuevas literacidades (con minúsculas).

En este sentido, los Estudios de las Nuevas Literacidades proponen que para analizar las nuevas literacidades se necesita pensar en la naturaleza de la escritura y del conocimiento metacognitivo en las plataformas digitales (Leu et al. 2015). Este análisis se puede dar desde diferentes enfoques, por ejemplo, a partir de la composición dentro de las plataformas digitales, de la exploración de las comunidades discursivas, del conocimiento de los procesos de escritura, entre otros. En esta investigación retomamos el análisis de los géneros discursivos que se dan en las plataformas digitales para entender la función y los propósitos de los textos a partir del uso en contextos específicos (Leeder, 2015).

Para concluir, definimos la literacidad como un proceso que, además de involucrar la adquisición de habilidades cognitivas, se comprende como un conjunto de prácticas sociales que

pueden ser inferidas a partir de los eventos mediados por textos escritos (Barton y Hamilton, 1998). Con esto, identificamos contextos de interacción como lo son, por una parte, las instituciones formales que construyen y estructuran actividades en formas particulares de la vida; por otra parte, las instituciones menos dominantes en el que las prácticas suelen no estar sistematizadas o reguladas. En ambos contextos de interacción identificamos que el uso de las nuevas plataformas y herramientas digitales han modificado las prácticas sociales, los discursos y las estructuras semióticas. Por último, manifestamos que en estos contextos de interacción los usuarios del lenguaje construyen identidades discursivas, en este caso, de los estudiantes del nivel superior. En el capítulo tres explicaremos los contextos de acción de la escritura y la identificación de la identidad disciplinar a partir del análisis de la construcción de los géneros discursivos académicos y vernáculo.

## Capítulo 2. Géneros discursivos y contextos de acción

En este segundo capítulo abordamos los contextos de acción de la escritura de los estudiantes del nivel superior. Así, identificamos cada uno de los contextos y el tipo de prácticas que se generan en los entornos académicos y vernáculos que nos ayudan a esbozar una identidad discursiva. Para ello, este capítulo está organizado en cuatro secciones. En la primera sección explicamos los distintos enfoques que han abordado el estudio del género. En la segunda sección explicamos qué entendemos por géneros académicos y disciplinares. En la tercera sección describimos el concepto de identidad y su relación con la escritura en el nivel superior. Por último, definimos los géneros vernáculos y los abordamos desde la perspectiva de las nuevas literacidades.

Entonces, ¿qué son los géneros discursivos? Bajtín (1979) explica que dentro de cualquier actividad humana hay diferentes esferas y que éstas están relacionadas con el uso de la lengua. Su uso, a su vez, se lleva a cabo en forma de enunciados orales y escritos que pertenecen a la praxis humana. Por ejemplo, en la educación, el uso de la lengua está orientado a utilizar enunciados con base en las disciplinas académicas.

Un enunciado se caracteriza por el contenido temático, su estilo y composición. Con ello, en cada esfera de la praxis humana subyacen tipos relativamente estables de enunciados que se van reproduciendo, cambiando y modificando a través del tiempo. Bajtín (1979) define a esto como géneros discursivos. Una de las funciones del género es reflejar las condiciones de uso en diferentes actividades humanas y, sobre todo, las reglas del juego en cada una de estas distintas actividades (Bajtín, 1979; Bazerman, 2013). Pero, ¿cómo podemos caracterizar y emplear la noción de género en la actualidad? Para esto, explicamos a continuación las perspectivas que han abordado el estudio de género y concluiremos con nuestra definición.

## 2.1. La noción de género

Durante los últimos 40 años se ha reconceptualizado la noción del género con relación a su rol en la producción y la interpretación de los textos (Bawarshi, 2003). Esto se debe en parte a las investigaciones de la lingüística aplicada (Halliday, 1982; Kress, 2003), a los estudios literarios (Frye, 1957 en Bawarshi y Reiff, 2011), a los estudios en comunicación (Yates y Orlikowski, 2002), a los estudios en educación (Christie, Billie, Vukelich, 1997; Dias, Freedman, Medway y Paré, 1997; y Paré, 2002) y, recientemente, a los estudios retóricos (Miller, 2005; Bazerman, 2013). Estas perspectivas han tomado el género no sólo como una descripción, sino como una actividad explicativa en las que se investigan no solo los tipos de textos y los sistemas de clasificación, sino los supuestos lingüísticos, sociológicos y psicológicos que dan forma a los géneros (Bawarshi, 2003). Con el propósito de definir el concepto de género se exponen las principales tradiciones que lo han caracterizado; primero, en función de su estructural textual, y, segundo, en función de los supuestos sociolingüísticos y retóricos en los que se desarrolla.

Así, los géneros han sido definidos desde distintas tradiciones que han tratado de entender sus implicaciones en la lectura y la escritura (Hyon, 1996; Bawarshi y Reiff, 2010). Una de las primeras tradiciones en tratar de entender y definir el género fueron los estudios literarios. Dentro de estos estudios existen al menos cinco enfoques mayores que retomaron distintas concepciones y usos del género. Uno de los primeros enfoques fue el neoclásico, que definió el género con base en las categorías estructurales de los textos, el contexto histórico y el contexto social (Bawarshi y Reiff, 2010). Por su parte, el enfoque estructuralista, otro de los enfoques mayores, caracterizó el género como organizaciones de una realidad literaria con base en los textos literarios y sus actividades.

Con esto, el enfoque romántico rechazó estas determinaciones estructurales, lingüísticas y socio-históricas y caracterizó el género como indeterminaciones textuales con relaciones complejas en los textos literarios. Un enfoque que sigue este tipo de caracterización del género es

el llamado *respuesta del lector*, que continúa con la tradición postromántica y se caracteriza por ser una herramienta crítica con el propósito de persuadir a una audiencia determinada. Así, el género se define como una función del texto y no como una propiedad del mismo.

Por último, los estudios culturales revisaron la relación dinámica entre los géneros y los textos literarios desde una perspectiva sociocultural, esto es, tomaron en cuenta la forma de organización, de generación y de normalización de los géneros con el fin de entender la producción literaria como una práctica social. En este sentido, el género ya no solo se analizó con base en sus características textuales, sino que retomó los supuestos sociales, sociolingüísticos y socioculturales. A continuación, se describe la perspectiva de los estudios socioculturales y los distintos enfoques que desarrollaron esta visión del género.

Desde la perspectiva de los estudios socioculturales el género tiene como propósito identificar cualquier actividad cognitiva, simbólica, emocional y crítica de alguna de las esferas dentro de la actividad humana (Bazerman, 2013). Por ejemplo, Bekenkotter y Huickin (en Bawarshi y Reiff, 2011) definen el género como una estructura dinámica que permite ser, conocer y hacer de una comunidad. Para estos autores, el género es inherente a las estructuras retóricas dinámicas que pueden manipularse según las condiciones de uso y de conocimiento del mismo género. Al hacer uso de éste, ya sea como lectores o productores, enunciamos información bajo ciertas reglas y tipificaciones textuales dentro de una práctica. Así como existen tantas prácticas, se construyen una infinidad de géneros (Bajtín, 1979; Bazerman, 2013). Definir las características de un género a partir de sus tipificaciones o taxonomías dentro de una práctica nos ayuda a conocer su uso, construcción e interrelación de los géneros como una acción social.

Uno de los primeros enfoques que retomó la perspectiva social en el estudio del género fueron los estudios de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF), que analizaron las relaciones entre el lenguaje y las funciones en marcos sociales. En otras palabras, caracterizaron el uso del lenguaje como situado y, por lo tanto, con características distintivas a partir de su uso en un entorno

social (Hyon, 1996; Hood, 2013). Según los estudios de la LSF, un marco social se conforma por la actividad que sucede (campo), las relaciones entre los participantes (tenor) y los canales de comunicación (modo) (Halliday, 1982). Estos tres elementos determinan el registro del lenguaje (Hyon, 1996). Con base en esto, la LSF define el género como configuraciones recurrentes de significados que se incrustan en las prácticas sociales de una cultura dada (Martin y Rose, 2008 en Hood, 2013). En este sentido, el género representa un aspecto de la teoría semiótica social integral del lenguaje en contexto.

Por su parte, el enfoque llamado *Inglés con Propósitos Específicos* (IPE) comenzó como un movimiento dentro del campo de la enseñanza del idioma inglés y se enfocó en la escritura académica de estudiantes e investigadores extranjeros dentro de las universidades. Este enfoque analizó las funciones retóricas del texto y examinó las formas lingüísticas y estructuras discursivas de los géneros. Además, el IPE se centró en las estructuras del discurso y las características del lenguaje de los artículos de investigación científica, la escritura de tesis de posgrado y las disertaciones doctorales. En este contexto, el IPE caracterizó el género como un proceso comunicativo cambiante con base en su propósito o función. A su vez, tienen la capacidad de construir “colonias” que comparten motivos similares.

Teniendo en cuenta que el género tiene la función de organizar las acciones dentro de una situación a partir de sus características lingüísticas, otros estudios denominados como la Nueva Retórica analizaron el género en contextos situacionales y la construcción de distintas estructuras con base en los propósitos sociales (Bazerman, 2013). En este sentido, el género es visto como una acción social, es decir, el estudio se centra no solo en la forma del discurso, sino en la acción por la cual éste se construye. Por lo tanto, el enfoque de la Nueva Retórica empezó a analizar la producción escrita en contextos académicos y profesionales con la ayuda de la etnografía y de la lingüística (Hyon, 1996).

En este contexto, Carolyn Miller (1984), investigadora desde el enfoque de la Nueva Retórica, analizó el género desde una perspectiva social, centrándose no solo en el contenido y la forma, sino, además, a partir de las interacciones sociales en las que los individuos consumen y producen textos. Esto dio origen a la construcción de un nuevo enfoque que se denominó como los Estudios Retóricos de los Géneros, que tomaron como base una perspectiva sociocultural enfatizando la importancia de la acción humana en las interacciones sociales mediadas por textos (Miller, 1984; Paré, 2014).

Con base en lo anterior, señalamos que los géneros evocan significados al representar contenido y utilizar convenciones retóricas y que el propósito de su uso es crear realidades de significación, de relación y de conocimiento (Bazerman, 2013). En este sentido, conocer los contenidos, las formas y las interacciones sociales que se dan al consumir y producir textos en una comunidad, ayudarán a establecer los contextos de acción en las que se elaboran, construyen y apropian por parte de los estudiantes universitarios. Para esto, se presenta a continuación lo que entendemos por géneros académicos y disciplinares, además, la escritura académica como evidencia de una identidad disciplinar.

## **2.2. Los géneros académicos y disciplinares**

Según Foucault (1970), los discursos de las disciplinas se definen por el uso de los objetos, de un conjunto de métodos, de un cuerpo de enunciados que consideran como verdaderos, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos. En este sentido, definimos como disciplina la especialización académica en áreas de investigación y con un conocimiento particular que se construye en torno a un conjunto de preguntas, de supuestos y de métodos (Gee, 2010). En cada una de estas disciplinas se construyen comunidades académicas que producen géneros discursivos cerrados, en otras palabras, los géneros solo son accesibles a sus miembros (Castro y Sánchez, 2015), motivados con diferentes objetivos y propósitos.



Estos géneros son, según Parodi et al. (2010), constelaciones de convenciones de las personas que son fundamentadas por sus conocimientos previos. Además, al producirse dentro de comunidades discursivas cerradas, los géneros son una respuesta a las demandas comunicativas de las disciplinas. Para esto, los miembros de una comunidad deben dominar el conocimiento, las convenciones retóricas, las formas de socialización de los textos y los propósitos particulares de cada uno de ellos (Bazerman, et al., 2009).

Entendemos el género académico como una forma de acción social que ayuda a identificar los motivos y los caminos de acción que conlleva el uso en distintas disciplinas (Miller, 1984), puesto que el conocimiento del género está vinculado con el procedimiento y el cómo se utilizan las herramientas disciplinares. Además, conocer el género académico implica no solo que el usuario se comunique efectivamente, sino que el estudiante participe y reproduzca en comunidades disciplinares, las normas, el conocimiento, la ideología y la ontología social (Bawarshi y Reiff, 2011). También, que el estudiante desarrolle y construya identidades a partir de la participación de sistemas de géneros propios de cada disciplina (Bazerman, 2013).

Pero, ¿cómo caracterizamos los géneros académicos que se escriben dentro de la universidad? Aprender un discurso académico implica la socialización de los alumnos en las prácticas de escritura académica (Hernández, 2016). Para Hernández, es necesario que el escritor se base en marcos de ciertos géneros para que estos, a su vez, tengan una estructura general del texto. Dentro de este género, ya sea un artículo, un anteproyecto o una tesis, el escritor toca distintos temas elaborando comentarios sobre el tema. A pesar de esto, la enseñanza de la escritura académica y, por ende, de los géneros académicos, suele ignorar la importancia del contenido centrándose en el estilo con el pretexto de introducir contenidos lingüísticos. Si bien, apropiarse del nivel gramatical y sintáctico de los géneros ayuda a la construcción adecuada de los géneros, es igual de relevante aprender a elaborar una adecuada descripción del tópico que se pretende enunciar.

Consideramos que, al escribir un género académico, construimos una realidad en torno a una disciplina a partir de un lenguaje social que usa diferentes estilos o variaciones del lenguaje con diferentes propósitos. Estas realidades combinan e integran tanto el lenguaje, las acciones, las interacciones, formas de pensar, de creer, de valorar y usar símbolos, herramientas y objetos que representan un particular tipo de identidad socialmente reconocido (Gee, 2011). Así, definimos los géneros académicos como las regularidades en el discurso académico y que se utilizan para el acceso, consumo y producción de conocimientos específicos dentro de la universidad.

### **2.3. Escritura e identidad disciplinar**

El concepto de identidad ha sido analizado desde diferentes perspectivas, como la filosófica, la lingüística y la sociocultural, entre otras. En ocasiones, la identidad se ha tomado como sinónimo de persona, rol, ethos, (Ivanic, 1998). Desde la Filosofía, la identidad suele ser considerada como un rasgo independiente del sujeto. En este sentido, Heidegger explica que, para entender dicho concepto, necesitamos “restituirlo” así mismo, es decir, aprehender cada una de las características de la identidad para sí mismo, consigo mismo (Heidegger, 1988).

El término “identidad” se construye a partir de la raíz etimológica del latín tardío *identitas* que significa “igual a uno mismo” (RAE, 2020). A principios del XX, el término tomó de nuevo relevancia a partir de los estudios en la gramática, los textos y los discursos (Ivanic, 1998). Esto se debió, principalmente, a la influencia de autores como Bajtín y Vygotsky dentro de la lingüística y en la filosofía del lenguaje, respectivamente. A mediados del mismo siglo, la antropología retomó este concepto bajo una perspectiva social que considera que la identidad se construye socialmente y, en el que los discursos, moldean, transforman y constituyen sus características intrínsecas (Holland, et al., 1998).

Hall (1996), concibe la identidad como un punto de encuentro, un punto de sutura que, por un lado, intenta “interpelarnos” como sujetos sociales de discursos particulares, mientras que, por otro lado, se encuentran los procesos que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”.

Somos pues, personas que nos construimos dentro de discursos situados en ámbitos históricos, sociales, profesionales, institucionales, etc. Con base en esto, y para términos de esta investigación, analizamos la construcción de la identidad desde cuatro dimensiones: una, la identidad disciplinar que se construye a partir del análisis de la representación que tenemos de los conocimientos; la identidad profesional y que está mediada por la identidad disciplinar; la identidad institucional, que se define como la dinámica y funciones que condicionan la formación profesional (Zanatta, Yurén y Faz, 2010); y, por último, la construcción de las identidades no académicas o institucionales (Gee, 2009).

### **2.3.1 Identidad disciplinar.**

Para analizar la identidad disciplinar, debemos tomar en cuenta las representaciones del sujeto que tenga sobre sus conocimientos disciplinares (Zanatta, Yurén y Faz, 2010); además, los roles profesionales a partir de los cuáles se identifican o se diferencian de otros grupos y de otras disciplinas (Benveniste, 1971); y, por último, su consolidación como expertos en una disciplina (Bastian, 2015; Campbell, 2015; Parkinson, 2017; Kelly-Laubscher, Muna y Van der Merwe, 2017).

Con respecto a la representación que tienen de sí mismos con respecto a las disciplinas, nos referimos a los mecanismos de enrarecimiento del sujeto que delimitan el orden del discurso utilizado en cada una de estas áreas del conocimiento (Foucault, 1970; Lugo, 2007). En este sentido, estos mecanismos de enrarecimiento del sujeto a partir del discurso son los siguientes:

1. El ritual. Este determina la calificación que se debe poseer para poder hablar con propiedad y aceptación acerca de algo.
2. Las sociedades del discurso: Nos referimos a los grupos sociales que administran la divulgación y el espacio de los discursos.
3. Las doctrinas. Son aquellas que los individuos admiten como una serie de encunados para determinar la validez de cierto conocimiento.

4. La educación. Es la ritualización del habla a lo socialmente adecuado con una correlación de fuerzas definida por la lucha de clases.

Bajo este contexto, cada disciplina, y, por ende, la construcción de la identidad en cada uno de los sujetos que participan, son los espacios donde se determinan las reglas, los métodos y objetos que son permitidos para elaborar enunciados considerados como verdaderos.

Ahora bien, con relación a la identificación y diferenciación de los sujetos con cierta disciplina, tenemos en claro que toda identidad disciplinar es un fenómeno relacional y socio-cultural que se da y se construye en los contextos de los discursos locales de la interacción y da cuenta del posicionamiento social de sí mismo y el otro (Buckoltz y Hall, 2010). Estas identidades se construyen con base en una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un “nosotros” con respecto a “ellos” (Restrepo, 2007). Es decir, la identidad establece y norma actos de distinción entre la pertenencia o exclusión de un grupo, en este caso, de una disciplina.

Por último, la consolidación del conocimiento en los sujetos con respecto a las disciplinas se da bajo un contexto de enculturación (Bastian, 2015; Campbell, 2015; Parkinson, 2017; Kelly-Laubscher, Muna y Van der Merwe, 2017), en el que el estudiante inicia este proceso como estudiante, participando en comunidades disciplinares (Hyland, 2015) que construyen prácticas particulares (Hood, 2011) y en las cuales los discursos suelen ser especializados (Hyland, 2015; Peredo, 2016). De esta manera, se espera que el sujeto, estudiante de una disciplina, se autoconstituya como experto en un cierto tipo de conocimiento disciplinar.

El estudiante, entonces, será capaz de construir cierto tipo de conocimiento disciplinar si tiene la capacidad de participar en prácticas sociales, utilizar un lenguaje especializado y ser consciente de lo que hace. En este sentido, estamos hablando de una literacidad disciplinar que se define como “un tipo de práctica que se da en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López, 2017; p. 165).

Si bien se ha tomado la literacidad disciplinar como solo “alfabetización” en la disciplina, el término abarca no solo la lectura y la escritura de textos, sino que incluyen conocimientos que son necesarios para que el estudiante participe en prácticas académicas particulares. Por ejemplo, dentro de la Física, el universitario no solo debe conocer el reporte de laboratorio, sino, además, conocer su utilidad, en qué contexto se produce y qué normas debe de cumplir para su redacción.

En este sentido, cada una de las disciplinas tienen prácticas de literacidad particulares (Montes y López, 2017) que requieren un proceso de enculturación en la que los individuos van transitando entre ser principiante en una disciplina, hasta llegar a ser un experto. Con base en esto, Las autoras Montes y López (2017) señalan que las corrientes teórico –metodológicas en las que se investiga la enseñanza y la investigación de la literacidad disciplinar se centran en dos enfoques: uno, la dimensión en la que se analiza la participación en las prácticas de los especialistas, y dos, la investigación sobre el uso de géneros discursivos, análisis de sus características, y por supuesto, en la enseñanza.

Tomando lo anterior como base en nuestra investigación, propusimos el análisis de las prácticas de literacidad disciplinar cuando los estudiantes participaban en prácticas académicas, y dos, analizamos el uso de los géneros académicos y, de esta manera, esbozamos que prácticas, textos, pensamiento y artefactos intervienen en la formación de un estudiante en torno a una práctica académica disciplinar. Aunado a esto, también analizamos la construcción de una identidad profesional en la que interviene tanto las prácticas académicas como las vernáculas.

### **2.3.2. Identidad profesional**

Desde la perspectiva de la identidad profesional, Ivanic (1998) ha estudiado las formas en que la escritura académica forja el hablar y la identidad de las personas al participar en comunidades discursivas académicas. Una comunidad discursiva puede explicarse como un grupo particular de personas que se relacionan a partir de un contexto cultural que produce normas y convenciones que definen sus prácticas.

Swales (como se citó en Ivanic, 1998) propone al menos seis características que nos ayudan a entender el concepto de “comunidades discursivas”:

1. Tiene objetivos comunes acordados,
2. Tiene mecanismos de comunicación entre sus miembros.
3. Utiliza mecanismos de participación para informar y comentar.
4. Construye géneros discursivos en función de sus propósitos comunicativos.
5. Utiliza un lenguaje especializado.
6. Tiene miembros expertos con conocimiento particular y experiencia discursiva.

Para Ivanic (1998), el término “comunidad discursiva” se puede utilizar tanto para grupos sociales muy grandes o muy pequeños. Así, podemos hablar de comunidades discursivas académicas, comunidades discursivas disciplinares y comunidades de un micro-discurso en particular.

Asimismo, reconocemos que cada comunidad académica tiene sus propias normas y convenciones socialmente constituidas para escribir. Con ello, aceptamos que existen comunidades disciplinares particulares con normas y convenciones aún más especializadas, con valores, supuestos y prácticas individuales que encierran relaciones personales complejas en donde es evidente el estatus y el poder (Ivanic, 1998; Gee, 2010). En estas relaciones se dan procesos que conllevan un juego con la diferencia, la marcación y ratificación de límites simbólicos (Hall, 1996; Restrepo, 2007).

Para Hall (1996), estas marcaciones y diferencias entre los sujetos construyen identidades a partir de los discursos, prácticas y posiciones sociales. Esta mirada de las comunidades discursivas pone de relieve las relaciones de poder, las luchas y la posibilidad de cambio dentro y entre ellas. Y ¿cómo se construyen las identidades en comunidades académicas y con modos de escrituras particulares?

El estudio de las comunidades discursivas ha sido relevante para entender la construcción de la identidad de un escritor, ya que cada persona, al participar en una comunidad, adquiere una

identidad con el contacto con otros miembros de la comunidad, las prácticas, los propósitos y el uso de un lenguaje especializado (Ivanic, 1998).

Para que nuestras identidades disciplinares sean efectivas en una comunidad, debemos tener éxito en la medida en que son reconocidas por otros, esto es, construir y transformar discursos socialmente reconocidos. En realidad, las comunidades son las que privilegian formas particulares de construir significados, pues fomentan ciertos tipos de identidades disciplinares y profesionales (Hyland, 2005). En otras palabras, una comunidad decide y legitima los recursos retóricos que los participantes pueden aportar moldeándolos para utilizarlos en un contexto determinado. Esta determinación puede darse de manera consciente o inconsciente y, con ello, adaptarnos a un campo de estudio que involucra, además, prácticas y discursos especializados específicos.

Es importante señalar que la agencia individual de las personas, que participan en comunidades discursivas académicas, no se elimina, al contrario, se adoptan nuevas formas de estar en el mundo a partir de los recursos culturalmente disponibles, esto es, intereses, valores, creencias y experiencias previas de los participantes. En resumen, las comunidades académicas son sitios en donde lo personal, lo biográfico, lo institucional y lo sociocultural se entrelazan a partir de los propósitos de los participantes, así como de las membresías y exigencias de la comunidad (Hyland, 2005).

Restrepo (2007) enfatiza que, para entender la construcción de una identidad, debemos tomar en cuenta al menos diez aspectos:

1. Pensar la identidad como relacionales, pues se construyen en prácticas de diferenciación y marcación de los sujetos.
2. Las identidades están históricamente situadas.
3. No solo tenemos una identidad, sino son múltiples.
4. Las identidades se constituyen discursivamente en tanto son producidas, confrontadas y transformadas en formaciones discursivas particulares.

5. Para conformar una identidad, debemos tomar en cuenta las relaciones de poder que se dan dentro de las comunidades.
6. Las identidades constituyen sitios de resistencia y empoderamiento.
7. Las identidades pueden ser asignadas o asumidas, y, en este sentido, entran en un juego de prácticas de asignación y de identificación.
8. Las identidades pueden diferenciarse, por un lado, en aquellas que se asocian a cierto tipo de colectividades desde imaginarios dominantes. Por otro lado, están las identidades naturalizadas que se constituyen como normalizadas e invisibles en los sujetos.
9. La identidad es provisional, contingente e inestable y, con ello, representa un punto de sutura entre los discursos y las prácticas que se constituyen en espacios sociales con dependencia de la posición del sujeto.
10. Las identidades de los sujetos no pueden imponerse y cambiarse a voluntad.

Ahora bien, ¿qué entendemos por comunidades académicas? Las comunidades académicas suelen estar compuestas por disciplinas. Estas diferencian el conocimiento, las estructuras institucionales, los investigadores y los recursos en el ámbito académico. Sin embargo, en ocasiones, tanto los académicos como los estudiantes no suelen tener claras estas distinciones (Hyland, 2005). Una forma de describir las prácticas disciplinares individuales es a partir del uso del lenguaje de cada una de ellas, pues nos proporcionan información sobre cómo los académicos entienden su comunidad.

¿Cómo podemos, entonces, analizar a partir del discurso la construcción de una identidad de una persona que pertenece a una comunidad académica? Gee (2011) propone que, para identificar estos aspectos, debemos tomar en cuenta que una identidad disciplinar se construye con base en el uso del lenguaje especializado para ser reconocido socialmente. Es decir, representamos nuestras identidades hablando o escribiendo de tal manera que atribuimos una cierta identidad para los demás, esto es, construimos identidades para otros como una forma de construirnos. Un lenguaje social, en este sentido, es el uso de diferentes estilos o variaciones del lenguaje que utilizamos con diferentes propósitos.



Gee (2011) utiliza el término Discurso con “D” mayúscula para identificar las formas de combinar e integrar tanto el lenguaje, como las acciones, las interacciones, formas de pensar, creer, valorar y usar varios símbolos, herramientas y objetos que representan un particular tipo de identidad socialmente reconocido. Estos discursos con “Discursos” pueden dividirse en dos o más “Discursos” o, al contrario, pueden fundirse en un “Discurso”. Estos se dan de manera oral o escrita dentro de grupos sociales, comunidades académicas en torno a un tópico en particular. Con esto, el análisis de la identidad puede partir de la caracterización del discurso de los participantes de una comunidad discursiva, tal y como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Discurso con "D" mayúscula

| Discurso con “D” mayúscula |  |
|----------------------------|--|
| Lenguaje social            | Uso de palabras y estructuras gramaticales (tipo de frases, cláusulas y enunciados) que señalan y determinan cierto tipo de lenguaje o discurso especializado. |
| Tecnologías                | Tipo de artefactos que están asociados a cierto lenguaje que conforman un Discurso particular.   |
| Acciones                   | Actos que están asociados a cierto lenguaje que conforman un Discurso particular.  |

Fuente: Gee, 2011, p.35 (Traducido del original en inglés)

### 2.3.3. Identidad institucional

Para Cortés (2011), actualmente las universidades se inscriben en dinámicas con cambios con relación a la adaptación a un contexto de globalización que obedece, principalmente al ámbito económico y de investigación. Con esto, se ha trastocado definitivamente las estructuras, conceptos y normas de la identidad de las universidades actuales. Bajo este contexto, debemos entender que el sentido y la misión de las instituciones educativas se entretrejen intrínsecamente con la identidad profesional del alumno universitario (Zanatta, Yurén y Faz, 2010). Sin embargo, a pesar de que la universidad se ha adaptado a los cambios globales, debemos recordar que toda estructura institucional se basa en mecanismos de sujeción en la que el universitario adopta un discurso específico, en este sentido, el discurso identitario de la universidad. Así, el sujeto,

interpelado por la representación institucional, debe seguir ciertos procedimientos para considerarse parte de un grupo social o una comunidad académica especializada. En este sentido, consideramos dos tipos de procedimientos de ordenación, una externa y otra interna (Foucault, 1970; Lugo, 2007). Por un lado, los procedimientos de ordenación externa son los siguientes:

1. La prohibición. El sujeto no puede decirlo todo, a menos que posea una posición y estado social determinado.
2. La oposición razón/locura: El uso del lenguaje debe tener un sentido propiamente racional, en este caso, el que se desarrolla en el conocimiento y en la historia de la institución.
3. La oposición entre lo verdadero y lo falso. Dentro de toda institución se debe tener voluntad de verdad, es decir, con base en el pensamiento racional y científico.

Por otro lado, los procedimientos de ordenación interna son los que describimos a continuación:

1. El comentario. El sujeto debe adoptar el análisis e interpretación que se desarrollan dentro de cada una de las disciplinas, y, por ende, en la institución.
2. El autor: El sujeto debe mantener un orden que unifique la multiplicidad y azarosidad del sentido de que se da en lo dicho por la disciplina y por la institución.
3. Las disciplinas. El sujeto, por lo tanto, se limitará a trabajar y a construir nuevos significados a partir de los espacios donde se determinan las reglas, los métodos y los objetos que se permiten para formular enunciados verdaderos.

#### **2.3.4. Identidades en espacios de afinidad**

Para James Paul Gee (2005), en el siglo XX las estructuras de los sistemas económicos se han modificado, y, a partir de esta reconfiguración se han desarrollado nuevas identidades, espacios de afinidades y redes sociales. Estas tres reconfiguraciones están interrelacionadas pues en la actualidad, según Gee (2005), las personas son expertas en asumir nuevas identidades en espacios de afinidad construyendo nuevas redes. Si bien, dentro de las instituciones formales podemos encontrar algunas similitudes entre las comunidades discursivas académicas y los espacios de afinidad, la relación entre los sujetos participantes es distinta.

En este tenor, definimos un espacio de afinidad como un lugar físico, virtual o ambos, en donde las personas interactúan entre sí, a menudo a distancia a través de prácticas compartidas o con un esfuerzo común, prácticas que no son legitimadas, en su mayoría por instituciones formales como la universidad (Gee, 2010). Las personas, pues, se unen a través de una afinidad compartida por un objetivo común, esfuerzo o interés y no por un “vínculo”, como sí se da en las comunidades discursivas académicas.

Mientras que en las comunidades discursivas académicas están claramente distribuidas, en los espacios de afinidad no es tan clara la distribución del conocimiento puesto que no recae en una persona legitimada por una institución, sino por el propio grupo social. En este sentido, los integrantes de estos espacios utilizan información que no se dan precisamente dentro del espacio mismo, sino a partir de otros lugares, comunidades o colectivos (Gee, 2010). En un espacio de afinidad, también, una gran parte del conocimiento está construido por la práctica y se almacena en las rutinas y procedimientos de las personas que utilizan dicho espacio, así, los nuevos miembros no tienen un proceso tan claro de enculturación como sí sucede en las disciplinas; por el contrario, el participante supone o sobreentiende la información y el conocimiento a partir de observar precisamente las rutinas y procedimientos que ahí suceden.

La tercera reconfiguración es la red. En los espacios de afinidad, los sujetos que participan en ella diseñan vínculos comunicacionales entre personas y organizaciones en las que se utilizan diversos tipos de herramientas y tecnologías digitales en donde los participantes son considerados como “nodos” en la red de conocimiento, pues almacenan, distribuyen y modifican la información (Gee, 2010). Bajo este contexto, si las personas que pertenecen a estos espacios de afinidad son diversas, es decir, con diferentes identidades disciplinares, profesionales e incluso, institucionales, los participantes aprenden y seguirán aprendiendo cosas nuevas, conocimientos y prácticas que aún no están en su propio marco epistémico ni tampoco dentro de sus habilidades. En este sentido, el desarrollo de identidades en espacios de afinidad da un poder al participante a partir del

establecer una red de vínculos con personas y organizaciones desconocidas, pero a la vez, que son cruciales en estos entornos.

#### **2.4. Los géneros vernáculos**

Las investigaciones sobre las prácticas de literacidad generalmente han estudiado las prácticas dominantes, es decir, las que se dan en las instituciones educativas, políticas o sociales en la que es evidente el poder social. En este sentido, se han descrito los géneros en estos ámbitos a partir del análisis de su estilo, gramática o su composición. En contraste, la escritura vernácula, privada y con fines personales no se ha tomado en cuenta, sobre todo porque se piensa que en estas prácticas no hay un conocimiento significativo, ya que no está legitimado por alguna institución dominante.

Sin embargo, la escritura vernácula, que, si bien, no está regulada por instituciones dominantes, sí organiza y da sentido a las prácticas de la vida cotidiana de las personas. Podemos caracterizar al género vernáculo como aquellas estructuras lingüísticas con propósitos específicos que organizan las actividades diarias de las personas. Estas pueden tocar distintos ámbitos, por ejemplo, las investigaciones de Barton y Hamilton (1998, en Cassany, 2014) sobre las prácticas de literacidad vernácula exploran cómo los adultos utilizan distintos géneros para:

1. Organizar la vida. En este sentido, géneros como agendas, listas, calendarios, recetas de cocina etc., ayudan a organizar el día a día de las personas.
2. Comunicación personal. Por ejemplo, el uso de los géneros tipo cartas, postales, invitaciones, notas personales, etc.
3. Ocio personal. Aquí se hace referencia a géneros que tienen la función de una lectura individual, como lo es la literatura y los periódicos, y también la producción de textos, como poesías o cuentos.
4. Documentos identitarios. Aquí se encierran todo tipo de géneros que ayudan a identificar momentos relevantes en la existencia de una persona, por ejemplo, las actas de nacimiento, la carta del registro civil, la identificación oficial, el pasaporte, la visa, etc.

5. Creadores de significado. Aquí se encuentran los géneros relacionados con la búsqueda de significados para resolver situaciones del día a día.
6. Participación social. Todo tipo de género que se utilice en determinadas actividades de agrupaciones sociales, como la asociación de padres de familia, la comunidad de vecino o propietarios.

Sin embargo, estos géneros no son los únicos, debido a que las prácticas de literacidad son tan diversas como el uso que le den los usuarios (Cassany, 2010). Es decir, una práctica puede tener diferentes propósitos y audiencias distintas. Además, se relacionan estrechamente con los actos del habla, la numeración y elementos multimodales.

Con relación a los textos multimodales, las herramientas tecnológicas digitales han cambiado lo que rodea a la literacidad en contextos académicos, pero, sobre todo, en situaciones vernáculas. En este sentido, debemos reconsiderar la teoría que ha sustentado las concepciones de escritura de los últimos años. Así, Kress (2003) enfatiza pensar si estas prácticas son nuevos modos de literacidad o simplemente se escribe de manera tradicional, pero en contextos digitales. Además, debemos preguntarnos si el análisis que se hacen sobre los géneros utilizan los mismos modos de escritura que en los textos escritos tradicionales, dado que la materialidad es diferente puesto que se está escribiendo y leyendo a través de una pantalla con imágenes, textos, objetos 3D, colores, música etc.

Por ejemplo, las personas construyen los textos en un contexto interactivo en el que intervienen diferentes modos de realización, facilidades en el uso de imágenes, etc. Para entender los géneros vernáculos digitales debemos entender qué conlleva la transición de la escritura analógica a lo digital. Cassany (2010) explica que esta transición ha modificado la escritura en tres ámbitos: el pragmático, el discursivo y el proceso de composición.

Con relación al ámbito pragmático, nos dice el autor, el entorno digital favorece la creación de comunidades de personas que comparten rasgos particulares y que conectan, interactúan y

desarrollan como grupo espacios de lectura y escritura. Estas comunidades son grupos de conocimientos que se forman en torno a intereses de pensamiento mutuos (Jenkins, 2010). En los entornos digitales, las comunidades utilizan las habilidades combinadas de sus miembros, construyendo vínculos similares a las comunidades sociales, pero, en contraste, sin ningún arraigo geográfico físico. Estas comunidades son nuevas formas de relaciones sociales que se definen por medio de afiliaciones voluntarias, temporales y tácticas, reafirmadas por intereses comunes de las personas, integrantes de la comunidad digital.

Por otro lado, en el ámbito discursivo, el entorno digital rompe, según Cassany (2010), con la linealidad del discurso, pues organiza el contenido textual de manera hipertextual e intertextual, es decir, la escritura lineal y unidireccional se rompe en diversidad de fragmentos que se conectan entre sí, y fomenta la interactividad de los usuarios a preferir los fragmentos breves de texto que a los extensos.

El hipertexto, pues, genera cambios no solo en la forma de leer y escribir, sino en las prácticas que construye, cambia y modifica. Con ello, los usuarios atienden a exigencias lingüísticas nuevas, como lo es la fragmentación del discurso en unidades pequeñas y autónomas, la organización jerárquica y en la búsqueda de información a partir del uso de enlaces adecuados. En este sentido, el entorno digital ha generado nuevos géneros discursivos, como lo es el e-mail, el chat, memes, etc. Comprender estos géneros digitales proporciona al usuario un contexto para entender el propósito o función de un documento y, con ello, la búsqueda de información adecuada y veraz (Leeder, 2015). Algunos géneros actuales que se generan en los entornos digitales son los que definimos en la tabla 4.

Tabla. 4. Géneros discursivos en línea

| Género digital | Definición  |
|----------------|---|
| Blog           | Sitio web, a modo de diario personal de su autor o autores con contenido de su interés. Se actualizan con frecuencia y son comentados por los lectores. |
| Base de datos  | Recopilación de registros computarizados organizados para su recuperación.  |
| SMS            | Mensajes cortos con texto en el que su estructura se compone por el contenido, la fecha de envío y el número de teléfono remitente y del destinatario.  |
| Páginas web    | Documento o información electrónica que puede contener texto, sonido, vídeo, programas, enlaces, imágenes.  |

Fuente: Artemeva, 2005.

Con relación al ámbito del proceso de composición (Cassany, 2010), los usos de las herramientas digitales han incidido en los propósitos comunicativos, en los modos de lectura y el modo de navegación por la plataforma digital (Inger y Nielsen, 2005). Además, el entorno digital ofrece sistemas más eficaces de autoformación para que los usuarios puedan utilizar de manera independiente el sistema (Cassany, 2010). Esto varía según las funciones de cada programa, el uso de menús de ayuda, o las habilidades y el conocimiento del usuario para manipular el sistema digital.

Por último, consideramos que la construcción de los géneros en ambientes digitales ha ayudado a la producción y consumo de los textos en nuevas comunidades discursivas que se basan en nuevas interacciones y situaciones retóricas. Estas situaciones están orientadas a incorporar en el texto imágenes, vínculos, videos etc. Además, los géneros no aparecen aislados y, por lo tanto, se les puede considerar como un conjunto de sistemas de géneros que transforman, en cierta medida, el concepto del género discursivo (Bazerman, en Artemeva, 2008; Bagsier, 2017, Kelly, 2017).

A lo largo de esta segunda parte abordamos el tema de la escritura como práctica situada. El objetivo fue dejar en claro lo que entendemos por literacidad y las investigaciones teóricas que han sustentado esta perspectiva desde el enfoque sociocultural. Segundo, explicamos los contextos de interacción de la escritura, uno, el de la literacidad académica como prácticas discursivas propias de la educación superior; dos, la literacidad vernácula como actividad es que no son reguladas por las instituciones dominantes; y tres, la función y los propósitos de las nuevas plataformas y herramientas digitales tanto en las literacidades académicas como las vernáculas.

Además, explicamos los contextos de acción de la escritura, en particular, aquellos en que se construyen géneros discursivos. Con ello, cerramos esta segunda parte con la descripción de la teoría sobre las prácticas de literacidad. En la tercera parte describiremos los contextos académicos y vernáculos de la investigación, así como el diseño que nos ayudó a responder nuestras preguntas y objetivos de esta tesis.



## **TERCERA PARTE: MARCO METODOLÓGICO**

### **Capítulo 3. Contexto y diseño de la investigación**

En este capítulo describimos los contextos académicos y vernáculos de los estudiantes del nivel superior. A partir de esta identificación, explicamos nuestro diseño que ayudó a la respuesta de nuestras preguntas de investigación. Con tal propósito, este capítulo se compone de dos secciones: la primera se compone por la descripción de los contextos institucionales y vernáculos; en la segunda sección describimos el método utilizado, las técnicas de recolección de datos utilizadas, los instrumentos, así como el tipo de análisis e interpretación de los textos. Por último, describimos los participantes que colaboraron en la realización del estudio.

#### **3.1 El contexto de la investigación**

Tanto la revisión de la literatura, así como la consideración de nuestros supuestos teóricos, nos permiten afirmar que conocer la escritura y contextos de interacción de los estudiantes en el nivel superior ayudó a responder nuestras preguntas de investigación. Con esto, exploramos cada contexto en particular con el fin de identificar el tipo de prácticas de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, y de construcción de identidad a ellos asociados, y así proponer planes de intervención en la enseñanza acordes con las necesidades de nuestros estudiantes; además de explorar los contextos vernáculos en el que los estudiantes participan en prácticas de lectura y escritura que no son validadas como generadoras de conocimiento por las instituciones dominantes.

##### **3.1.1 Contexto institucional**

Todos los participantes estudiaron en instituciones de educación pública en el estado de Baja California, México. Dos de ellos, en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Ensenada, que tiene una población de 58 mil 267 estudiantes y que representó el 57% del total de la matrícula en el estado de Baja California.

Los objetivos educativos de la UABC se centran en la ampliación y diversificación de las oportunidades en educación que propicien que un mayor número de jóvenes realicen sus estudios universitarios; además de responder a la demanda de profesionales en el ámbito laboral (UABC, 2017a). Esta universidad cuenta con más de 60 carreras universitarias distribuidas en 15 unidades académicas en todo el estado.

Uno de los estudiantes inscritos en la UABC estudió Arquitectura; el segundo en Física. El primer participante cursó la licenciatura en Arquitectura en la UABC campus Ensenada que se ofrece en la Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño (UABC, 2017). Cualquier estudiante que quiera ingresar a esta licenciatura debe contar con un perfil de ingreso con las características que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Perfil de ingreso para la licenciatura en Arquitectura.

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Conocimientos básicos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Físico-Matemáticas</li> <li>• Historia de la cultura y el arte</li> <li>• Dibujo</li> <li>• Computación</li> <li>• Metodología de la investigación</li> </ul>  |
| Habilidades           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de observación</li> <li>• Comunicación gráfica, oral y escrita</li> <li>• Habilidades para el trabajo manual</li> <li>• Capacidad de análisis y síntesis</li> </ul>  |
| Actitudes y valores   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés vocacional hacia la arquitectura, el arte y la cultura</li> <li>• Conciencia social y medioambiental</li> <li>• Sentido estético</li> <li>• Objetivo</li> <li>• Apertura hacia la innovación y el cambio</li> <li>• Espíritu de exploración</li> <li>• Disciplina y constancia</li> <li>• Sentido del orden</li> <li>• Apertura a la pluralidad de ideas</li> <li>• Deseos de superación personal</li> </ul> |

Fuente: Formación básica, UABC, 2017b

El perfil de egreso de esta licenciatura está orientado a la actividad profesionalizante en el sector público, como son las dependencias federales, estatales y municipales; el privado, como los organismos o instituciones que realicen obras arquitectónicas privadas, y el independiente, que se

centra en el campo laboral como asesor, consultor y desarrollador de proyectos. Algunas de las asignaturas de su formación terminal disciplinar son, por ejemplo, Diseño arquitectónico, Dibujo manual o asistido por computadoras y a los procesos ejecutivos, entre otras.

El segundo participante de esta investigación cursó la licenciatura en Física en la Facultad de Ciencias de la UABC, campus Ensenada. El perfil de ingreso a esta licenciatura tiene las características que se describen en la tabla 6.

Tabla 6. Perfil de ingreso de la licenciatura en Física

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Conocimientos básicos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas, Física, Computación</li> </ul>   |
| Habilidades           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamiento lógico</li> <li>• Expresión oral y escrita</li> <li>• Búsqueda de información y capacidad de discernir aquella relevante</li> <li>• Análisis crítico y pensamiento abstracto</li> <li>• Autonomía en el aprendizaje</li> <li>• Manejo básico del idioma inglés</li> </ul>  |
| Actitudes y valores   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés por la observación y conocimiento de fenómenos físicos y su explicación.</li> <li>• Ética académica</li> <li>• Disciplina para la finalización de metas</li> <li>• Disposición para el trabajo en equipo</li> <li>• Disposición para aprender idiomas</li> <li>• Actitud emprendedora y creativa</li> <li>• Responsabilidad social</li> </ul> |

Fuente: Formación básica. UABC, 2017d.

Según la UABC (2017), el egresado de esta licenciatura podrá aplicar las teorías que rigen el universo físico para resolver problemas en los sectores público y privado, en los ámbitos locales, estatales, regionales, nacionales e internacionales. También, podrá manejar un lenguaje matemático, técnicas experimentales y computacionales que le permitan explicar los fenómenos de la naturaleza con rigor y disciplina científica. El campo profesional del licenciado en Física está orientado a las actividades científicos-tecnológicas, docencia, procesos industriales y los estudios empresariales, además de poder relacionarse en áreas interdisciplinarias, como Óptica, Geofísica, Astrofísica, etc. Las asignaturas de su formación terminal disciplinar se orientan a las áreas de

Óptica, la Física moderna, la Física térmica, la Mecánica clásica, a la Teoría electromagnética, a la Mecánica cuántica y a la Física computacional, entre otras.

El tercer participante, estudió en la Universidad Nacional Autónoma de México, en el Centro de Nanociencias y Nanotecnologías, Campus Ensenada. El objetivo central de la licenciatura en Nanotecnología es ofrecer una educación multidisciplinaria a jóvenes investigadores que puedan vincular su conocimiento científico con su entorno. Además, tienen como propósito que los egresados de esta licenciatura colaboren con otros institutos educativos del nivel superior y empresas especializadas en tecnología avanzada, particularmente con instituciones ubicadas geográficamente en San Diego y Los Ángeles, en Estados Unidos. El Centro de Nanociencias y Nanotecnologías ofrece la licenciatura en Nanotecnología, y los posgrados en Ciencias e Ingeniería de Materiales, en Ciencias Físicas y en Física de Materiales.

La licenciatura en Nanotecnología “está dirigida a estudiantes con alta capacidad analítica que gustan de afrontar retos, que tienen gran imaginación, curiosidad y creatividad, que son independientes y muestran dedicación, constancia y disciplina en el trabajo” (CNyN, 2017) y que les gusten las disciplinas que estén orientadas a las ciencias físicas, biológicas y químicas.

El perfil de egreso de esta licenciatura está orientado a la investigación en las áreas de ciencias, ingeniería o tecnología o para incorporarse a la industria, por ejemplo, en empresas del sector privado, de alta o mediana tecnología, o en el sector público. Las asignaturas disciplinarias de esta licenciatura se dividen en cuatro dimensiones: biotecnología, tecnología ambiental, nanoestructuras, y microelectrónica y nanofabricación.

Al tener en cuenta los perfiles de ingreso, egreso y las asignaturas disciplinares podemos delimitar algunos aspectos:

- Los perfiles de ingreso de las licenciaturas que cursan los participantes están indicados en el programa educativo que se encuentra en las páginas correspondientes a la UABC

y a la UNAM, son similares en el contenido, en la temática que corresponde a cada una de las licenciaturas y en la composición estructural.

- La licenciatura de Arquitectura está orientada a actividades profesionalizantes, en contraste con las licenciaturas en Física y Nanotecnologías, que van dirigidas al trabajo académico y de investigación.
- Es importante resaltar que los participantes se encuentran en los últimos semestres de las licenciaturas y, con ello, se espera que ya tengan cierta apropiación de los discursos académicos de cada área del conocimiento. Sin embargo, no todos ellos van a la par con las asignaturas que corresponden con el semestre en el que se encuentran, debido a factores como los cursos de verano, intercambios escolares o por reprobación.

### **3.1.2 Contexto vernáculo**

Con relación al contexto vernáculo, todos los participantes son originarios de la ciudad de Ensenada, Baja California. De la misma manera, cada uno de ellos estudió en un bachillerato particular al norte de Ensenada, en el cual fungí como su profesor durante los tres años que abarca el período del nivel medio superior. A continuación, describo el contexto vernáculo de cada uno de los participantes para después, presentar el diseño que guio esta investigación.

Andrea nació en la ciudad de Ensenada, Baja California. En el momento en que se realizó la investigación, tenía la edad de 21 años y vivía con sus padres, originarios de estados del centro de México. Su padre estudió la licenciatura en ingeniería naval y se dedica al ámbito empresarial, mientras que su mamá estudió la licenciatura en Biología y, en el momento en que se realizaron las entrevistas, era docente de diseño industrial en una universidad privada de la ciudad de Ensenada. Además, Andrea tiene una hermana que cursa la licenciatura en diseño industrial en una universidad privada de esta misma ciudad.

La relación con sus padres es estrecha y de comunicación. Recurrentemente tiene apoyo en aspectos académicos por parte de su mamá. En su vida cotidiana pasaba la mayor parte del tiempo dentro del Centro de Nanociencias y Nanotecnología (CNYN). Sin embargo, el tiempo que tiene libre lo dedica a leer, cocinar, pero sobre todo a hornear. No suele utilizar tanto las redes sociales, solo cuando es necesario comunicarse con sus compañeros de clases o para buscar algún tipo de información en la web.

Las actividades que realizaba recreativamente están orientadas a los deportes. Le gusta el fútbol y participa habitualmente en los torneos que se realizan dentro de la universidad. Además, ofrece clases totalmente gratuitas de danza dentro de la institución. El gusto por el ballet lo tiene desde los 13 años, a sugerencia de su mamá, como una actividad extraescolar. Además, durante su niñez fue a clases de natación. En su tiempo libre le gusta escribir cuentos; sin embargo, debido a las actividades académicas dejó de hacerlo para concentrarse al estudio de su disciplina.

Diana nació en la ciudad de Ensenada. Vivía con su abuela al sur de la ciudad y regularmente visitaba a su mamá en casa. Su padre fue militar y tiene un negocio de juegos electrónicos en el centro de la ciudad. La abuela materna es quien le proveía el dinero para la compra de los materiales de Arquitectura. Diana tiene dos hermanas. Una de ellas radica en California y otra de ellas estudiaba el bachillerato abierto en esta ciudad.

En el momento en que se realizaron las entrevistas, Diana tenía 21 años y cursaba los últimos semestres de la carrera de Arquitectura. Además de la Arquitectura, trabaja como “freelance” haciendo diseños a empresas y vendiendo ilustraciones digitales a través de la plataforma digital Instagram. También participa semestralmente en un colectivo de venta de creaciones artísticas en la ciudad de Ensenada.

Durante el transcurso de las entrevistas, trabajaba los fines de semana en una pizzería artesanal que se localiza a 10 km de la ciudad de Ensenada. En este sentido, su trabajo absorbía

las actividades el fin de semana, dedicándole la semana laboral a las actividades propias de su licenciatura. En sus gustos personales prefiere visitar museos, observar películas y escribir en su diario los sucesos más importantes y los propósitos que tiene en su día a día. Al momento de las entrevistas, Diana solicitó un intercambio a Chile. En la actualidad, ya regresó del intercambio y se incorporó al último semestre de la licenciatura en Arquitectura.

Con respecto a Daniel, el participante nació en la ciudad de Ensenada. En el momento en que se realizaron las entrevistas tenía 20 años y estaba cursando el sexto semestre de la licenciatura en Física. Al igual que con las otras dos participantes, fungí como su profesor durante el bachillerato. Sus padres son de ciudades distintas a ésta, ambos ingenieros bioquímicos, pero que se desarrollan en el área de sustentabilidad. Su padre es consultor independiente en sustentabilidad pesquera y su madre trabaja en la consultoría de su papá. Tiene dos hermanas, una mayor, graduada de una licenciatura de la UABC, y una menor, que estudia en el mismo bachillerato que Daniel.

A Daniel le gusta mucho leer, sobre todo novelas de fantasía, ciencia ficción, dramáticas o policiacas. Su novela preferida es la saga de Star Wars. Para Daniel, el género de fantasía es el mejor, pues le sirve como un escape, como un descanso de sus actividades académicas. Además, le gusta dibujar aves en sus tiempos libres dentro de la Facultad de Ciencias. Según él, el dibujar lo tranquiliza y ha adquirido el gusto por los bocetos recientemente.

A continuación, se describe el diseño de la investigación de nuestra investigación. Nos centramos en la explicación de nuestro posicionamiento epistemológico, metodológico y el uso de las técnicas para su posterior análisis dentro de los resultados.

### **3.2 El diseño de la investigación**

Recordemos que el objetivo de este capítulo es explicar el enfoque que retomamos para la realización de esta investigación. Por lo mismo, nos centramos en la descripción del análisis de las prácticas observadas de las acciones participativas de los participantes. Con ello damos respuestas a las preguntas de esta investigación en la parte de los resultados.

Ahora bien, para entender la forma particular de escritura académica, el uso apropiado del lenguaje disciplinar, la demanda de la audiencia y la concientización del uso de los géneros discursivos de los estudiantes en el nivel superior, abordamos esta investigación desde el paradigma participativo y se centra en el análisis de las prácticas observadas en función de las acciones participativas de los estudiantes. El análisis de los espacios de diálogo que se dan entre el investigador y el consultante es parte fundamental para el desarrollo de la misma investigación. Esto significa que la investigación no sólo se complementa “con” la voz de los otros sino, más bien, “en” la voz de los otros (Creswell, 2007). Acorde con esto, la presente investigación analizó las prácticas de literacidad de los estudiantes en torno a una disciplina; las relaciones entre éstas y las prácticas no institucionales, y las prácticas disciplinares particulares de los estudiantes que ayudaron a la apropiación de un tipo de conocimiento especializado.

Al situarme en el paradigma interpretativo (Lincoln y Guba, 1985), esta investigación tuvo un enfoque cualitativo que se caracteriza por comprender el significado que las personas construyen sobre su mundo y sus experiencias. En este sentido, la comprensión de la experiencia de los individuos es retomada como un fin en sí mismo, es decir, no se intenta predecir lo que puede suceder, sino en comprender la naturaleza del entorno del participante (Merriam, 2002). Una segunda característica es que, en este proceso de investigación, el investigador funge como instrumento primario para la recolección y el análisis de los datos. Esto significa comprender la relación entre el objetivo de la investigación con la recolección y análisis de la información.



Con base en lo anterior, llevar a cabo este proyecto bajo un enfoque cualitativo me ayudó a comprender y dar sentido a los datos recolectados de los participantes desde la subjetividad del mismo. Con esto, mi interés fue acercarme a las prácticas de lectura y escritura del joven universitario, buscando una comprensión de sus prácticas en los ámbitos institucionales y no institucionales.

Desde el enfoque cualitativo utilicé como método la etnografía colaborativa (Lassiter, 2005). Ésta se define como una investigación en la que intervienen tanto el investigador como los consultantes/participantes en la producción de los textos etnográficos, el trabajo de campo y la escritura de los resultados (Lassiter, 2005). Además, la etnografía colaborativa tiene como propósito abrir espacios para escuchar la voz del otro construyendo procesos colaborativos entre el investigador y el participante (consultante), por ejemplo, con la lectura y edición de los datos obtenidos y en la creación y co-escritura de los textos.

Con “colaborativo” me refiero al trabajo conjunto del investigador y del consultor/participante, en particular en el ejercicio intelectual a partir de la interacción de ambos. Este ejercicio implica resituar la práctica colaborativa entre el investigador y el participante en cada estrato etnográfico. Es decir, no solo se recolectan datos que ofrece el participante, sino que se espera que éste realice un ejercicio metacognitivo de sus prácticas, en este caso, sobre sus actividades académicas y vernáculas. Para términos de esta investigación, se asume a la etnografía colaborativa como un proceso que enfatiza deliberada y explícitamente la colaboración en función de la reflexión de las prácticas de literacidad de los participantes (Lassiter, 2005).

En resumen, este proyecto de investigación retomó de la etnografía colaborativa dos dimensiones: una, la exploración de las prácticas institucionales y vernáculas mediadas por las plataformas digitales de los jóvenes universitarios; y dos, la colaboración a partir de la reflexión del consultante/participante con sus prácticas de lectura y escritura (ver cuadro ilustración 1).

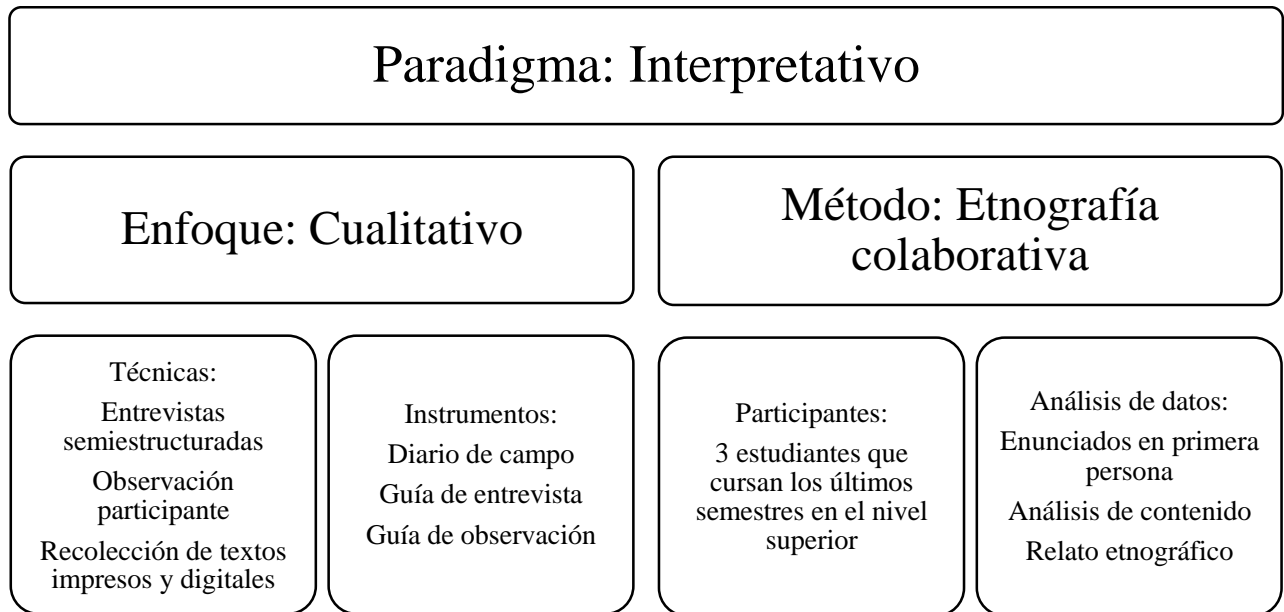


Ilustración 1. Síntesis del diseño metodológico

### 3.2.1 Etnografía colaborativa: el participante como sujeto autorreflexivo

A partir de los trabajos de Marcus y Clifford (1985), los estudios antropológicos dieron un giro debido a que los enfoques etnográficos clásicos omitieron en el análisis la situación social dentro de las cuales los antropólogos realizaban su trabajo de campo (Katzner y Samprón, 2011). En este sentido, los estudios se orientaron a describir y analizar a la etnografía como un género distintivo de escritura. De esta manera, el trabajo etnográfico se enfocó en las relaciones entre el observador y el observado como colaboración. Con ello, la etnografía dejó de ser una mera descripción analítica para transformarse en un performance de mediaciones, perspectivas y relaciones de colaboración en una red de sujetos autorreflexivos.

Por su parte, Lassiter (2007) señaló que este nuevo enfoque también se dio por la conciliación entre la antropología académica con la aplicada, acorde a las raíces de la propia antropología. En este sentido Borofsky (en Kuligowski, 2007) afirmó que los académicos tienen la responsabilidad de contribuir significativamente a las comunidades más allá de la academia, de manera local como global y, con esto, hacer que el estudio de la antropología sea posible. De

acuerdo con lo anterior, la etnografía colaborativa tiene un enfoque mayor en la colaboración con los grupos en la que participan los investigadores.

En la etnografía colaborativa se entiende el trabajo como una situación que implica entender a los actores que participan en la interacción etnográfica y que están inmersos en relaciones de fuerzas y de sentido, en donde sus acciones, creencias y expectativas se articulan (Katzer y Samprón, 2011). Así, explicar el trabajo de campo como situación sirve como instrumento para el análisis de las relaciones entre los participantes con el contexto en el que se produce el conocimiento además de las relaciones con otros sujetos.

Reconocer el contexto como histórico y social ayuda al investigador a condicionar el proceso del trabajo de campo. En este sentido, se toma en cuenta la posición de los interlocutores en una estructura social, se analizan las expectativas individuales de los sujetos, así como las experiencias y relaciones previas y sus recursos simbólicos (Katzer y Samprón, 2011).

Según Katzer y Samprón (2011), la noción de colaboración empezó a ser relevante para la etnografía con el contacto de los interlocutores con los etnógrafos y del análisis de las complejidades y ambigüedades en el proceso de la lectura y escritura etnográfica. En este aspecto, la colaboración se convirtió en un enfoque metodológico para el trabajo de campo en el que el “informante” se concibe como consultor, co-teorizador o socio epistémico. En este sentido se reconoce la agencia del sujeto en el trabajo conceptual, de interpretación y de escritura.

Asimismo, Kuligowski (2007) enfatiza que la etnografía siempre se ha basado en la colaboración. Sin embargo, la colaboración suele estar limitada por el proceso en el trabajo de campo. A partir de esto, el trabajo etnográfico colaborativo propone, en un primer momento, construir una colaboración con los informantes o consultantes a partir de la interpretación de los conceptos culturales, prácticas, discursos, etc. Más que un método de recolección de datos es una perspectiva para hacer y escribir la etnografía. En este sentido, la etnografía es una perspectiva investigativa que para su construcción intervienen tanto el investigador como los consultantes en

la producción de los textos etnográficos, el trabajo de campo y la escritura de los resultados (Lassiter, 2005).

En toda investigación existe cierto tipo de colaboración en el que se dio un intercambio de ideas, informaciones y conocimientos. Ya como enfoque teórico, la etnografía colaborativa situó como principios explícitos el compromiso ético y moral con los sujetos de estudio. Así, Lassiter (2005) constituye cuatro compromisos básicos para llevar a cabo esta etnografía colaborativa:

1. Responsabilidad ética y moral con los consultantes. Tomar a los consultantes no como informantes, sino como colaboradores que ayudan a construir el proceso etnográfico.
2. Ser honesto en el proceso del trabajo de campo. Tener el compromiso ético y moral en los encuentros etnográficos que forman los procesos intersubjetivos del trabajo de campo y de la escritura etnográfica.
3. Escribir de manera accesible. El proceso etnográfico debe reflejarse en los textos producidos como procesos dialógicos. En este sentido, todo texto producido en este proyecto debe representar los diálogos que se dan en el trabajo de campo, siendo claros y accesibles.
4. Leer e interpretar los textos etnográficos colaborativamente entre el consultante y el investigador. Construir colaborativamente el proceso de lectura con relación a los datos que se obtengan en esta investigación.

La etnografía colaborativa constituye un proceso reflexivo y crítico mediante la cual los etnógrafos y sus interlocutores evalúan de forma regular y consciente no solo cómo se construye el trabajo colaborativo a partir del diálogo con la cultura y entendimientos de los sujetos, sino también de los objetivos, propósitos y audiencias de los productos etnográficos que generan estas relaciones de colaboración (Lassiter, 2005).

En este sentido, la etnografía colaborativa no opera bajo el ideal de descubrir nuevos mundos, más bien el propósito es adentrarse en una corriente de representaciones de los sujetos de estudio. Con ello, y gracias a la colaboración, tanto los etnógrafos como los interlocutores

participan con un mayor número de representaciones variadas y complejas, y así, la etnografía adquiere un significado totalmente nuevo. En este contexto, la etnografía colaborativa no solo es un proceso mediante el cual se recolectan datos, sino que pretende que los interlocutores sean conscientes de los datos producidos, tomando una posición crítica con respecto a sus prácticas, y, así, construir un proceso metacognitivo conjuntamente con el investigador.

### **3.2.2 Técnicas de recolección de datos**

En la investigación cualitativa se espera que el investigador recoja descripciones de los comportamientos de los participantes a través de las observaciones, las entrevistas, los documentos y los artefactos (Creswell, 2007). En este contexto, la observación y la entrevista son las formas más relevantes de la recolección de los datos en la etnografía. Por tal razón, en este trabajo se utilizó como técnicas para la recolección de datos las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y la recolección de artefactos de los participantes. A continuación, se describen las técnicas ya mencionadas.

**3.2.2.1 Entrevistas semiestructuradas.** Aguirre (1997) define la entrevista como una técnica cualitativa que se utiliza para obtener información de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guion. Dentro de las entrevistas, se puede hablar de la entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza por llevar un guion que ayuda a recabar todos los temas que se deben tratar en el desarrollo de la entrevista; sin embargo, tanto el entrevistado como el entrevistador tienen la capacidad de reflejar otro tipo de preguntas y respuestas que no estén contempladas en el guion original.

Se seleccionó como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada, pues tiende a la reflexividad tanto del investigador como del consultante con relación a las preguntas de investigación. La entrevista es también un proceso de observación en el cual se recopilarán datos no sólo verbales, sino aspectos como la gesticulación, las pausas y la participación del

consultante (Aguirre, 1997). En este contexto, se siguieron una serie de pasos que ayudarán a la recolección de datos de los participantes (Creswell, 2007):

1. Identificar a los entrevistados con base en el propósito de la investigación.
2. Utilizar un procedimiento adecuado para la grabación de las entrevistas.
3. Diseñar y utilizar un protocolo de entrevista, es decir, un formato de preguntas abiertas que nos ayudarán a realizar y guiar el propósito de cada una de las entrevistas.
4. Determinar los espacios en los que se llevarán a cabo las entrevistas para cada uno de los participantes.
5. Obtener el consentimiento informado de todos los participantes en el estudio.

**3.2.2.2 Observación participante.** Esta técnica resulta de utilidad para generar datos que involucren la inmersión del investigador en una práctica o proceso en el cual pueda experimentar y observar de primera mano acciones sociales, comportamientos, interacciones, relaciones, eventos, así como dimensiones espaciales, localizables y temporales (Mason, 2002; Cohen, Manion y Morrison, 2007). Anguera (1986) explica que la observación participante se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre el observador y el observado, además de una “permisividad en el intercambio” establecido, lo que da lugar a la interrelación.

En este contexto, existen distintos niveles de participación en las observaciones; para términos de esta investigación, utilizaremos la observación participante y, además, la autoobservación para caracterizar las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes universitarios en los contextos institucionales y no institucionales. Defino como autoobservación a la reducción de la distancia entre el observador y el observado, esto es, la autoobservación como grado más elevado de participación en la observación, donde el observador es a la vez sujeto y objeto.

Es relevante destacar que tanto la observación participante como la autoobservación del estudiante tiene ventajas y desventajas. Por un lado, estos tipos de observación nos facilitarán la percepción de las prácticas de los estudiantes y los artefactos que se utilizan, nos ayudarán a

obtener acceso a datos e información restringidas; sin embargo, algunos inconvenientes que la literatura señala es la subjetividad del observador. No obstante, nuestra investigación manifiesta de manera explícita y deliberada la subjetividad como una forma de acceso a la complejidad de los procesos de lectura y escritura.

Para la realización de las observaciones seguimos una serie de pasos que facilitaron el acceso al campo (Creswell, 2007):

1. El participante seleccionó el lugar y la forma de observación. Se obtuvieron los permisos para poder tener acceso a su información.
2. Se definieron los espacios de la observación, se identificaron qué y a quién observar, dónde y por cuanto tiempo.
3. Se determinó el rol como observador.
4. Se diseñó una guía de observación como método para la recolección de datos.

### **3.2.3 Instrumentos**

En la investigación cualitativa, los instrumentos que se utilizan para la recolección de datos está en función del método escogido (Martínez, 2006), en este caso, el de la etnografía colaborativa. En este sentido, presentamos a continuación la guía que nos ayudó a realizar tanto las entrevistas como la observación participante.

**3.2.3.1 Guía de entrevista.** La guía de entrevista define el camino temático entre el participante y el investigador. Se parte de una estructura esquemática de la entrevista que toma en cuenta el entorno en el cual se encuentra el participante, además se interpretará el sentido de los relatos en torno a los temas centrales por parte del mismo y, por último, se intentará construir un diálogo con el participante (Cohen et al., 2007).

Ahora bien, la primera entrevista que se realizó a todos los participantes se guio por la presentación del proyecto de investigación ante los participantes y por la recolección de datos descriptivos de cada uno de ellos:

1. Carrera universitaria cursada
2. Asignaturas que actualmente cursa
3. Reconstrucción de algún evento de literacidad de una asignatura
4. Textos utilizados por el profesor

Cada una de las entrevistas generó, posteriormente, una guía particular que ayudó a realizar una referencia cruzada con la entrevista inmediata anterior. En el anexo 1 se muestra la estructura de la guía de la entrevista que se utilizó en cada una de ellas.

**3.2.3.2 Guía de observación.** Con respecto a la guía de observación utilizamos el esquema propuesto por Hamilton (2000) para poder observar los eventos de literacidad que involucran actividades de lectura y escritura en contextos institucionales y vernáculos y las prácticas que evidencian los elementos no visibles en las prácticas que observamos.

Por un lado, los textos académicos que se recuperaron son aquellos que generó el estudiante en cualquiera de las asignaturas que cursó al momento de realizar el trabajo de campo. Por ejemplo, trabajos de investigación, reportes de lectura, ensayos, informes de laboratorio, etc. Por otro lado, recuperé los textos que generó el estudiante en prácticas vernáculos. Al tener como base de esta investigación las Nuevas Literacidades, tuvieron mayor relevancia aquellos textos académicos y vernáculos que se generaron a partir del uso de los medios digitales.

### **3.2.4 Análisis e interpretación de los textos**

Para la interpretación de los datos recolectados, seleccionamos tres tipos de análisis: el contenido inductivo y deductivo (Mayring, 2000), del discurso (Gee, 2011) y el análisis en el uso de los deícticos (Benveniste, 1971). A continuación, explicamos cada uno de ellos.

#### **3.2.4.1 Análisis de contenido.**

Según Mayring (2000), el análisis de contenido se define como un enfoque empírico y centrado en los textos metodológicamente controlados dentro de un contexto de comunicación, siguiendo



reglas de contenido analíticas y modelos dentro de un nivel de cuantificación. En este contexto, el análisis de contenido se caracteriza por:

1. Adecuar el material dentro de un modelo de comunicación: determinar qué tipo de inferencias comunicativas se deben construir, desde los aspectos del comunicador (como sus experiencias, emociones, etc.), la situación de la producción del texto, el trasfondo sociocultural, hasta el texto en sí mismo como el efecto del examen.
2. Reglas del análisis: el material que será analizado paso a paso, siguiendo reglas de procedimiento y seleccionando el material dentro de unidades de contenido analíticas.
3. Categorías en el centro del análisis: los aspectos que se tomarán para la interpretación de los textos a partir de las categorías seleccionadas, siguiendo las preguntas y los objetivos de investigación.
4. Criterios de confiabilidad y validez: la pretensión de ser comprensiblemente intersubjetivo para comparar los resultados con otros estudios en el sentido de triangulación.

A partir de la realización de un análisis de contenido se generaron categorías inductivas que determinaron las categorías deductivas para el análisis en profundidad de todos los datos recolectados. Según Mayring (2000), para determinar las categorías inductivas es importante tener en claro el procedimiento, esto es, la formulación del criterio de definición de cada categoría con base en un fundamento teórico. Al seguir estos criterios, los textos recolectados (transcripciones de las entrevistas, textos digitales e impresos) se trabajaron a través de las categorías y se redujeron las mismas en función de la continua revisión de los criterios ya formulados:

Ilustración 2. Modelo de desarrollo de las categorías inductivas



Fuente: Mayring, 2000: 4 (Adaptado del original)

### 3.2.4.2 Análisis del discurso: Enunciados en primera persona

Para Gee (2011) el análisis del discurso es el estudio sobre “el uso del lenguaje”, es decir, es el estudio del lenguaje cuando se usa en el mundo, no sólo en decir “cosas”, sino en hacer las cosas. Con base en esto, la gente usa el lenguaje para comunicarse, colaborar, ayudar a otros y construir cosas.

Una manera para trabajar con los textos recolectados de los estudiantes, así como con las transcripciones de las entrevistas, es empezar a identificar sus prácticas en torno a las disciplinas y sus actividades vernáculas a partir del uso de enunciados en primera persona. Según Gee (2005), los enunciados en primera persona son un método que nos permite analizar la construcción de las identidades dentro y a través del lenguaje. En este sentido, construir diferentes identidades a través

del lenguaje siempre implica diferentes tipos de lenguajes sociales los cuales se insertan en diferentes Discursos, en los cuales se representan, performan y se reorganizan identidades socialmente situadas. A este respecto, es posible recurrir a cinco categorías en las cuales podemos clasificar los enunciados en primera persona:

1. Enunciados cognitivos: Son aquellos enunciados en donde el individuo habla acerca de lo que piensa y de lo que sabe. (Ej. Yo pienso que..., Yo sé que..., Yo supongo que.)
2. Enunciados afectivos: Son aquellos en los cuales el individuo habla acerca de sus deseos y gustos. (Ej. “Yo quiero...”, “Me gusta...”)
3. Enunciados de acción o estado: Son aquellos que el individuo utiliza para hablar acerca de su u otros estados o acciones. (Ej: “Yo soy maduro...”, “Yo pagué la cuenta...”.)
4. Enunciados de habilidades o restricciones: Son aquellos que el individuo utiliza para hablar acerca de lo hábil o no que es para hacer las cosas. (Ej. “Yo no puedo decir nada con respecto a eso...”, “Yo tengo que escoger mis materias...”)
5. Enunciados de logro: Son aquellos que el individuo utiliza para hablar acerca de actividades, deseos o esfuerzos que haya logrado o haya distinguido. (Ej., Yo me he propuesto..., Yo quiero irme de intercambio a...)

### **3.2.4.3 Análisis en el uso de los deícticos**

Se examinaron las enunciaciones de los tres estudiantes con el propósito de tener una mayor evidencia en la construcción de su identidad y su relación dentro y fuera de una comunidad académica. Con tal propósito se analizaron los deícticos de un corte de enunciación de cada uno de los estudiantes. Este análisis se basó en la teoría de Benveniste (1971) para analizar las relaciones del Yo-Nosotros-Ellos constantes. Para esto, se tomaron en cuenta dos correlaciones:

1. Correlación de personalidad que opone los pronombres Yo/Tú con Él/Ella/Nosotros/. A partir de esta categoría se analizó el corte de enunciación de los estudiantes para evidenciar el posicionamiento de ellos con relación a los profesores, a sus compañeros y/o a cualquier otro grupo social de los cuales se percibieran como similares o ajenos.

2. Correlación de subjetividad que interioriza la correlación de personalidad y que opone el “Yo” a “Tú”. Con esta categoría se analizaron las representaciones del “Yo” del estudiante que evidencia su construcción de cierto tipo de identidad con relación a un grupo social o comunidad disciplinar.

### **3.2.5 Participantes**

**3.2.5.1 Selección de los participantes.** Mi experiencia como docente de bachillerato en una institución privada me permitió entrar en contacto con los participantes construyendo lazos de amistad y de mentoría. Al terminar sus estudios, los participantes ingresaron a la universidad para continuar con su formación académica. Asimismo, los lazos de amistad y de mentoría se fueron reforzando a partir de sus preguntas en torno a cierto tipo de conocimiento disciplinar. Este tipo de experiencias me motivó a indagar sobre sus asignaturas, particularmente, la forma en que cada uno de ellos abordaba el conocimiento disciplinar cuando participaban en prácticas de literacidad. En este contexto, se construyó una relación de diálogo académico con cada uno de los participantes en torno a los aspectos académicos y disciplinares.

Aunado a esto, los participantes comenzaron a compartirme las experiencias de sus prácticas de literacidad no institucionales, como lo es el uso de los videojuegos, la participación en espacios dentro de las redes sociales, el uso de aplicaciones digitales, su producción o consumo de contenido, etc. Por tal motivo, me interesé en sus procesos de lectura y escritura, pero, sobre todo, en la construcción de una nueva mentalidad en torno al uso de las plataformas digitales. Esta y otras razones me motivaron a conocer más sobre estas prácticas, en particular, de los estudiantes en un país donde se piensa que los jóvenes no leen (Milenio, enero 2017).

En consecuencia, esta tesis analizó las prácticas de literacidad en ambientes institucionales y vernáculos de los jóvenes universitarios, por sus preguntas genuinas con respecto al conocimiento disciplinar y su participación en las plataformas digitales en las que construyen conocimiento, generan contenido digital y construyen relaciones sociales.

También se tomó en cuenta que los estudiantes fueran de distintas disciplinas, así como que estuvieran cursando los últimos semestres de la licenciatura. Con ello, el alcance de nuestra investigación será mayor en tanto podamos comparar las prácticas de literacidad de estudiantes universitarios y su construcción académica. En la tabla 8 se describen las características de los participantes de esta tesis.

Tabla 7. Participantes

| Participante | Edad | Género | Carrera                      | Semestre         | Universidad                             |
|--------------|------|--------|------------------------------|------------------|---|
| 1            | 21   | F      | Ingeniería en Nanotecnología | Séptimo semestre | Universidad Nacional Autónoma de México |
| 2            | 21   | F      | Licenciatura en Arquitectura | Séptimo semestre | Universidad Autónoma de Baja California |
| 3            | 20   | M      | Licenciatura en Física       | Sexto semestre   | Universidad Autónoma de Baja California |

Con el fin de responder las preguntas de investigación se realizó una etnografía colaborativa con los tres estudiantes, tomando en cuenta su contexto académico y vernáculo. En el momento en que se realizó la etnografía, los estudiantes cursaban los últimos semestres en sus respectivas universidades. Con base en lo anterior, se identifican en los resultados algunos problemas con relación a la construcción identitaria del estudiante a través de la escritura, y su relación con el uso del lenguaje en contextos institucionalizados y vernáculos, estos dos, con base en el uso de las nuevas tecnologías de la información, los cuales se presentan a continuación.

## Capítulo 4. Análisis y resultados

Con el fin de responder las preguntas de investigación, se describen a continuación la dimensión *Lectura y escritura* obtenida a partir del análisis cualitativo de contenido inductivo. Recordemos que el propósito general de la investigación fue el análisis de la construcción identitaria de los universitarios cuando participan en prácticas de literacidad académicas y vernáculas en contextos digitales y no digitales. Con base en esto, se identificaron los códigos sobre *el proceso en la producción escrita, los géneros discursivos académicos, el leer y escribir, y la reflexión de las prácticas de literacidad*.

### 4.1 El caso de Andrea

#### 4.1.1 ¿Qué es un texto?

Para Andrea, un *texto* es un conjunto de oraciones coherentes que comunican una o varias ideas. A partir de esta noción, Andrea tiende a describir los conceptos, en este caso, el de texto desde un ámbito escolar, así también, al explicarme lo que ella considera qué es leer y escribir un texto. En este caso se refiere a conceptos estandarizados como “*leer es entender el contenido del texto y escribir es redactar un texto de manera que se logre transmitir una o varias ideas*” (A: 1-11).

Cuando le pregunté sobre lo que ella entendía por texto científico y texto vernáculo, la descripción del primero fue mucho más clara: “*Un texto científico es un escrito que describe una investigación científica ya sea teórica, práctica o documentada*” (A:14). En comparación de la definición de un texto no académico, pues Andrea mencionó que era “*un texto producido con fines literarios o artísticos*”. En este sentido, es interesante observar cómo Andrea, al desarrollarse en una disciplina con bases teóricas en la Física, Química y Biología, define al texto científico con una clara caracterización del género discursivo. Esto se debe probablemente al conocimiento que

tiene sobre la organización de los géneros, los reportes de distintos eventos y el tipo de evidencias que contiene un texto científico (Bazerman, et. al, 2009).

En contraste, al no familiarizarse con otras perspectivas de argumentación, escritura y análisis de los textos, Andrea supone que los textos literarios, como un poema, pertenecen al ámbito de lo vernáculo. En este sentido, implícitamente, Andrea reafirma el juicio previo de que, en las prácticas de lectura vernáculas, al no considerarlas como sistematizadas o reguladas por las instituciones que ella considera dominantes (como el CNyN), no valora el aprendizaje ni la escritura de este tipo de textos (Hamilton, 2000).

Sin embargo, el uso en distintos ámbitos de su vida es evidente, por ejemplo, al preguntarle si había escrito algún tipo de texto ajeno a la vida académica, ella mencionó:

Mmm pues, sí, sí, he escrito algunas cosas, cuando era muy chiquita me gustaba escribir obras de teatro, pero [estaba] muy chiquita, jajaja...[Empecé] desde que aprendí a escribir... (A:1311-1314).

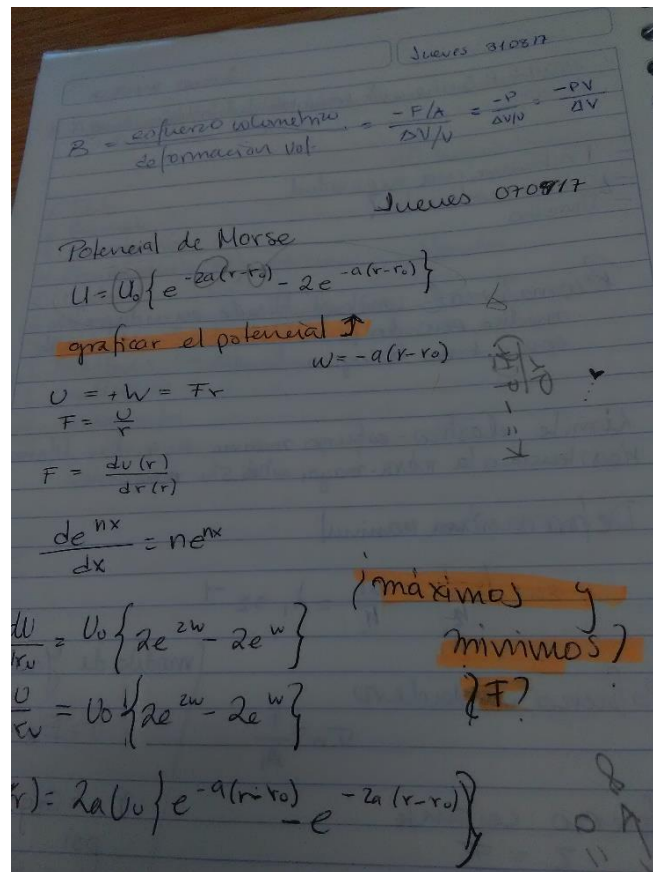
Este gusto por la escritura de las obras de teatro fue influenciado porque a su hermana, me comentó, le gustaba jugar a disfrazarse y *“entonces mi hermana, bueno... yo escribía las obras y las presentábamos a mis papás”* (A:1316-1317). Con esto, Andrea me explica cuáles fueron sus primeras representaciones con la escritura, su contacto y el gusto por escribir, pero, sobre todo, conlleva prácticas, que al menos durante las primeras entrevistas, consideraba como no académicas y con poco valor y significación de conocimiento.

Otra caracterización del texto, es que ella considera como textos solo aquellos que son mono-modales. Por ejemplo, al preguntarle sobre lo que hace el profesor en una clase me mencionó que, en la materia de Biología Molecular, el profesor llevaba diapositivas para explicar, y menciona:

son diapositivas, entonces, él va poniendo diagramas y va hablando también, él al final nos pasa las diapositivas, pero hay cosas que no, que no están escritas, casi la mayor parte son diagramas y no viene nada de texto. (A 28: 30)

A pesar de la descripción de Andrea, al yo corroborar el tipo de diapositivas que presentaba el profesor, éstas al menos tenían descritas el nombre de la imagen, de la gráfica o algún tipo de signo que hiciera referencia a los diagramas, imágenes, etc. Con base en esto, Andrea elaboraba sus notas en una libreta, tratando de poner todo aquello que el profesor escribía y, en este sentido, diferenciaba la importancia del texto remarcándolos, además de contener figuras y diagramas que ayudaban al entendimiento de la explicación del profesor.

Ilustración 3. Apuntes escolares de Andrea



Fuente: Participante Andrea.



#### **4.1.2. Géneros académicos**

Cuando comenzaron las entrevistas, Andrea redactaba la tesis de licenciatura. El tema era la evaluación de tres nanomateriales para el uso en aplicaciones biomédicas. El propósito de su investigación fue el observar los efectos tóxicos en las microalgas. El anteproyecto fue uno de los primeros géneros discursivos que me mostró. Evidentemente la importancia de redactar su anteproyecto era mayor que cualquier otro género. Sin embargo, a lo largo de las diez entrevistas, conocí otros tipos de géneros académicos, tal es el caso del reporte de laboratorio y del cartel. En este sentido, describo a continuación la construcción de cada uno de estos géneros a partir de las conversaciones con Andrea.

##### **4.1.2.1 El anteproyecto de investigación: la apropiación de la disciplina.**

Andrea tiene un interés por el estudio de la nanotoxicidad, es decir, aquella rama de la nanotecnología que tiene como propósito la elaboración de nanomateriales y nanopartículas con el fin de ver en qué medida estos afectan al ambiente y a los organismos. El gusto por esta perspectiva empezó en la preparatoria, pues menciona, *“los profesores [de la preparatoria] ... sí, sí, creo que el profesor de Biología, sí me metió esa idea [por el medio ambiente] (A:79-80)*. Ya en la licenciatura, Andrea tuvo asignaturas en el primer semestre en las cuales les daban conferencias sobre nanotecnología y, precisamente, de nanotoxicidad. Andrea me explica:

y se me hizo interesante, pues así sí era de la parte ambiental y no en el sentido de querer repararla, sino, por ejemplo, que la nanotecnología pues también contamina. Y es algo en lo que casi no se trabaja, y pues eso, pues estaba interesada. Además, hace un año participé en un verano científico aquí [CNyN], y me dieron la oportunidad de trabajar, bueno... yo quería trabajar con algo de toxicidad, y una de las líneas de los investigadores de aquí es toxicidad y ya me metí, y me dieron oportunidad de trabajar con microalgas y me dijeron que de ahí podía salir mi tesis... así que continúe mi trabajo. (A: 615-620)

Con este antecedente, Andrea empezó la elaboración de su anteproyecto de investigación que consiste en evaluar tres nanomateriales con aplicaciones biomédicas con el propósito de ver

si tienen efectos tóxicos en las microalgas. Para su elaboración, Andrea es orientada por su asesor, en este caso, un alumno de doctorado de la misma institución, y el jefe del asesor, quien es el responsable del área de nanotoxicidad en el CNYN. Estas dos personas ayudaron a Andrea para que tanto el experimento como la redacción del anteproyecto tuvieran sentido, por ejemplo, “*con una cosa que más batallaron (ella y sus asesores) fue con el título*”, pues no les gustaba “*cómo sonaba*”.

En este sentido, Andrea tuvo un seguimiento permanente para la elaboración de su anteproyecto de tesis por personas que son consideradas como expertos, pues son reconocidos socialmente dentro de una comunidad disciplinar (Shanahan, Shanahan y Mischia, 2011; Kolodzie, 2012; Shanahan y Shanahan, 2012). Este acompañamiento se dio desde el primer semestre, pues su asesor, el estudiante de doctorado, fue su profesor. Sin embargo, fue necesario que Andrea se pusiera en contacto con él y, en este sentido, Andrea me explicó que:

a él no lo mandaron conmigo, yo llegué directamente con él y, ajá, empezó como nomás, como... a partir del verano de investigación... y ya me dijo que si quería trabajar con él... de hecho, yo ya estaba manejando un material [que él estaba utilizando] y ya me quedé ahí (A: 659-661).

Con este tipo de acompañamiento, Andrea empezó a elaborar su anteproyecto. A continuación, describo la estructura y las representaciones que tiene Andrea sobre el anteproyecto de investigación. El anteproyecto de Andrea consta de las siguientes partes:

1. Título
2. Introducción
3. Antecedentes
4. Justificación
5. Hipótesis
6. Objetivos
7. Materiales y métodos
8. Referencias

Con base en esto, Andrea me fue explicando el propósito de cada parte. En este sentido, ella me comentó que la introducción fue una de las que más trabajo le costó, porque no sabía desde qué punto empezar, *“porque, por ejemplo, bueno aquí en el [CNyN], ya todos saben lo que es nanotecnología y no sé si es redundante, bueno, explicar...”* (A:1704-1706). Así, con estas dificultades, Andrea me explicó que la solución que encontró fue la de definir todas las partes del título, es decir, qué son los nanomateriales, la nanotecnología, la importancia de la toxicidad, el uso de materiales de interés biomédico, etc. Esta forma de estructurar el género discursivo, en este caso el anteproyecto, lo aprendió en la preparatoria. Además, ella consideró que tiene noción de la estructura porque su mamá era maestra de la asignatura seminario de tesis en la universidad *“entonces pues también a veces nos decía... yo le preguntaba... es que no sé qué poner en la introducción o cuando poner los antecedentes o qué va en cada cosa, y, en ese sentido, ella me va guiando”* (A: 1727-1729). Aunado a esta información, su asesor le compartió un formato con la estructura de un anteproyecto, pero no qué tipo de contenido es el indicado para la elaboración del anteproyecto (ver ilustración 5).

#### Ilustración 4. Anteproyecto de investigación de Andrea.

##### INTRODUCCIÓN

La nanotecnología es un campo de la ciencia aplicada que se encarga del estudio de la materia entre 1 y 100 nm. En estas magnitudes los materiales presentan distintas propiedades a las que muestran a gran escala. Esta diferencia entre propiedades de un mismo material puede deberse a la mayor superficie relativa por unidad de masa con la que cuentan los materiales a nivel nanométrico y, en algunos casos, la presencia de efectos cuánticos. Las características únicas que poseen los nanomateriales ofrecen medios revolucionarios para optimizar una gran variedad de productos. En consecuencia, su comportamiento en el cuerpo humano, así como en el medio ambiente, puede ser diferente al presentado por los materiales en la escala macro.

La nanotecnología genera una significativa cantidad de nanomateriales que, de una forma u otra, pueden ser liberados al ambiente. Diversos estudios han demostrado que estos materiales pueden representar un riesgo para los organismos debido a sus efectos biológicos. Se sabe que los nanomateriales de interés biomédico no representan un peligro para la salud humana, sin embargo, se ignora su efecto fuera del cuerpo humano. La determinación de cuan peligrosa es una sustancia no depende únicamente de su toxicidad, sino también del grado de contacto que tenga con organismos vivos [2].

Fuente: Participante Andrea.

El asesor tampoco le dijo cuántas cuartillas debía contener el anteproyecto. Después, Andrea me mencionó que, para redactar los antecedentes y justificación, se basó en investigaciones previas sobre su tema, en este sentido menciona: *“estuve investigando, y hasta ahora no había o no encontré nada que fuera sobre nanomateriales de tierras raras o celitas de microalgas.”* (A:1742-1743).

Para los siguientes capítulos del anteproyecto, sus asesores estuvieron al pendiente, pues la investigación de Andrea se desprendió del experimento que ya había realizado con anterioridad, en este sentido menciona:

no sabía que [los experimentos realizados] iban a ser mi tesis, y ya después para, pues para que fuera más formal, y que supieran que iba hacia un lado, pues me pidieron un anteproyecto, además para que me dejaran trabajar en los laboratorios del CICESE (Institución de investigación científica) (A: 1839-1846)

Para Andrea, la elaboración del anteproyecto no fue compleja. A lo largo de su estadía en la licenciatura en nanotecnología, tuvo contacto con distintos géneros académicos. Esto le facilitó elaborar el anteproyecto que posteriormente se convertiría en su tesis. Para entender cómo llegó a comprender y apropiarse del contenido temático, el estilo y la composición de cada género académico, debemos observar cómo, a lo largo de su paso por la licenciatura, fue elaborando, construyendo y trabajando dentro de las materias los estilos y cómo, sobre todo, conocer la forma en que los géneros académicos se relacionan unos con otros dentro de un contexto académico.

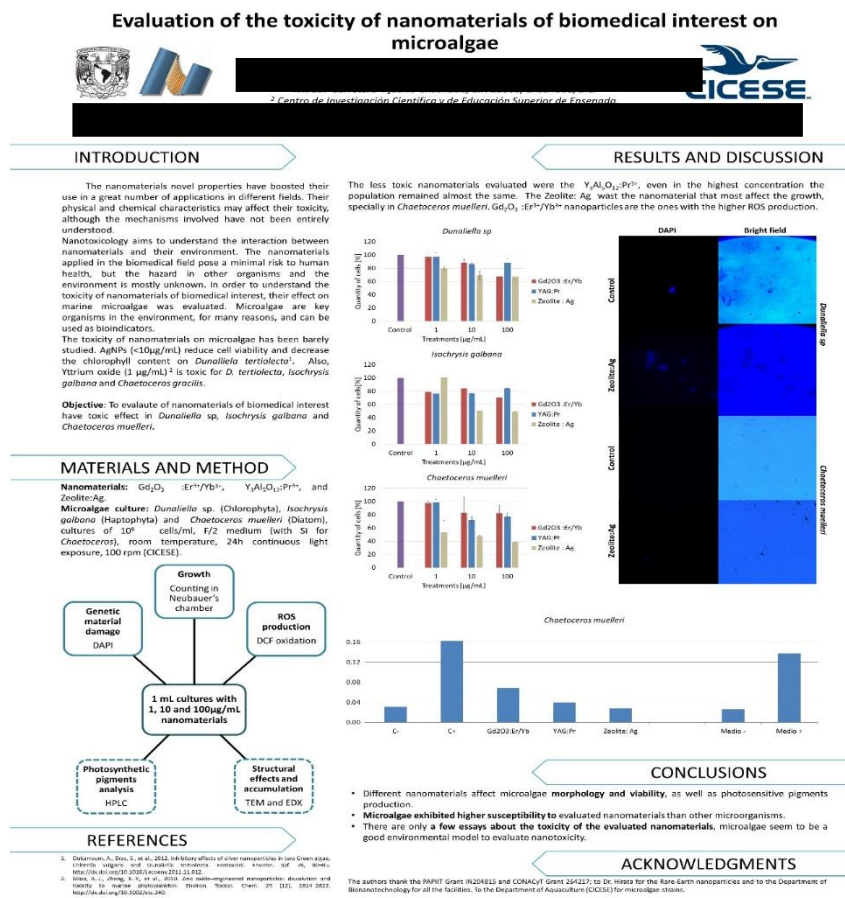
#### **4.1.2.2. El cartel y la exposición oral: Géneros disciplinares en el ámbito científico.**

Una forma de presentar avances de la tesis ante una audiencia es a través del género cartel. Van 'T Hooft (2013) define al cartel como una herramienta para difundir avances y resultados de una investigación de tesis que permite comunicar de una manera informal y resumida la información a una audiencia no necesariamente especializada. Por ejemplo, mostrar la información en un

congreso especializado, a investigadores de otras áreas, a estudiantes o a un público en general. Según la autora, el cartel ha tenido cada vez más auge para la presentación de información relevante en el mundo científico; sin embargo, la elaboración de un cartel científico varía de acuerdo con la disciplina, e incluso, dentro de la misma puede haber variaciones en composición, estilo y estructura.

En este tenor, Andrea elaboró un cartel para la presentación de su proyecto de investigación sobre micro algas. El cartel fue producto de una estancia de investigación a la que Andrea tuvo oportunidad de realizar en el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE) durante seis meses. Así, el cartel se presentó en un simposio organizado por el CICESE con el fin de conocer los trabajos y las investigaciones que se desarrollan dentro de la institución, así como dar a conocer la participación del centro de investigación con otras universidades, en este caso, con el CNyN de la UNAM. Se presenta a continuación el cartel realizado por Andrea e investigadores del CICESE.

Ilustración 5. Cartel científico presentado en el CICESE



Fuente: Participante Andrea.

Para reconstruir el modo en que Andrea elaboró el cartel, le pedí que paso por paso me fuera explicando cómo lo construyó, con qué propósito, bajo qué estructura a partir de preguntas que realicé con relación a su elaboración. De acuerdo con esto, Andrea elaboró el cartel con el propósito de presentar los resultados que había obtenido en el transcurso de su estancia académica, y que corresponden con la elaboración de su proyecto de tesis. El objetivo fue evaluar los nanomateriales de interés biomédico a partir del efecto tóxico que observó en tres tipos distintos de microalgas. Según ella, la elaboración de carteles es común en su área disciplinar, puesto que ella ha presentado diferentes carteles en otros simposios dentro del centro de investigación de la UNAM.

Para la elaboración del cartel, Andrea resaltó que, al ser un trabajo en equipo, los autores deben ser anotados en el cartel. Primero, los nombres de los investigadores que trabajaron en el proyecto; después, las personas encargadas del laboratorio en donde se llevó a cabo el experimento y, por último, los técnicos que ayudaron para que fuera posible el proyecto. Al contener este cartel parte de su proyecto de tesis y trabajo durante la estancia académica, su nombre se encuentra en primer lugar, es decir, como la investigadora que llevó a cabo el proyecto; después, el encargado del laboratorio de la UNAM, el encargado del laboratorio del CICESE y, por último, su asesor de tesis.

La estructura elemental del cartel que elaboró Andrea es el siguiente:

1. Título
2. Autores
3. Introducción
4. Materiales y Método
5. Resultados y Discusión
6. Conclusiones
7. Referencias
8. Agradecimientos

Para el desarrollo y la apropiación de los géneros académicos, el asesor fue parte fundamental. En este caso, él le mencionó que el propósito del cartel es el de presentar la información de tal modo que cualquier persona pueda entender todo sin saber del tema. De acuerdo con esto, la introducción es la parte más importante, ya que es necesario “entenderla” para comprender el resto del cartel. *“Por ejemplo, yo lo que pongo... es por qué estoy enfocándome en los materiales de interés biomédico, luego, por qué toxicidad, y luego, por qué ese organismo que son las microalgas”* (A: 509-511).

Sin embargo, todo depende del formato que a ella le exijan, pues en la estructura del cartel a veces los profesores o en los requisitos de los simposios no piden los objetivos y en otros casos

sí. Para la elaboración de este cartel se le solicitó explicar el objetivo de la investigación y, sobre todo, enfatizar la descripción del método a partir del uso de tres nanomateriales, diferenciar las microalgas y explicar un poco sobre el cultivo que se utilizó para el experimento.

La elaboración y presentación del cartel fue el propósito final de su experimento, para esto, realizó una serie de pruebas con cultivos de tres tipos de microalgas debido a que, según ella, hay pocos estudios sobre tierras raras y el efecto de los nanomateriales, siendo la plata el más común. A partir de su participación en este experimento y con la elaboración del cartel, empezó a trabajar en el CICESE con el propósito central de elaborar los experimentos para su proyecto de investigación, que posteriormente se vería reflejado en la elaboración de su tesis.

Además de la elaboración del cartel, de la redacción, estructura y corrección del estilo, su asesor de tesis la ayudó con la exposición, pues según Andrea *“siempre nos pone a practicar y nos pone con un grupo de personas que sepan más que nosotros para que, o sea, para que te pregunten lo que tú no te esperas... entonces, ya ese día [el de la presentación del cartel] sabes qué contestar al menos”* (A:657-657).

Ahora bien, en el simposio del CICESE participaron entre 30 y 35 carteles pues fue inter-institucional, entre el CNYN de la UNAM y el CICESE. Las presentaciones duraron aproximadamente 20 minutos a audiencias que oscilan entre 5 y 10 personas. En este sentido, el cartel y la exposición van de la mano, pues estos dos tipos de géneros, uno oral y otro textual, tienen el propósito de explicar los resultados, en este caso, de un experimento que abonó a su proyecto de investigación.

Aunado a esto, en la materia de producción escrita y expresión oral en español, le pidieron, como medio para la evaluación del semestre, la elaboración de un cartel (un avance de tesis), un reporte técnico (un reporte de laboratorio) y una exposición con el propósito de aprender el manejo



del tiempo, tener presencia en el escenario y redactar de manera coherente un cartel, un reporte técnico y uno científico.

primero hicimos una plática de, igual, *popular science*, como tipo *ted talk* y ahorita estamos haciendo, bueno, frente a una audiencia... y trajeron gente de otros lados para que fueran jueces y nos evaluaran... y ahorita vamos a empezar con otro proyecto que vamos a presentar al final del semestre... y bueno... yo tengo que presentar mi tesis (A: 130).

Es claro que este tipo de prácticas sirven en un entorno disciplinar, en este caso, en la nanotecnología. En este sentido, Andrea recuerda cómo es que llegó a plantearse el proyecto de su tesis: *“bueno, pues... ah... en primer semestre nos daban conferencias sobre nanotecnología y dieron un sobre nanotoxicidad y se me hizo muy interesante”* (A :407-410). Todo esto sucedió durante un verano científico en el que participó en el CNYN, antes de entrar a la licenciatura, en la cual una de las líneas de investigación era sobre toxicidad ante lo cual se mostró interesada. Así, me comentó Andrea, ya en la licenciatura le dieron la oportunidad de trabajar con microalgas y le comentaron que de ahí podía salir su tesis.

En este aspecto, Andrea ofreció una conferencia en el Museo del Caracol como parte de las actividades de investigación que promueve el Centro de Artes de Ensenada (CEARTE) que conmemora el día de la Tierra. Estas actividades fueron parte de los propósitos de la materia en expresión oral. En dicha conferencia, ante un auditorio más plural, habló sobre nanotoxicidad. Le pregunté sobre cómo se preparó para la conferencia, a lo que me respondió que tuvo suerte, pues tenía que escribir un pequeño ensayo científico de ciencia popular para la materia de escritura académica en inglés. En este sentido, Andrea subrayó algo muy relevante para esta investigación: *“eso fue lo que más trabajó me costó (escribir un ensayo sobre ciencia popular), o sea, poder pasar esto (los conceptos de la nanotecnología) a palabras que todo el mundo conociera y bueno... no sé... como aquí (en el CNYN) te empiezas a aislar de afuera y ya no sabes...”* (A: 688-689).

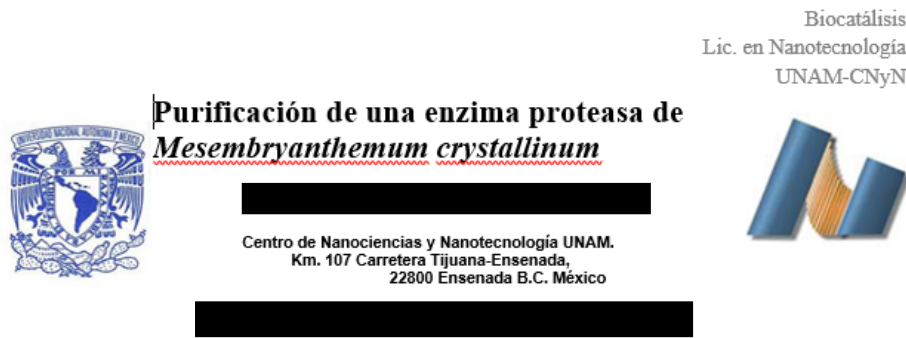
Con esto, en las entrevistas Andrea empezó a reconocerse como una persona que tiene cierto tipo de conocimiento y que utiliza, por lo tanto, cierto tipo discurso. En palabras de Andrea: *“y empezamos a hablar de cierto tipo de palabras, discurso, conceptos que pues lo manejan aquí (en el CNYN) y no te das cuenta que ya los demás te dejan de entender y no, pues nada más lo hice (el ensayo sobre ciencia popular) en español y lo hice en forma de presentación oral y ya”* (A: 690-695)

A partir de lo descrito, Andrea empezó a describirme con mayor soltura su construcción identitaria con relación a las prácticas y eventos de literacidad en las que ella participa.

#### **4.1.2.3 Artículo de investigación: género académico en las ciencias.**

Como hemos descrito en la parte conceptual, los géneros académicos se producen en comunidades discursivas cerradas y son una respuesta a las demandas comunicativas de las distintas disciplinas. Para esto, si se quiere pertenecer a una comunidad disciplinar, debe dominar el conocimiento, las convenciones retóricas, las formas de socialización de los textos y los propósitos particulares de cada uno de ellos (Bazerman et al., 2009). En el caso de Andrea, el artículo de investigación es un tipo de género que responde a la demanda comunicativa dentro de la Nanotecnología. Para esto, dentro de la materia Biocatálisis se les pidió un proyecto para realizar experimentos cada semana en el laboratorio, para que, posteriormente, elaboraran un reporte de laboratorio con formato de artículo de investigación. Si bien Andrea todavía no ha publicado un artículo, la evaluación en distintas materias se basaba en la elaboración de un reporte con estructura de artículo. En este caso en particular, se expone el caso de la materia de Biocatálisis. A continuación, se muestra parte del artículo de investigación entregado por Andrea y su compañera de equipo para la clase.

Ilustración 6. Borrador de artículo de investigación presentado por Andrea.



### Resumen

Se realizó la purificación de una proteasa a partir de *Mesembryanthemum crystallinum* utilizando dos protocolos. En uno se hizo uso de la precipitación por sulfato de amonio ((NH<sub>4</sub>)<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>), diálisis y cromatografía de afinidad iónica utilizando Q-sepharosa, mientras que en otro se ultrafiltró con Amicon y se realizó cromatografía de exclusión molecular con Superdex 75. El primer protocolo no rindió resultados concretos, sin embargo, de acuerdo a los resultados del segundo protocolo, se estima que la proteína de interés se encuentra en la fracción 3. Se recomiendan mayores estudios para comprobar esto.

**Palabras clave:** proteasas, ultrafiltración, Q-sepharose, Superdex 75.

Fuente: Participante Andrea.

Para la realización de este artículo, el proyecto se le asignó a Andrea junto a otra compañera de la clase de Biocatálisis. Según Andrea, “*si quedaba bien se iba a publicar y pues... no quedó tan bien*” (A :279-279). Sin embargo, el trabajo entregado fue evaluado por la docente con el máximo valor. Para lograrlo, Andrea se repartió el trabajo con su compañera, ella lo narra de esta manera.

y sí, por ejemplo, te digo, ah bueno... lo que vamos a hacer (Andrea y su compañera) es extraer las enzimas... a mí me tocó una planta, entonces tú (Andrea hablando de sí misma) ya tienes que, o sea, buscar los métodos de cómo lo vas a hacer, cuándo vas a recolectar tal cosa, cómo lo vas a hacer, qué sale mal. De igual manera, donde me equivoque (en el experimento) volver a hacerlo... o sea, también, por ejemplo, cómo vas a innovar tú, porque cada cosa que publicas tienes que ser totalmente nuevo, cuál va a ser lo que tú vas a proponer (A: 279-284).

La distribución del trabajo es clave para la construcción del artículo. Andrea me explicó que se dividen las partes entre ella y su compañera para elaborar el artículo: “*pues, este... ok, tú*

*la instrucción y yo hago el método y luego tú (su compañera) los resultados y la conclusión y así, hacer las dos todo” (A: 1320-1334). Mientras que, en equipos más grandes, Andrea me explica que “es como que dos personas hacen la introducción. Y entre los dos van como ‘oye’ esto va aquí y así al final (de la construcción del artículo) se junta todo y ver que, más o menos, revisar que la redacción de todo se parezca” (A: 1320-1334).*

Para esta investigación es relevante señalar que Andrea piensa que no es tan difícil redactar un artículo de investigación, pues ya se tiene un prototipo que utiliza en todas sus materias y que, si bien puede variar en la estructura, éstas se van modificando. La estructura del artículo de investigación que me compartió Andrea es la siguiente.

1. Título
2. Autores
3. Resumen
4. Palabras clave
5. Introducción
6. Objetivo
7. Diagrama de flujo
8. Metodología
9. Resultados y discusiones
10. Conclusiones
11. Referencias y bibliografía

Así, con el producto terminado, Andrea lo entregó para su revisión. Algo que me llamó la atención fue la forma de citar. Para esto, le pregunté a Andrea si le habían enseñado a elaborar las referencias con el estilo APA, con lo cual me dijo que sí: *“A veces (lo mencionan en clases), pues es que sí, todo lo que está (en el artículo) debe ser citado en APA o estamos plagiando” (A: 371-375). Sin embargo, ella misma me explica que “no sé, o sea, nunca nos enseñaron ningún método para citar... solo... ah bueno, es que utilizo una página (web) que*

*se llama citethisforme, creo, y tú pones el DOI y ya te da la referencia, y, según esto es APA, creo, jeje o a lo mejor es Harvard” (A:386-388).*

Con relación a la estructura, me comentó que cada maestro les dice qué formato va a querer y, en dado caso que no les mencioné ningún tipo de estructura, Andrea pone el que “sabe”, en este caso, sin los logotipos de la o las instituciones, ni correos ni alguna afiliación. Con relación a los resultados de su artículo, Andrea los obtuvo a partir del uso de un software llamado SnapGene. Con esto, elaboró los resultados, la conclusión y la discusión. Este tipo de software lo utilizó tanto para la elaboración de este reporte con formato de artículo como para otro reporte de laboratorio para la materia de Biología Molecular. Para identificar en qué medida el uso de herramientas digitales intervienen en la construcción de un artículo de investigación, explicamos a continuación el proceso que siguió la participante para la elaboración de los resultados, conclusiones y discusiones.

#### **4.1.3 Géneros discursivos digitales y géneros académicos.**

El uso de las nuevas plataformas y herramientas han modificado las prácticas académicas. En el caso particular de Andrea, el uso de herramientas digitales ha contribuido a la generación de nuevas prácticas sociales en ambientes digitales. Para entender este enfoque, es necesario identificar la relevancia de la generación de textos multimodales digitales que, en ambientes académicos, han sido estudiados muy poco. Al hacer uso de estas herramientas, Andrea construye nuevas formas de pensar en las que intervienen nuevas configuraciones como lo es la colaboración, la participación y la distribución de los textos con el uso de herramientas digitales.

Para entender estas nuevas formas de pensar y de hacer, le pedí que me mostrara el uso del software llamado *SnapGene*, que tiene como propósito el simular una modificación genética. En este caso particular, Andrea utilizó esta herramienta para generar cierto tipo de información que utilizó para los resultados de un reporte de laboratorio de la materia de Biología Molecular.

Cuando hice la observación, le pregunté si podía videgrabar la sesión, a lo cual ella accedió inmediatamente.

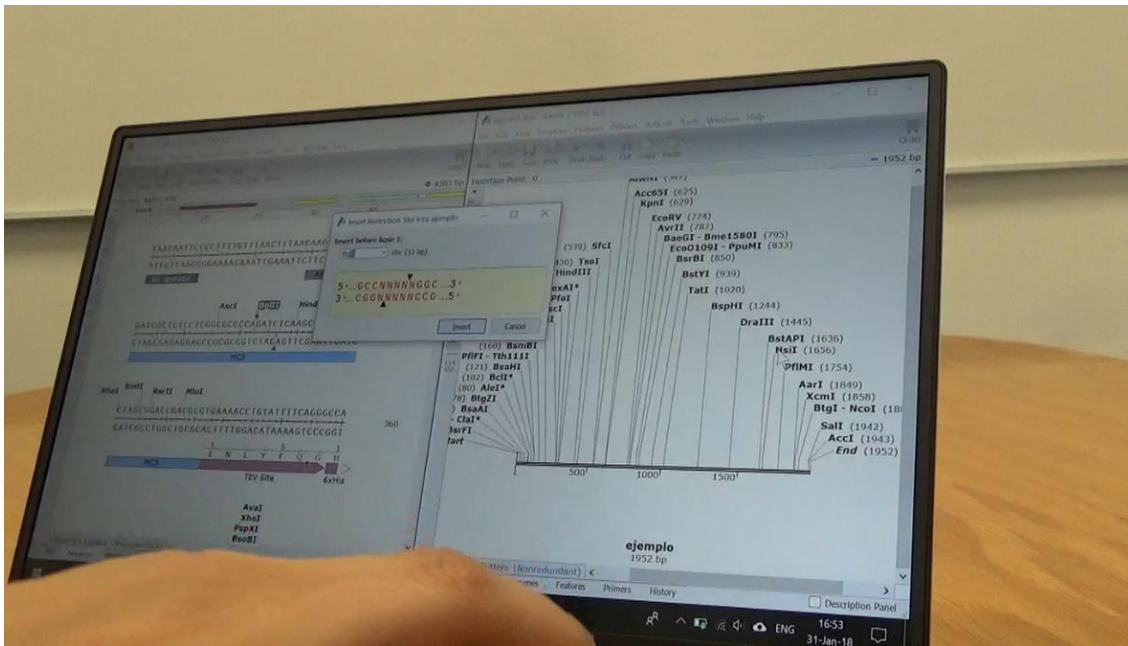
Ahora bien, el software *SnapGene* es un programa que Andrea utilizó en el sexto semestre durante la materia de Biología Molecular. El propósito fue modificar una bacteria. A pesar de estar familiarizado ya con algunos conceptos propios del lenguaje de la nanotecnología, Andrea no dudó en explicarme paso por paso conceptos, teorías y todo lo referente al uso del lenguaje propio de la Nanotecnología. En sus palabras:

Lo que queríamos hacer era modificar... hacer que una bacteria expresara cierta proteína y... o una proteína que no es de esa bacteria, entonces lo que tenemos que hacer es encontrar el código de la secuencia de esa proteína y luego metérsela a un plásmido... ¿sabes que es un plásmido? (A: 501-504).

A lo cual yo contesté que no sabía. Después me explicó qué eran las bacterias y qué era el ADN con un lenguaje menos especializado, para que yo entendiera lo mayor posible. “*O sea, es una rueda, pero además tiene otras ruedas más chiquitas y son otro tipo de material genético, pero que no se expresa siempre... solamente cuando reciben ciertos estímulos*” (A: 508-510).

Al preguntarle sobre la materia de Biología Molecular, el propósito y su quehacer, Andrea me interrumpió, pues no sabía cómo mostrarme el funcionamiento del software *SnapGene*. Por lo tanto, empezó a utilizar términos que yo pudiera entender, siempre pensando en que yo la siguiera y deteniéndose cuando ella veía que me estaba perdiendo. Con esto, construí los pasos que siguió Andrea y que ella, a partir de la observación, me indicó. A continuación, evidenció parte de la observación del uso de este software.

Ilustración 7. Andrea manipulando la plataforma digital: Snap Gene



Fuente: participante Andrea.

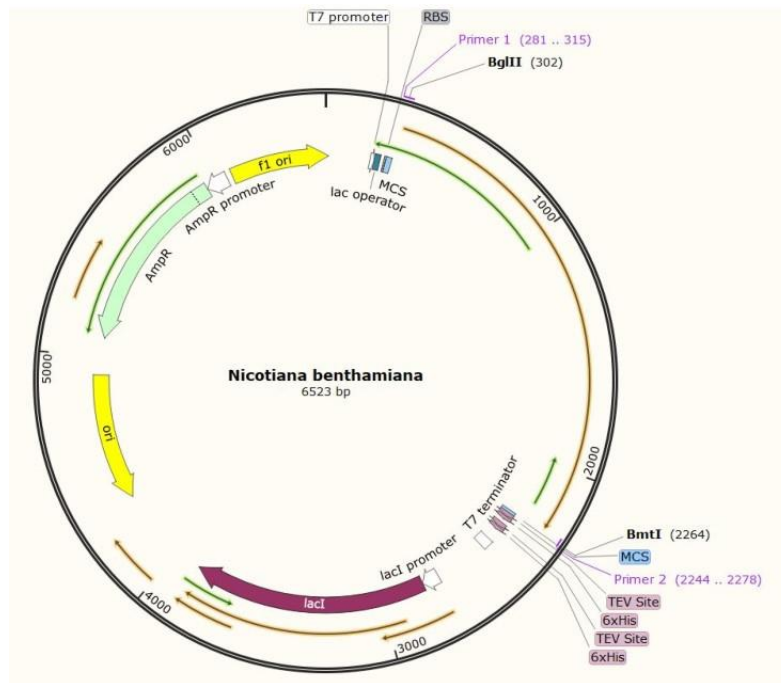
Durante la entrevista, Andrea fue construyendo para mí la práctica que realizó en entornos digitales. El primer paso fue describirme el propósito general: “*Lo primero que hicimos fue buscar (la secuencia genética) ... hacer (de) esta proteína... de este organismo (una modificación genética)*” (A: 537-539). El segundo paso fue mostrarme la secuencia de aminoácidos que se espera modificar a partir del uso de SnapGene:

[AACGCTTACAATTTCCATTCGCCATTCAGGCTGCGCAACTGTTGGGAAGGGCGATC  
GGTGCGGGCCTCTTCGCTATTACGCCAGCTGGCGAAAGGGGGATGTGCTGCAAGGC  
GATTAAG...]

Cada una letra, me dijo, representa un aminoácido. En este sentido hay 22 aminoácidos, recalca. Andrea me señala que para obtener esta secuencia de aminoácidos recurre regularmente a una página web llamada addgene (<https://www.addgene.org/20762/sequences/>). Esta página web es un banco genético que es habitualmente usado por los nanotecnólogos y, en particular, cuando utilizan el software SnapGene para cualquier tipo de modificación genética. El tercer paso que ejecutó la participante fue el encontrar un aminoácido en la página web para, después, combinar

la proteína. Con ello, se logró la simulación de una modificación genética. En la ilustración 8 se muestra la combinación del aminoácido con la proteína.

Ilustración 8. Bacteria modificada genéticamente



Fuente: Participante Andrea.

Por último, Andrea y su compañera realizaron el reporte que se presentó con formato de artículo de investigación. En el transcurso de la observación puse atención en el tipo de lenguaje que utilizó Andrea para explicarme detenidamente cada uno de los pasos. Con base en esto, reconstruí el evento y la práctica de literacidad utilizando el esquema que Hamilton (1998) propone para realizar este análisis.



Tabla 8. Eventos observados cuando Andrea participa en prácticas académicas.

| Elementos visibles en los eventos de literacidad              |   | Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad   |   |
|---|---|---|---|
| Los participantes que interactúan con los textos              | Andrea y Yo como investigador.  | Los participantes ocultos: aquellos que regulan los textos  | Profesor de Andrea de la materia Biología Molecular. Biotech, LLC. Empresa desarrolladora del software SnapGene. Addgene LGC, Standars. Repositorio web de plásmidos. Venta de plásmidos.   |
| El contexto físico en el cual se encuentran los participantes | Cubículo dentro de la biblioteca del CNYN. Escritorio, computadora, videograbadora. | El dominio de la práctica dentro de la cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.                                    | El propósito se centró en la explicación del funcionamiento del software SnapGene.  |
| Los materiales o artefactos que utilizan los participantes    | Reporte de investigación en formato digital. Programa SnapGene. Página Addgene.     | Los recursos que se integran a la práctica de literacidad: valores, sobreentendidos, formas de pensar, de sentir, habilidades y conocimientos | Andrea dirigió, en su mayoría, la sesión para la explicación. Sobreentendió que yo no era experto en la disciplina por lo cual el uso de lenguaje especializado se redujo a lo mínimo con base en mi conocimiento previo mostrado a lo largo de las sesiones. |
| Acciones que se ejecutan en el evento de literacidad          | Andrea explica al investigador el uso de herramienta SnapGene al investigador.      | Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones   | La observación tuvo breves comentarios del investigador. Sobre todo, fueron preguntas que se le realizó en cada una de las actividades observadas mediante el programa SnapGene.  |

Fuente: Hamilton 1998, p. 16. Traducido del original.

A partir del evento de literacidad observado, Andrea construyó un discurso académico con base en la Nanotecnología y que le es indispensable para la construcción de otro tipo de géneros académicos, como lo es el reporte de investigación, el artículo de investigación, anteproyecto y tesis. Primero, a partir del uso de cierto tipo de lenguaje social, identifiqué palabras y estructuras gramaticales que determinan un discurso especializado, por ejemplo, al explicarme cómo se “unen” las secuencias de los plásmidos en la bacteria.

Para eso, utilizamos la página AddGene y bueno, este procedimiento se llama doble digestión. Porque haces digestión de un lado y de otro lado al mismo tiempo. Entonces seleccionas la enzima que quieras y luego otra que están aquí... y de ahí está, por ejemplo, se da a 95 y otros se dan a 37 grados. Pero, además, lo que quieres es que tenga el 100% de actividad en alguno y/o en ninguno de los dos. Bueno, aquí en éste, entonces no sería recomendable usarlo... porque primero tendrías que ver cómo reacciona aquí y después elevarlo... entonces aquí buscas uno que sea igual. Entonces... bueno aquí ya tenía seleccionado cuáles eran (A: 643-650).

A partir de las descripciones de Andrea, observé que el uso de un discurso académico se hacía presente durante la observación; sin embargo, el uso de conceptos o ideas comunes me representaron teorías, ideas o conceptos a las cuales yo no tenía noción.

Con relación a los participantes ocultos, los programas utilizados y las páginas web consultadas son empresas que venden los productos para que, en dado caso que los investigadores quieran modificar genéticamente, sean adquiridos en las páginas asociadas a estas industrias. No obstante, los profesores de Andrea sugieren qué programas utilizar para cada una de las asignaturas. Con ello, son estos los responsables del uso de programas como el *SnapGene*. En este sentido, Andrea me explicó:

O sea, lo que tú no quieres es desperdiciar de activos o dinero (al instituto o empresa), entonces es... como aseguran lo más posible de que vaya a salir (al simular la modificación genética mediante el programa). Es importante tratar de evitar los errores para que... pues no se gasten los recursos que tiene la empresa o el laboratorio, etc. (A: 1163-1169).

Al término de la sesión, Andrea me mostró el documento final que entregó para la materia de Biología Molecular. El documento lo presentó en un formato similar al de un artículo de investigación: “*presentas todo como de investigación o bueno, este... es el resumen, las palabras claves, la introducción y bueno, en el resumen hablas más o menos de las técnicas que utilizamos*”

(A: 1175-1179). En la ilustración 9, observamos el reporte que escribió Andrea a partir de la simulación en la clonación.

Ilustración 9. Reporte que se generó a partir de la simulación.

**Diseño de plásmidos para la clonación de la proteína Hsp70 de *Mytilus galloprovincialis* y *Nicotiana benthamiana***

<sup>1</sup>Centro de Nanociencias y Nanotecnología UNAM.  
Km. 107 Carretera Tijuana-Ensenada, 22800 Ensenada B.C. México.

**Resumen**

En el siguiente trabajo se clonó el plásmido pEX-C-His con la proteína Hsp70 de *Mytilus galloprovincialis* y *Nicotiana benthamiana*. Para la clonación se utilizó el software SnapGene. A pesar de la conservación entre especies de esta proteína se observaron diferencias en su estructura y se emplearon distintas enzimas de restricción y primers para cada una. Las enzimas de restricción empleadas fueron BmtI y MluI para la proteína de *Mytilus galloprovincialis* y BglII y BmtI para la de *Nicotiana benthamiana*. Los primers empleados poseen más del 50% de bases GC, mostrando alta estabilidad.

**Palabras claves:** *Hsp 70 Mytilus galloprovincialis* y *Nicotiana benthamiana*, *plásmido pEX-C-His*, *enzimas de restricción*, *primers*

Fuente: Participante Andrea.

La estructura del reporte “Diseño de plásmidos para la clonación de la proteína Hsp70 de *Mytilus galloprovincialis* y *Nicotiana benthamiana*” es la siguiente:

1. Título
2. Autoras
3. Institución
4. Resumen
5. Palabras clave
6. Introducción
7. Desarrollo (Materiales y Métodos)
8. Resultados y discusiones
9. Conclusiones
10. Referencias y Bibliografía

#### **4.1.4. Herramientas tecnológicas digitales.**

El uso de las nuevas plataformas y herramientas digitales intervienen en la generación y construcción de textos, además de intervenir en las prácticas de literacidad académicas y vernáculas. En este capítulo describimos las prácticas en las que participa Andrea en la universidad y fuera de ella. Primero, describimos el uso de distintos softwares para la construcción de textos multimodales digitales; segundo, explicamos cómo la simulación es un recurso utilizado en las ciencias para generar un aprendizaje significativo. Por último, describimos cómo las plataformas digitales ayudan a los usuarios a colaborar y estimulan el consumo y generación de información a partir del uso de textos.

##### **4.1.4.1. Uso de software: la construcción de un nuevo ethos y la construcción de géneros multimodales digitales.**

Según Lankshear y Knobel (2012), para entender las nuevas literacidades es necesario comprender los nuevos significados, las posibilidades y la relevancia de los textos digitales sobre los textos impresos, además de la generación y la construcción de nuevas nociones a partir de la interacción de y entre los usuarios. En ocasiones, los propios usuarios, al estar inmersos en el uso de distintos softwares y utilizarlos habitualmente, no diferencian el escribir un texto escrito de un texto digital. Andrea, por ejemplo, no había reflexionado sobre cómo la escritura en plataformas digitales, software o editores de texto (como Word), tienen un impacto en las prácticas académicas y vernáculas. Así, en las entrevistas se le preguntó si en alguna materia se le incitaba a usar algún tipo software o plataforma digital:

**Entrevistador:** ¿Ok, estas clases te incitan a utilizar plataformas digitales?

**Entrevistada:** Ah, pues sí, se supone, pues sí, casi todo es en computadora escribir a computadora.

**Entrevistador:** ¿Todo es digital, y utilizan, así como subir trabajos?

**Entrevistada:** Moodle

**Entrevistador:** ¿Ok, casi todos los profesores lo utilizan?

**Entrevistada:** No, no, de hecho, solo los de inglés,

**Entrevistador:** ¿Y los demás?

**Entrevistada:** No, bueno hay unos maestros que lo intentan usar creo que el primer semestre había algunos, que lo usaban más pero casi nadie lo usa

A: 261-269).

Si bien en la nanotecnología sí se utilizan algunas herramientas tecnológicas digitales, al parecer, los espacios y los propósitos en el uso de las herramientas siguen siendo cerrados y con propósitos específicos. Este es el caso de la plataforma digital *Moodle*. Esta herramienta se define como una plataforma de aprendizaje diseñada para educadores, administradores y estudiantes, para crear ambientes de aprendizaje personalizados (Moodle, 2019). Sin embargo, el uso, según Andrea, se limita para la entrega de trabajos y no se estimula la interacción en esta plataforma digital.

Además del uso de esta plataforma, Andrea me explica que la interacción en redes sociales que mantiene con otros usuarios se limita al envío de correos a familiares, maestros y compañeros, además de la comunicación a través de *chats* dentro de plataformas como *Facebook* o *Instagram*. Es importante recalcar que los usos de estas herramientas no significan para Andrea una práctica de lectura y escritura, sino solamente fungen como medio para la entrega de trabajos y la comunicación esencial entre ella y otros usuarios. Por ejemplo, el uso de *Facebook* se limita a las prácticas académicas: “- ¿posteas en Facebook seguido o no?, -Casi no, bueno... nada más en el grupo de mi salón, pero nada más como avisos ¿no?” (A:314-315). Sin embargo, el uso de software especializado como *Math Lab* y *Solid Works* es común y habitual en las materias de nanotecnología:

Si, en primer año vimos cosas de estadística y de álgebra lineal analítica, y el taller de esa clase es casi todo en *Mat Lab*; y también llevamos diseño de ingeniería y usamos este... el de *Solid Works* para diseñar piezas y hacer modelaciones de fuerzas. Se supone que en nuestra carrera tenemos la formación de un ingeniero,

pero no le quisieron dar el nombre de ingeniería, y originalmente querían que durara 5 años, pero por ser carrera nueva no la dejaron... (A:327-332).

*Math Lab* es un software de programación que ayuda al desarrollo de algoritmos, análisis y visualización de datos, además de realizar cálculos numéricos, el cual tiene un entorno gráfico para simular modelos de sistemas (Math Lab, 2019). Por su parte, *Solid Works* es una plataforma de software que ayuda diseñar piezas y elaborar modelaciones matemáticas (Solidworks, 2019).

¿Cómo se construyen textos multimodales digitales con base en el uso de estos entornos? Si bien hemos explicado la estructura del reporte de laboratorio y el uso del software *SnapGene*, es necesario entender las prácticas sociales que se están generando en entornos académicos. Por ello, explicamos a continuación el proceso que tuvo la participante con relación al uso del software *SnapGene* a partir de la simulación como recurso para el aprendizaje significativo.

#### **4.1.5 La simulación: recurso para el aprendizaje significativo.**

Leer en las plataformas digitales implica, según algunos autores (Leu, 2006; Lankshear y Knobel, 2012), una comprensión de lo que se lee y de lo que se ve. Así, el usuario requiere ciertas habilidades que habitualmente no se enseñan en la escuela, sino que los procesos que determinan la forma de leer y escribir se van adquiriendo mediante las prácticas, en este caso, el uso del software.

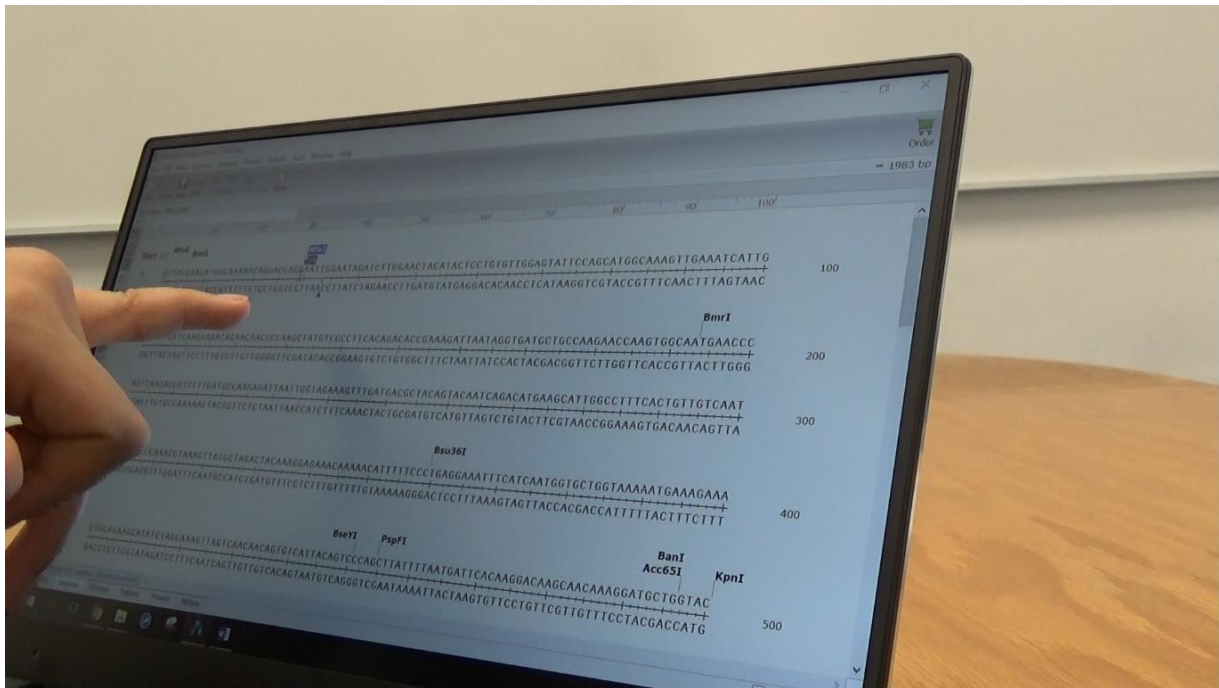
Además, según Gee (2016), el enseñar a los estudiantes a resolver problemas a partir de la simulación, los ayudan a construir estrategias bien diseñadas para adquirir habilidades y conservarlas a largo plazo. Esto se debe, nos dice el autor, a que mientras se *juega* con un software de simulación, se repite la información, usándola como una herramienta para resolver un problema de su interés. Con tal propósito, describimos a continuación una práctica de literacidad académica mediada por el uso de la tecnología digital.

El software *SnapGene* tiene el propósito de planificar, visualizar y documentar los procesos de la biología molecular a partir de simular, con la interacción del programa, la clonación con



En este sentido, me explica Andrea, el software determina qué sí es posible y qué no a partir de la simulación. De esta manera, el software se va alimentando de bases de datos de distintas universidades y usuarios, y con ello identificar los errores y los aciertos para la simulación en la clonación.

Ilustración 11. Uso de SnapGene: secuencia genética manipulada.



Fuente: Participante Andrea.

En este contexto, el programa *SnapGene* realiza una simulación para la inserción de un material de la proteína, en particular, en la secuencia de un plásmido tal y como está señalando Andrea en la imagen anterior. Aunado a esto, la participante me explicó que primero se obtuvo la secuencia de aminoácidos en bases de datos en internet. Para esto, Andrea visitó la página web <https://www.addgene.org/20762/sequences/> para obtener dicha información. A continuación, se ilustra la página web.



Ilustración 12. Página Web Addgene.

Browse / Mark Hochstrasser / Funakoshi et al / pFA6a-6xGLY-His-tag-HIS3MX6 / Sequences

**pFA6a-6xGLY-His-tag-HIS3MX6 Sequences (2)**

Addgene Sequences:  
Partial (1)

Depositing Scientist Sequences:  
Full (1)

**Full Sequences from Depositor (1)**

Sequence provided by depositing laboratory may be theoretical/predicted or based on Sanger/NGS sequencing results. Discrepancies between sequencing results obtained by Addgene and the original sequence provided by the depositor may be present.

Fuente: Participante Andrea.

Como podemos observar, la página web es un repositorio de secuencias genéticas, que, en caso particular de Andrea, es la secuencia de la proteína *Nicotiana benthamiana*. Asimismo, en la página web se muestra representada gráficamente la proteína, así como el número que se le asigna para su posterior localización. De este modo, el uso, tanto del programa como de la página web, suele ser intuitivo para facilitar la simulación en la clonación; sin embargo, es necesario tener cierto tipo de conocimiento especializado para poder utilizarlo, además de desarrollar algunas habilidades en el manejo y control del software:

**Entrevistador:** ¿Tú crees que esto pudiera haberse hecho si no hubiera existido internet?

**Entrevistada:** Ah.... Bueno... sí,

**Entrevistador:** ok.

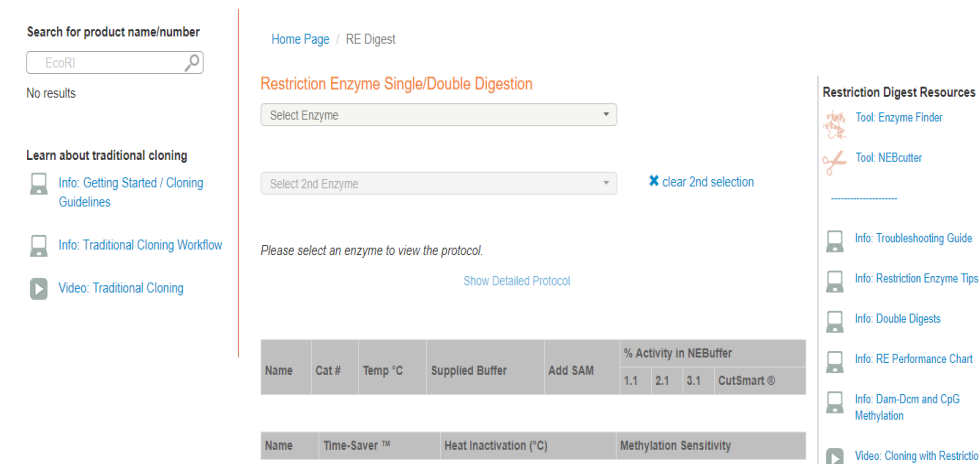
**Entrevistada:** Lo que se puede hacer es recortarlo aquí... y después lo metemos aquí [señala en la imagen de la proteína]. Y después, aparecen... el programa te ayudaría a contrastar las dos secuencias, o sea, te lee el código genético, ahí te dice que estos corresponden con esto otro. De hecho, yo lo hice así porque no pude recordar bien cómo era. O sea, lo metí y ya que vi dónde estaba... lo recorté y lo

volví a hacer. Entonces, abrimos un nuevo archivo y pegamos la secuencia. Y...este... pues es una secuencia lineal (A:110-119).

Como vemos en la cita anterior, la simulación parte del principio de prueba y error, así, el software guía en el contraste de las secuencias genéticas, leer el código genético e intuir qué sección corresponde a cada una de ellas. Con ello, Andrea empieza a generar información que le ayudó a elaborar el reporte de investigación para la materia de Biología Molecular. Si bien Andrea ya puede identificar los espacios dentro de la bacteria y así, simular la clonación, ella me explica que “esto todavía no termina aquí, ya que solamente tenemos el gen” (A:249).

El siguiente paso es agregar un *primer*, es decir, un gen modificado que ayude a unir la proteína con la bacteria. Para evaluar este proceso, Andrea se dirigió a la página web <https://neblconer.neb.com> para comprobar la unión. En la ilustración 13 mostramos esta página.

Ilustración 13. Página web: Nebcloner.



Fuente: Participante Andrea.

Ya en el último paso, Andrea regresó al software *SnapGene* para simular la clonación. A partir de una serie de pasos intermedios, Andrea me explica que:

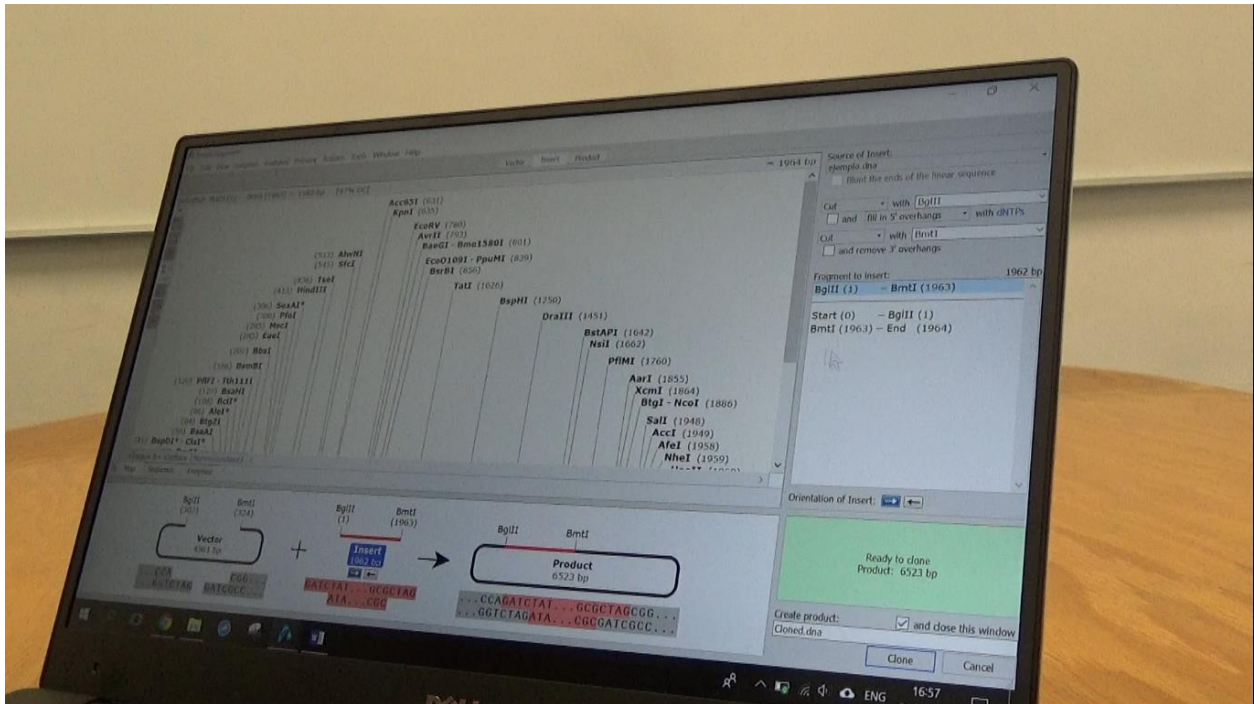
**Entrevistada:** y bueno... este... Aquí estamos en el vector... luego vamos a ir al inserto.... lo vamos a meter.... Y es ...uno que ya...Este fragmento va a entrar aquí está acá y...

**Entrevistador:** ¿El resultado?

**Entrevistada:** sí, y aquí ya... le ponemos “clonar” [botón] (A:217-221).

En la ilustración 14 evidenciamos el momento de la clonación en el simulador de SnapGene.

Ilustración 14. Uso de SnapGene: Momento de la clonación.



Fuente: Participante Andrea.

A partir de esta serie de pasos y el uso del software y algunas páginas web, la participante simuló la clonación. Posteriormente se espera que este procedimiento ayude a ejecutarlo con una proteína y bacteria real. Es importante señalar que, durante todo el proceso de aprendizaje en el manejo de estas herramientas tecnológicas, el profesor de Biología Molecular estuvo pendiente de las dudas y comentarios hacia los estudiantes, lo que ayudó a una mayor facilidad de manejo y control.

#### 4.1.6 Prácticas vernáculas

Las entrevistas realizadas a Andrea se orientaron en mayor medida a las prácticas académicas, debido a que es el tipo de prácticas que ocupan la mayor parte de su tiempo. Incluso la institución, al ver la demanda de tiempo de la licenciatura, mantiene espacios de prácticas vernáculas dentro de la universidad, tal es el caso de clases de ballet, torneos de fútbol o de tenis de mesa. Es por esto que la participante les da mayor importancia a los temas académicos, principalmente por dos razones: (1) el trabajo académico significa para ella una parte “esencial” de su vida y (2) considera que las actividades académicas le retribuirán mayor conocimiento que las vernáculas.

Si bien resalta el aspecto académico, tras realizar las diez sesiones observé que ella es una persona involucrada en diversas actividades de esparcimiento, pero éstas se relacionan con el ámbito académico o se llevan a cabo en los espacios universitarios. Por ejemplo, participó como parte del comité que se encargó de la graduación de su generación y, también, ofreció una clase de ballet como parte del programa de Actividades Deportivas y Recreativas CNyN UNAM Ensenada.

Ilustración 15. Andrea y el ballet



Fuente: Participante Andrea

Ahora bien, como prácticas de literacidad vernácula ubicamos dos situaciones: una, el uso de la plataforma de *YouTube* para resolver preguntas sobre repostería y, dos, el uso de la plataforma *Instagram* como medio para la difusión vernácula de conocimiento académico especializado. En la siguiente sección explicamos estas dos situaciones vernáculas.

#### **4.1.6.1 El uso de plataformas digitales para la consulta de información: YouTube.**

Una de las cosas que más le apasiona a Andrea es la cocina, en particular la repostería. Incluso, cada que alguno de sus compañeros cumple años le hornea un pastel. Sin embargo, debido a sus actividades académicas tiene mucho tiempo que no lo hace: *“la última vez que cociné fue el lunes (hace dos semanas), pero antes solía hacerlo cada fin de semana, y este semestre lo he hecho solamente dos veces”* (A: 1435-1436).

Al preguntarle sobre esta actividad, le cuestioné cómo es que lo preparaba, es decir, si veía algún video o revisaba alguna receta. Con esta pregunta, Andrea me mencionó que revisa habitualmente una cuenta en *YouTube* llamada *Taste It*. En esta cuenta se observan distintas recetas culinarias, así como el uso de diferentes ingredientes. Lo relevante de esta práctica es que no solo revisa la cuenta en la página web, sino que además compara los ingredientes, construyendo su propia receta particular:

**Entrevistador:** ¿Te gusta entonces hornear?

**Entrevistada:** Eh, sí me gusta, o sea, seguir pasos. Bueno, en realidad me gusta comparar recetas de betunes, o viendo cómo hacen o cambian los ingredientes.

**Entrevistador:** ¿Y eso te llama la atención?

**Entrevistada:** Así es, creo que así puede salir mejor (A: 1451-1458).

Esta práctica vernácula la realiza habitualmente porque le gusta compartir sus gustos culinarios con personas de su familia y también con sus compañeros: *“siempre hago para mis amigos en su cumpleaños, les hago pastel”* (A: 1461). Entonces, cada año, Andrea les pregunta sobre los gustos a cada uno de sus amigos para hornearles un pastel. En palabras de la participante, *“ellos (sus amigos) me dicen como ‘¡Ah!, lo que tú quieras’ o puedo experimentar con el pastel,*

hay veces que sí me dicen ‘quiero de esto’” (A: 1501). Usualmente, la participante comparte en su cuenta personal de *Facebook*, videos sobre estos procedimientos, por ejemplo:

Ilustración 16. Andrea y el uso de la red social Facebook



Fuente: Participante Andrea.



Así, Andrea comparte el conocimiento sobre su actividad culinaria con las personas cercanos, incluso con sus profesores, tal como se puede observar en la Ilustración 17.

Ilustración 17. Agradecimiento de profesor en la red social Facebook.

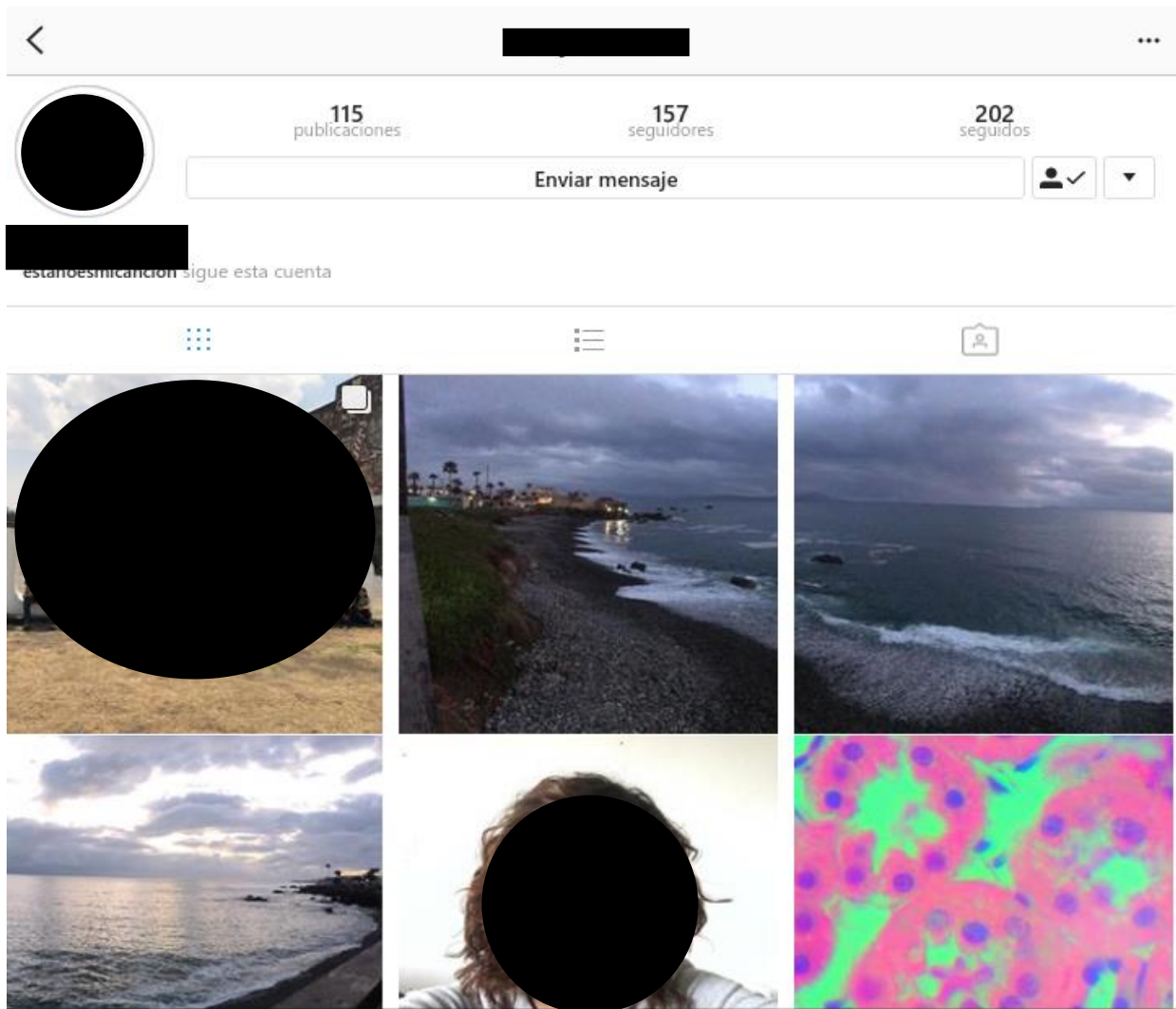


Fuente: Participante Andrea.

#### 4.1.6.2 Instagram y el conocimiento académico especializado.

Andrea habitualmente utiliza la plataforma digital *Instagram* para comunicarse con sus compañeros, maestros y familia. Esta plataforma digital se describe como una red social y su función es compartir fotos, videos e imágenes con los usuarios previamente contactados (Instagram, 2019). Además, tiene la posibilidad de subir el mismo contenido en tiempo real que se comparte a través de lo que se denomina como *historias*. En la ilustración 18 se muestra la cuenta de Andrea.

Ilustración 18. Red Social: Instagram. Andrea y sus publicaciones.

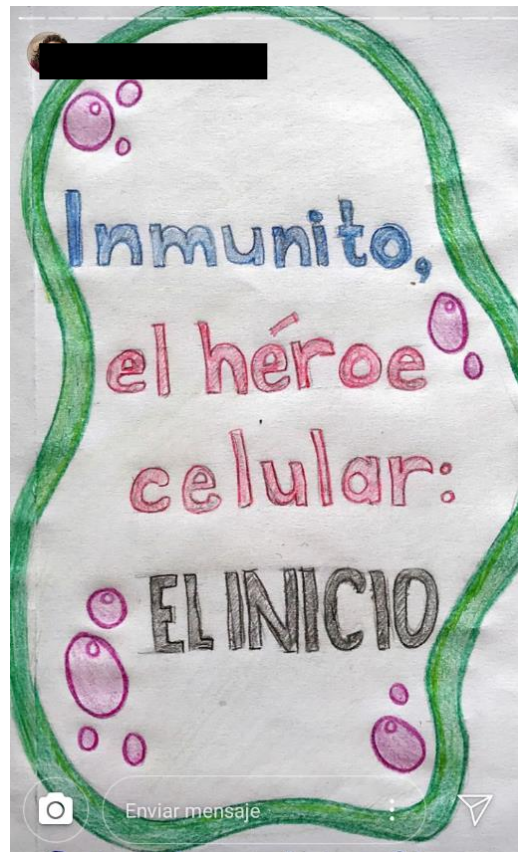


Fuente: Participante Andrea.

En este contexto, durante la materia de Inmunología, el profesor les solicitó elaborar una historieta sobre inmunología dirigido a niños y jóvenes. El propósito era expresar en enunciados simples la importancia de esta área de la nanotecnología. Así, Andrea elaboró a través de 16 ilustraciones la historieta. Tiempo después, la participante, voluntariamente, compartió estas ilustraciones con los contactos de *Instagram* pues lo consideró de interés y le proporcionó gran satisfacción elaborarlo. En la ilustración 19 se muestra una ilustración que la participante elaboró y compartió en esta red social.



Ilustración 19. Red social: Instagram. Trabajo académico publicado por Andrea.



Fuente: Participante Andrea

A partir de las observaciones de las historias de Instagram, la elaboración de una historieta para la materia de Inmunología y la interacción en las redes sociales, es importante señalar que los usos de estas plataformas redefinen la literacidad pues se dan nuevas formas de leer y escribir, además de explorar otras maneras de aprendizaje. En este sentido, señalamos que el uso de la tecnología digital debe orientarse, en el caso particular de esta tesis, a retomar el problema de la literacidad no como un desafío tecnológico, sino como un acercamiento a nuevas formas de leer y escribir. De este modo, retomaremos en el análisis de los resultados a las nuevas literacidades como habilidades, estrategias y disposiciones que son requeridas para el uso de las plataformas digitales.

## 4.2 El caso de Diana.

Con el fin de responder las preguntas de investigación, se describen a continuación la dimensión *Lectura y escritura* obtenida a partir del análisis cualitativo de contenido inductivo para el caso de Diana, estudiante de la licenciatura en Arquitectura de la UABC, campus Ensenada. El propósito general fue analizar la construcción identitaria de la estudiante cuando participó en prácticas de literacidad académicas y vernáculas en contextos digitales y no digitales. Con base en lo anterior, se identificaron los códigos sobre *el proceso en la producción escrita, los géneros discursivos académicos, el leer y escribir, y la reflexión de las prácticas de literacidad*. Se presentan los resultados de las entrevistas y artefactos recolectados.

### 4.2.1. ¿Qué es un texto?

Diana tiene una concepción de *texto* muy amplia. Para ella, un *texto* puede ser desde un libro de consulta hasta una imagen; sin embargo, considera un texto todo aquello que está *escrito*. Por ejemplo, en la entrevista número seis, Diana me explica que posee tres cuadernillos, uno de ellos, especial para los ilustradores, eran pues, páginas en blanco:

Al principio fue difícil buscarle como estructura a mi vida y la hice muy forzada [el cuadernillo], entonces no funcionó. Dije ‘ésta, específicamente, va a ser para dibujos míos, órale, quiero dibujar, punto’. Tenía otra, ésta es para notas, pensamientos, exclusivamente cuando escribo textos, ¿no?, personales (D:20-22).

Así, los *textos* tienen el propósito de ordenar, estructurar y plasmar pensamientos, datos, información, etc. A pesar de ello, no se siente tan cómoda al escribir texto, prefiere el boceto, las imágenes y las figuras para representar ideas académicas, personales y laborales. En este contexto, el estudio en la arquitectura juega un rol determinante, ya que las estructuras retóricas suelen utilizar aspectos mucho más visuales que escritos:

**Entrevistador:** Me estaba imaginando los trabajos que entregan en Arquitectura.

¿En este caso, es solamente texto escrito?

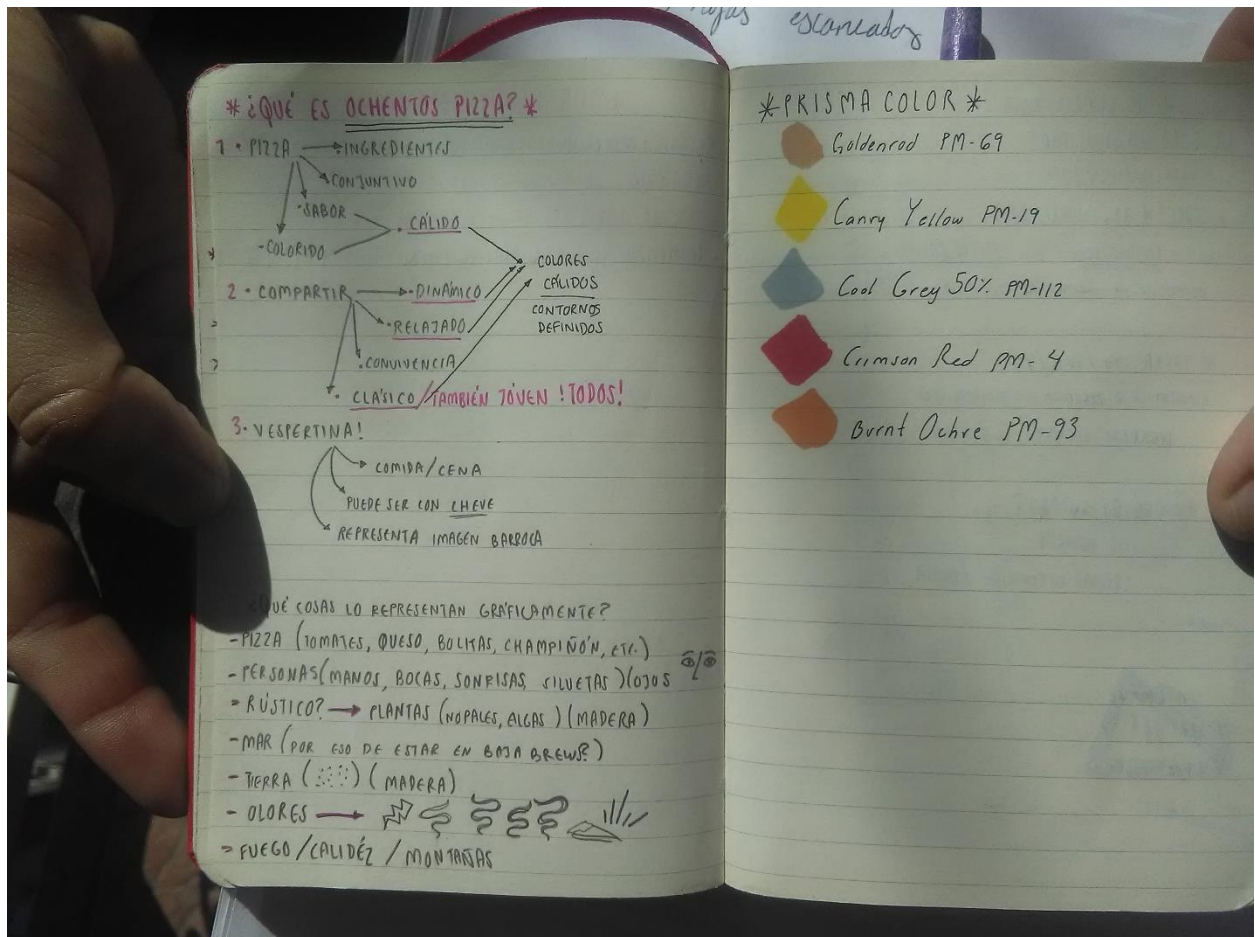
**Entrevistada:** Sí, pero habitualmente es muy gráfico.

**Entrevistador:** ¿Sí hay gráficas?

**Entrevistada:** Claro, gráficas, (en este trabajo) aplicamos una encuesta, era para conocer la perspectiva que tiene Ensenada y cualquiera que haya ido al *Cañón de Doña Petra* en el aspecto, como experiencias y también expectativas. (D:42-45)

De esta manera, no solo la Arquitectura sino también sus gustos personales influyen en las concepciones tanto de los textos escritos como textos orales. En la ilustración 20 observamos dos páginas de la bitácora personal de la participante.

Ilustración 20. Bitácora personal de Diana.



Fuente: Participante Diana.

A través de las diez entrevistas pude observar distintas prácticas que estuvieron orientadas a tres ámbitos muy marcados: el académico, el profesional y el personal. A continuación, se describe cada uno de ellos.

#### **4.2.2 Géneros académicos**

Las entrevistas con Diana se realizaron en distintos cafés de la ciudad de Ensenada. Cada una de éstas se dio en un contexto totalmente informal y, en ocasiones, trascurrieron a lo largo de horas. Diana cursaba el séptimo semestre de la licenciatura de Arquitectura y realizaba un proyecto de investigación para la materia de *Diseño del paisaje*. En tal actividad se le enseñó a la participante a trabajar en colaboración con otros estudiantes para la elaboración de un proyecto arquitectónico en el cual se vinculaba lo teórico con lo práctico.

El proyecto se fundamentaba en la construcción de un espacio arquitectónico en el *Cañón de Doña Petra* ubicado en el oriente de la ciudad de Ensenada. El propósito general de la materia, según Diana, era evidenciar la relación del hombre con su entorno natural: “en el diseño urbano, como te digo, estamos trabajando la parte funcional urbana con estructura, y en el integral nos encargamos del concepto, de la investigación previa” (D:19). Según la carta descriptiva de la asignatura (UABC, 2010), el propósito del curso es la implementación de un taller de diseño arquitectónico que se complementa, a su vez, con clases teóricas y asesorías de diferentes disciplinas, por ejemplo, la asignatura de *Diseño urbano*. A continuación, explicamos los géneros académicos que la participante compartió a lo largo de las entrevistas.

##### **4.2.2.1 La bitácora**

El uso de la bitácora es común entre los estudiantes de Arquitectura. Incluso, para Diana, la bitácora tiene una historia muy particular. Así, al yo preguntarle sobre qué era una bitácora y cómo podía definir su uso, me respondió:

Verás, antes de la universidad yo le llamaba un *sketchbook*, ya sabes, porque aquí estamos en frontera y hay que descomponer nuestra hermosísima lengua con

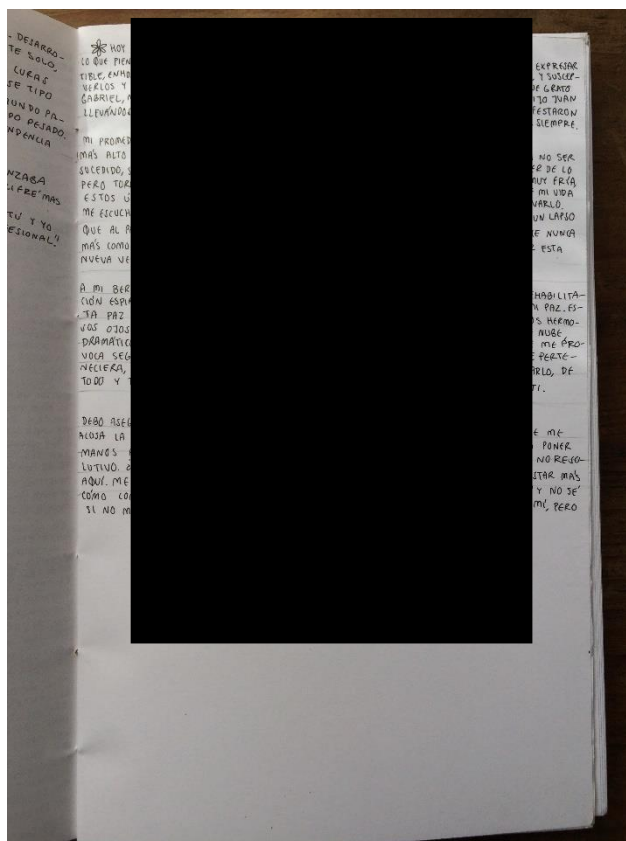
pinches (sic) palabras en inglés. Entonces era mi *sketchbook*, donde bosquejaba lo que sea que me llegara a la mente (D: 7-15).

Inicialmente, Diana utilizó el *sketchbook* para ilustraciones y texto escrito; sin embargo, durante el primer semestre de la licenciatura le solicitaron una bitácora para elaborar los trabajos sobre un anteproyecto arquitectónico:

Comenzamos a usarla [...] para hacer collage de imágenes, por ejemplo, imágenes que utilizarías como *caso análogo para tu edificio*, también para hacer el programa, o sea, era un espacio en blanco donde podrías usar texto y bla, bla, bla, tablas en general y aparte bosquejar tus plantas arquitectónicas y tus fachadas, era un punto de como expresión total para todos tus proyectos. Y me acuerdo que incluso, al principio entraba en conflicto con la palabra bitácora (D: 6:2).

Diana también utiliza la bitácora, además para escribir su lista de actividades, como un diario personal en el que plasma sus emociones con relación a sus vivencias cotidianas. Podemos ejemplificar este diario en la ilustración 21.

Ilustración 21. Diario personal en la bitácora de Diana.



Fuente: Participante Diana.

Para Diana, una bitácora debe contener un trabajo artístico bien organizado, ilustraciones, notas y demás apuntes, pero lo que observaba era que sus compañeros “*le pegaban pinches (sic) impresiones sarras (sic)*” (D:11) o también “*lo usaban de forma valigarda (sic) y yo pensaba ‘no mames (sic), si yo tuviera esa bitácora –es envidia ¿eh?, quiero dejar en claro que es envidia – [risas], hújole, yo no quiero eso’*” (D:12). En este sentido, una de las primeras decisiones fue tener un cuaderno de hojas blancas Scribe, es decir, uno de los más económicos porque “*me ponía de mal humor pensar en pegarle cosas y hacer ahí mismo el programa arquitectónico*” (D: 13).

Conforme fue avanzando el tiempo, Diana utilizó el término de bitácora, pues personalmente le ayudó a reestructurar su vida, en este caso, ordenar los trabajos académicos y laborales. Así, empezó a bosquejar planos arquitectónicos e ilustraciones académicas. En la ilustración 22 se observa la función principal que le da Diana a la bitácora. La imagen se tomó de su red social Instagram.

Ilustración 22. Extracto de bitácora publicada por Andrea en la red social: Instagram



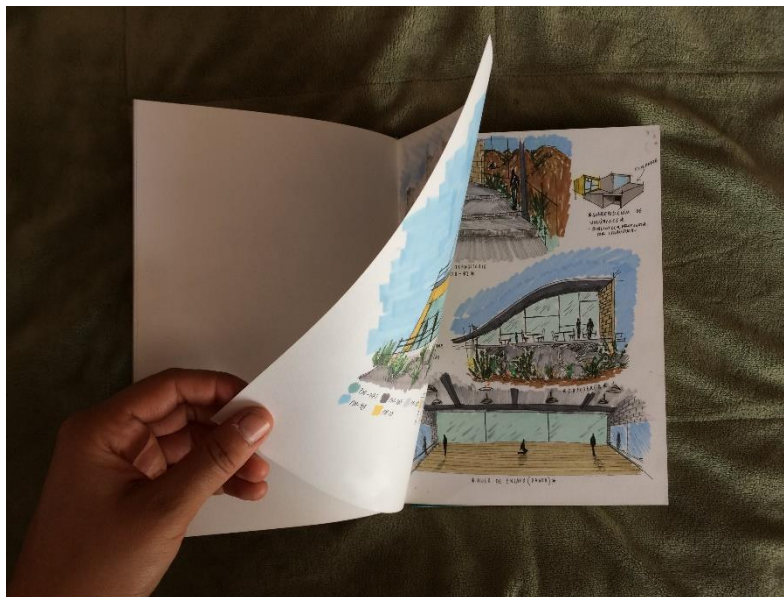
Fuente: Participante Diana.



Diana empezó a utilizar tres tipos de bitácoras, una, para bosquejar, otra, para notas personales y pensamientos y la tercera, para el trabajo laboral. Así, Diana empezó, me dice, a darle sentido a su trabajo académico, personal y lo laboral. Separar estos tres aspectos no fue nada sencillo, comenta, *“pues un día se me iba la onda y dibujaba algo personal en el que era de producción, pero también cuando decía ‘aquí tengo a la mano el que es para expresar mis ideas así random’, lo tengo aquí en la mano y tengo la idea, pero no me nace dibujar, o sea, ¡mierda! (D: 25).*

Para Diana, el tipo de papel del que está hecha la bitácora es indispensable. En su caso, la participante adquirió un cuadernillo de marca *Fabriano* y, según la estudiante, se consigue de diferentes medidas, además de que se adquiere con base en la capacidad de agua de cada hoja. Esto es principalmente importante para arquitectos y diseñadores pues, dependiendo del tipo de bosquejo que realizarán, obedece el tipo de hoja que necesitarán. De tal modo, la bitácora que Diana tiene en sus manos es regular, es decir, la puede usar comúnmente con plumones, además de ser “expres” pues es pequeña y la puede llevar consigo a donde sea. En la ilustración 23 se muestra la bitácora sobre su proceso académico.

Ilustración 23. Bitácora personal y pendientes académicos de Diana.



Fuente: Participante Diana.

Uno de los principales procesos del arquitecto es el de “bosquejar”. Diana lo define como una actividad donde se practica una ilustración. En este sentido, le pregunté si los bocetos que realizaba en su bitácora se los mostraban al profesor, a lo que me comentó: *“no, es personal. Creo que cuando nos invitaron a tener una bitácora en tercer semestre era como para agregarle metodología a nuestras vidas, ¿va? [...] qué es vital en la universidad, te hace un parote saber de métodos. Como sea, ya es personal quien quiera hacer sus bosquejos y así, y yo me siento muy cómoda”* (D: 33).

Así, Diana bosqueja en su bitácora las ilustraciones del proyecto de investigación del Cañón de Doña Petra; sin embargo, no se siente cómoda que, dentro de los trazos que realiza, haya texto escrito. Le pregunto el por qué: *“Realmente, te juro que cada que la paso (la hoja) digo ‘híjole, ¿cuándo la voy a arrancar?’ . Estoy pensando muy seriamente ‘¿me estorba? No. Pues déjala ahí, es tu trabajo’, y la otra parte, ‘no, aquí es puro dibujo, no, no, no’”* (D:37). De esta manera, Diana manifiesta una mayor importancia al arte gráfico que al arquitectónico y me expresa que tiene un poco de miedo con relación a este pensamiento:

me agüita un poquito pensar, le temo muchísimo pensar que no me voy a dedicar directamente a la arquitectura, a la producción arquitectónica. Uno entra a la carrera pensando ‘ay, voy a dibujar, voy a aventar pintura’, todos van a pensar ‘¡oh, artista, dios, Zeus!’, ¿sabes?, pero no, la arquitectura implica muchas disciplinas, entre ellas cosas totalmente técnicas para que puedas... hay matemáticas y hay rectitud atrás del arte. Atrás de las mismas curvas hay, creo yo, rectitud generando esas curvas (D:59).

Diana exterioriza el deseo y amor por el arte, pero también, por la rectitud y normas que deben seguir para poder llegar ser exitosa, no solo en la arquitectura sino en su vida en general. Para ella, además, es importante no dejar el lado tradicional que es, a su parecer, lo que la mantiene enamorada de la arquitectura. Así, debe mantener un balance en su vida académica, personal y laboral, en ese sentido, la participante me manifiesta que:

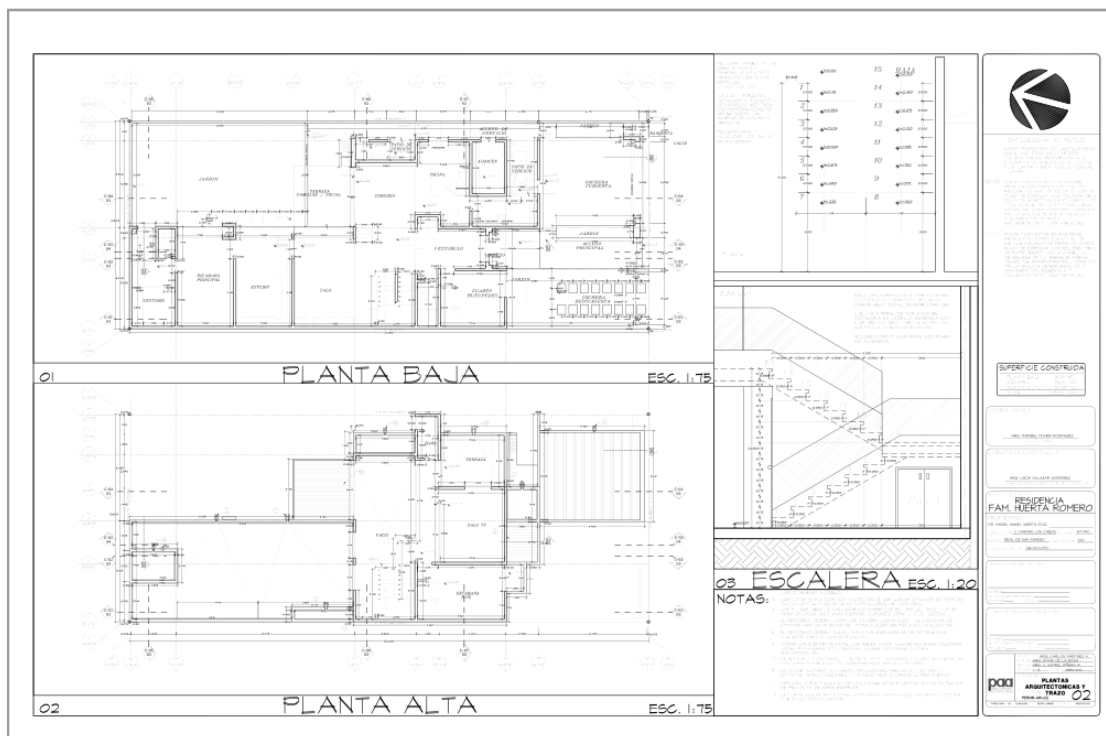


me estoy esforzando más a llevarlos a la par, el artístico y el productivo. Sí se puede, lo estoy haciendo, pero me está costando un poco más de tiempo porque quiero dedicarle el tiempo necesario a expresarme artísticamente para que digan [...] no digan, para seguir siendo artista libre y al mismo tiempo un arquitecto disciplinado, que es un artista, pero disciplinado un poquito más rígido y ya (D:61).

#### 4.2.2.2 Planos arquitectónicos

Diana me explica que los planos arquitectónicos se definen como una planta de conjunto que representa todas las edificaciones o elementos que conforman un predio. En los planos se ven muros, cubiertas, jardines, vegetación, etc. Su función es representar la construcción, como también, la maqueta y la *renderización* (simulación) de los planos utilizando el software *AutoCAD*. Estos trabajos se realizan habitualmente en equipos durante la licenciatura, en el caso de Diana, corresponde a la entrega de un proyecto de investigación para la clase de *Diseño Integral* del séptimo semestre. En la ilustración 24 se muestra un plano arquitectónico realizado por Diana.

Ilustración 24. Plano arquitectónico hecho por Diana para materia de Arquitectura.



Fuente: Participante Diana.

Parte importante de los planos arquitectónicos son los programas arquitectónicos. Diana los define como una tabla donde, con base en las necesidades del usuario y de la situación, propones espacios para la construcción que se representan en el plano. Además, como se mencionó anteriormente, la maquetación en físico del plano arquitectónico es necesaria para la presentación del proyecto de investigación en el que Diana estaba involucrada al momento de la entrevista; sin embargo, el trabajo en equipo dificultó la realización de este trabajo. En este tenor, Diana me comenta que:

Entonces me acuerdo que al *morro* (compañero de equipo) solamente le pedimos y no nos ayudó ni *madres*. Y Pedro y yo [...], Pedro sí me estuvo ayudando un *chingo*, pero él es más maduro porque ya ha cursado dos veces la materia, quieras o no sí influye muchísimo en madurez en lo académico en situaciones así. Yo estaba infartada “*wey*, no vamos a alcanzar a sacar el proyecto y la *roña*”, y Pedro estaba [...] Pero cómo es que este chavo va en séptimo semestre y apenas se da cuenta (D:09-10).

De esta manera, Diana se da cuenta de que, mientras se va avanzando en la licenciatura, el estudiante debe tener un mayor compromiso con los trabajos académicos, el trabajo en equipo y, por ende, cierto tipo de apropiación de la disciplina. Ahora bien, tanto el uso de la bitácora, el plano arquitectónico y la maquetación forman lo que la participante denominó como un proyecto de investigación. A continuación, describimos el proceso en la elaboración de dicho proyecto y la intervención y uso de un sistema de géneros académicos.

#### **4.2.2.3 Proyecto de investigación: sistema de géneros académicos**

Durante las entrevistas de esta tesis, Diana estaba terminando el proyecto de investigación para la clase de *Diseño Integral*. La asignatura se impartió en la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UABC. Es una de las materias de la etapa terminal y, según la carta descriptiva, comprende el taller de diseño arquitectónico complementado con clases teóricas y asesorías de diferentes disciplinas. El propósito, me comenta Diana, es trabajar en colaboración con tres asignaturas, de esta manera “*empezamos enseñándonos a vincularlo entre ellos, solo teórico, ¿no? Del diseño,*

*elementos del diseño, cómo vamos a construir, estamos trabajando el proyecto que te había platicado del Cañón de Doña Petra” (D: 019). En este sentido, las clases de Diseño del paisaje, Diseño urbano y Diseño integral están vinculadas para la ejecución de este proyecto, así como la evaluación del mismo. Sin embargo, durante el semestre que cursó Diana, se vinculó, también, la asignatura de Proyecto ejecutivo que tuvo el propósito de evaluar el lado técnico del proyecto. Así, Diana me comenta que:*

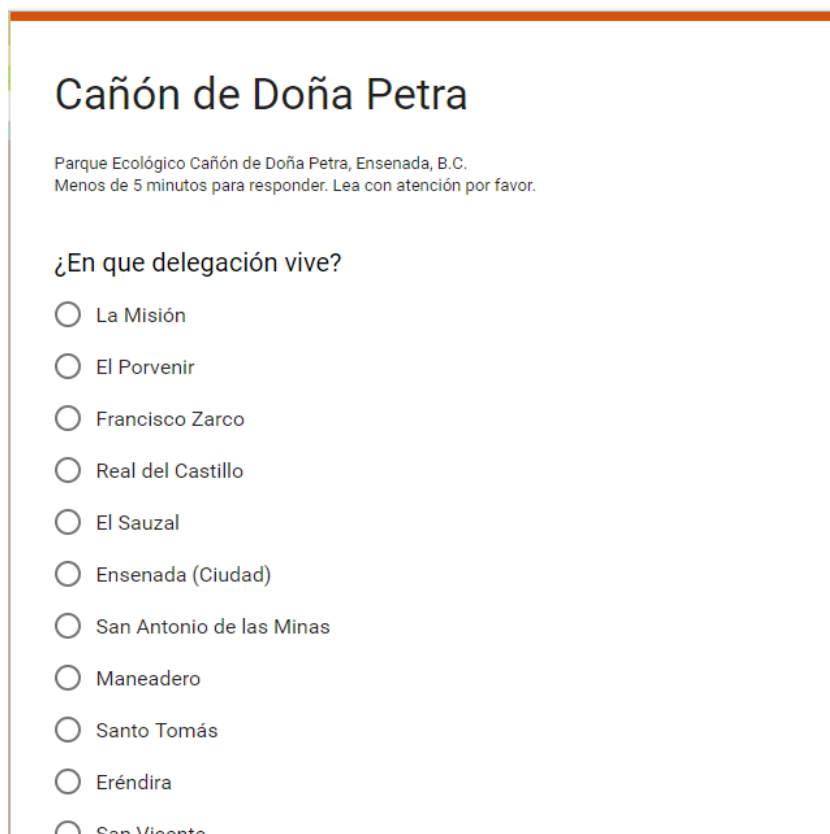
Se ha hecho (vincular las cuatro materias). Hay otros semestres en las que las vinculan, pero al final nunca había [...] sé que todos los años o tres atrás se hace en séptimo semestre en estas cuatro materias, pero por experiencia en semestres anteriores, ponle tú que los maestros te inviten a hacerlo, pero ya depende de ti si realmente trabajarle (D:021).

Así, Diana trabajó con otros dos compañeros de un grupo de 28. La participante me dice que en realidad la asignatura es un taller que los profesores dividen por equipo de tres a todo el grupo. Su equipo está vinculado al proyecto del Cañón de Doña Petra. Los otros equipos trabajan en un convento de Ensenada, un museo y un centro de convenciones:

Hay equipos donde hay uno que se quiere echar todo, hay equipos, como el mío, en el que uno quiere hacer de todo, ahí es donde pudiera entrar yo, pero no porque colapsas, yo colapso. Pero en mi equipo estamos trabajando de esta forma: yo me encargo de redacción y cosas por el estilo, ellos van a hacer la investigación, toda la investigación, generar datos y procurar que no haya error. Por ejemplo, datos topográficos, clima, pendiente, precipitación presente, problemas con el gobierno, de quién es el terreno, etcétera (D:029).

La estructura del proyecto de investigación, me explica Diana, se divide en la primera parte que es la contextual, es decir, la historia de Ensenada; además, la descripción de una encuesta con el propósito de conocer las experiencias de las personas cuando han asistido al *Cañón de Doña Petra*. En la ilustración 25 se observa el tipo de encuesta que elaboró el equipo de Diana.

Ilustración 25. Encuesta digital realizada por el equipo de Diana.



The image shows a digital survey interface. At the top, there is a title 'Cañón de Doña Petra' in a large, bold font. Below the title, there is a subtitle 'Parque Ecológico Cañón de Doña Petra, Ensenada, B.C.' and a note 'Menos de 5 minutos para responder. Lea con atención por favor.' The main question is '¿En que delegación vive?' followed by a list of radio button options: La Misión, El Porvenir, Francisco Zarco, Real del Castillo, El Sauzal, Ensenada (Ciudad), San Antonio de las Minas, Maneadero, Santo Tomás, Eréndira, and San Vicente. The survey is presented on a white background with a thin orange border at the top.

Fuente: Participante Diana.

En la encuesta participaron 85 personas. Ésta solo fue compartida por redes sociales, según Diana *“bueno, igual y sí lo hubiéramos aplicado (físicamente), pero yo creo que todos estábamos muy ocupados. Bueno, al menos yo sí estaba ocupada y el resto dijeron que también, pero hubiera sido perfecta idea, creo, que también hubiera sido bueno ver la reacción de las personas” (D:051)*. Si bien cualquier persona pudo contestar la encuesta, los estudiantes tomaron en cuenta solo aquellas respuestas que consideraron relevantes para su proyecto de investigación, como, por ejemplo, la opinión que tuvieron sobre el *Cañón*, las propuestas que emitieron, etc. Al finalizar esta primera parte del proyecto presentaron los resultados en el que utilizaron el software *Power Point*. El propósito fue presentar, mediante diapositivas, la información relevante sobre cualquier proyecto, trabajo o tarea.

Después de mostrar estos avances, Diana me explicó que parte fundamental del proyecto fue elaborar el plano arquitectónico, así como su *renderización* con el software *AutoCAD* para su

posterior presentación en una exposición oral frente a los profesores de las asignaturas vinculadas a este proyecto. Así, la participante me explicó los problemas en el equipo, la falta de organización de uno de sus compañeros y de su compromiso para entregar el trabajo a tiempo y en forma. En este sentido, Diana me dice que:

Le pedimos nada más que diseñara dos edificaciones que eran clínicas (médicas). Pues que lo reviso. Teníamos en el proyecto una clínica de conservación de fauna, porque era en el *Cañón de Doña Petra* y todo era preservación, y todo lo que estaba ahí y una enfermería. Entonces le pedimos que lo hiciera, ¿no?... y el chavo, haz de cuenta que el chavo nunca estuvo ni poquito inmerso en lo que significaba el proyecto, porque habíamos propuesto conceptualmente que era tectónico, características terrestres, ese era el concepto, tectónico, porque es el *Cañón de Doña Petra*, depresión tectónica, y nos falla (D:015-2).

Cuando presentaron el proyecto final, Diana y sus compañeros lo hicieron de manera muy resumida, debido a la falta de compromiso de uno de ellos, presentaron la investigación de análisis natural, el análisis social, las encuestas que se aplicaron al inicio, el plano arquitectónico y la maquetación. La participante me explica que:

Terminamos de exponer [...] la maestra hizo observaciones de todas las diapositivas, también fue ‘pues creo que no practicaron, tampoco estudiaron’. Yo estaba viendo a Pedro con cara de ‘hijo de tu madre’, y salimos, le dije algo peor. Ya que terminamos, la maestra nos dio sus observaciones para presentarlo la siguiente semana. Entonces Juan y yo estábamos bien desanimados, sentados en el suelo, como ‘estamos a punto de valer por un tonto’ (D:029-2).

Al final, según Diana, les gustó el proyecto a los profesores, pero sí les señalaron los errores que encontraron, particularmente, aquellas tareas que le tocaron a uno de sus compañeros. La participante me recalcó que si bien, el proyecto fue grupal, la calificación se asignó de manera individual. Así, Diana terminó explicándome algunos problemas posteriores con su compañero y las experiencias que tuvo con relación a este proyecto de investigación realizado en equipo.

#### **4.2.2.4 Portafolio: entre lo académico y lo profesional.**

Para Alarcón (2014), uno de los propósitos del portafolio es evidenciar los productos académicos de una persona con el fin de presentar los trabajos realizados, tanto académica como profesionalmente. Con esto, el destinatario puede ser desde un potencial cliente, un profesional del mismo rubro o un experto en el área disciplinar.

En este contexto, Diana elaboró un portafolio que evidenciaba sus trabajos académicos como los profesionales. Así, le pregunté a la participante sobre el conocimiento de la estructura retórica, las características y su función *“Nunca había hecho uno. Fue súper cruel conmigo (hacerlo). Guardé mil fotos de todo lo que había hecho y luego ya que lo iba a pegar ‘está bien culero, Diana, no manches’ (Diana hablando de sí misma) (D:018-4).*

Así, Diana elaboró su portafolio con base en la revisión previa a otros. Por lo tanto, utilizó imágenes como evidencia gráfica de su trabajo como ilustradora, trabajos con arcilla, además del trabajo arquitectónico realizado en los semestres anteriores. El portafolio cuenta con veintidós cuartillas. La estructura retórica es la siguiente:

1. Portada.
2. Evidencia arquitectónica: Planos arquitectónicos y maquetación (trabajos académicos)
3. Evidencia artística: Ilustraciones (trabajos vernáculos).
4. Evidencia artística: Ilustraciones (trabajos profesionales).
5. Evidencia artística: Ilustraciones (trabajos académicos).

En la ilustración 26 se muestra una imagen que evidencia los datos recolectados del género discursivo *portafolio*.

Ilustración 26. Portafolio. Evidencia arquitectónica de Diana.



Fuente: Participante Diana

### 4.2.3 Herramientas tecnológicas digitales: El caso de Diana.

Como se explicó en el caso de Andrea, los usos de las plataformas digitales intervienen y modifican la generación, construcción y distribución de textos tanto en las prácticas de literacidad académicas como las vernáculas. En este capítulo describimos el uso de estas plataformas en dos prácticas: primero, el uso del software AutoCAD para elaborar planos arquitectónicos y, segundo, el empleo de la plataforma digital Instagram en prácticas vernáculas y profesionales.

Inicialmente, Diana tenía ciertas reservas con el uso de la tecnología digital, me dice: *“soy muy romántica, muy clásica, ese es el pedo. Me gusta mucho escribir cartas, y no es tendencia, es algo que está en mí”* (D:05-4); sin embargo, considera que este pensamiento es erróneo y necesita trabajar, según ella, cierta empatía con la tecnología digital.

Para Diana, el uso de la tecnología digital por parte de los profesores se orienta solo a compartir información. En el caso particular de la participante, el uso del servicio de alojamiento digital *Dropbox* es habitual. Este servicio almacena archivos multiplataforma que se encuentra en la web (Dropbox, 2019). Así, el uso que le da Diana es exclusivamente para compartir archivos, en este caso, el documento sobre el proyecto de investigación del *Cañón de Doña Petra*. Uno de los usos frecuentes de esta plataforma es compartir documentos y poder modificarlos en tiempo real por todos los usuarios que gestionan la misma información; sin embargo, para Diana, el empleo de la información de esta manera solo genera problemas:

Hay una mamada con Dropbox. Estamos Juan, Pedro y yo [...] y empezamos a editar el documento, y Juan empieza al mismo tiempo, no aparece. Juan está editando, si le pico ‘obtener su versión’, a la verga con lo que yo tenía, se aparece lo que tiene Juan. Entonces me acuerdo que dice (Juan), ‘no, es que es una forma (de redactar)’, le dije ‘a ver Juan, vamos a ser claros, primero güey, me cagan estas madres, a mí envíamelo por Drive (otra plataforma digital), si quieres’ (D:07-4).



Así, Diana, al tratarse de trabajo académico, prefiere usar lo menos posible las plataformas digitales; sin embargo, su empleo es necesario en trabajos como con la elaboración de planos arquitectónicos con el uso del software AutoCAD.

#### **4.2.3.1 La simulación en la Arquitectura: el uso de AutoCAD**

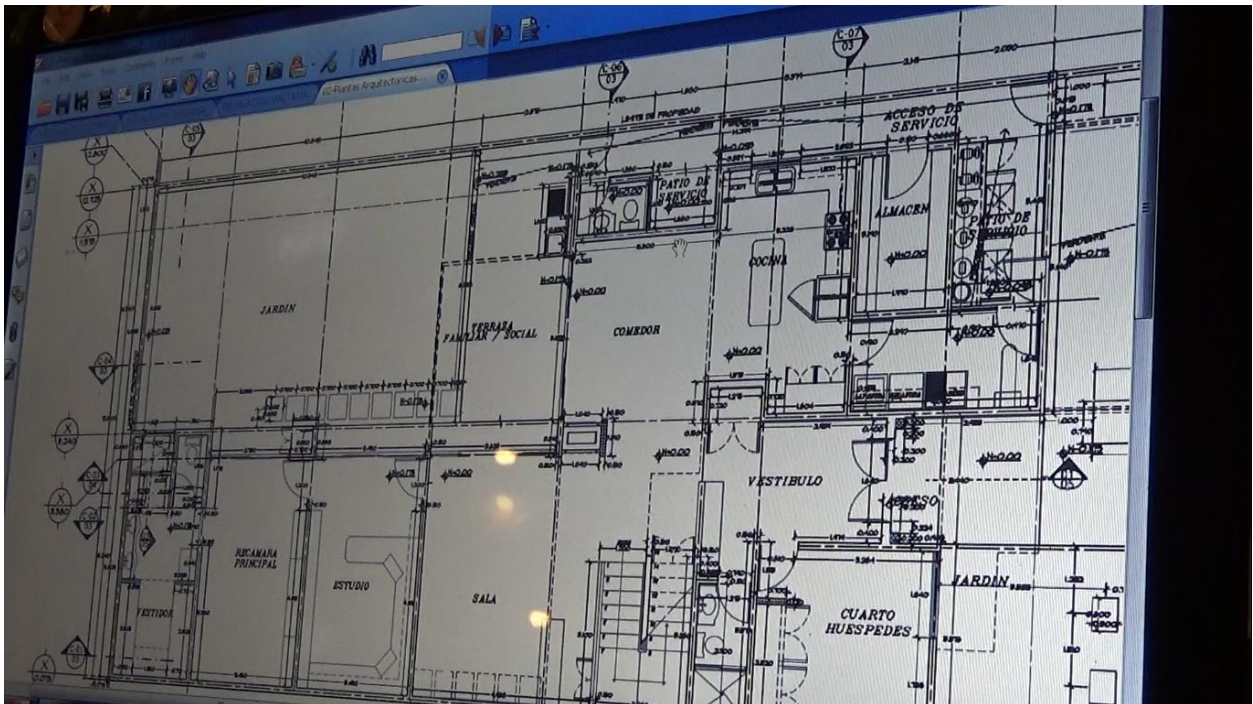
El software AutoCAD es una aplicación de diseño asistido por computadora utilizado principalmente por arquitectos para dibujar en dos dimensiones y modelar en tres (AutoCAD, 2019). Un término habitual al usar este software es el de render. Al preguntarle a Diana qué significaba esa palabra me comenta que: *“Un render. Ok [...] es un modelo digital, un modelo virtual que simula realidad. [...] es más bien como una representación”* (D:20-1).

En este contexto, realicé una observación sobre el uso de este software. Al iniciar la observación, Diana me comentó la importancia en conocer qué versión de programa tiene uno instalado, pues las características del programa varían cada año. Incluso, hay problemas cuando un documento se trabajó en una versión anterior:

La única diferencia que podría aplicar a veces es cuando hay archivos, digamos que quiero trabajar en archivos de una persona que tiene versión 2017, esa persona tendría que guardarlo en mi formato para que yo pueda visualizarlo y así podamos tener las mismas herramientas de trabajo (D:05-3).

Diana aprendió a usar este software durante el tercer semestre de arquitectura, mientras cursaba el tronco común. Además de esta plataforma, aprendió a utilizar Photoshop, Corel y Sketchup (plataformas para ingeniería). Para esta observación, Diana abrió el documento del proyecto de investigación sobre el *Cañón de Doña Petra*. En la ilustración 27 se observa el uso de AUTOCAD.

Ilustración 27. Diana y el uso de la plataforma digital AUTOCAD



Fuente: Participante Diana.

En el plano arquitectónico se observan distintas capas de colores. Diana me comentó que a eso se le llama *layers*. Para generar estas capas necesitas saber cómo se manipula el software de AutoCAD en el cual cada *layer* corresponde a una edificación, por ejemplo, en el archivo hay uno para mobiliario, baños, pisos, etc. ¿qué función tiene?, le pregunto: *“los layers, las capas en español, nos sirven para poder limpiar el dibujo con mayor facilidad, para tener un orden visual, quieras o no, sí lo necesitas, te puedes confundir muy fácil. De hecho, inicialmente nos enseñaron a usar AutoCAD con el fondo blanco, pero ya no me acuerdo cómo cambiarlo, ya me acostumbré totalmente a hacerlo con negro, porque el blanco pues...”* (D:019-3). De esta manera, Diana generó un plano arquitectónico. A pesar de que se le enseñó el uso básico en Arquitectura, la participante menciona que:

hay un detalle curioso. Yo hasta ahorita no he recibido una asesoría exacta, una manera correcta, y con correcta me refiero a una forma global, de escalar. Todos me dan como ‘ay, le puedes hacer así’, y hablo del maestro ¿eh? Creo que en

AutoCAD aprendes, pero al final eres mejor o más ágil según tus mañas, y cada quien tiene sus mañas para escalar” (D:035-3).

Por lo tanto, el mayor aprendizaje para la manipulación del software ha sido fuera de la escuela, ya sea con compañeros más avanzados o en grupos de colaboración dentro de las redes sociales. A pesar de que es indispensable el AutoCAD, al parecer se está volviendo obsoleto. De este modo, Diana prefiere usar un software llamado *Rebit*. Según la participante, este programa genera un plano arquitectónico en dos dimensiones, pero simultáneamente genera un modelo en tres dimensiones. Así, me comenta, se ahorra días de trabajo. Por esta razón, me dice, se han creado cursos dentro de la UABC para los alumnos de la facultad de Arquitectura y Diseño. Así, Diana me explicó el funcionamiento, uso y ejecución del software.

#### **4.2.4 Prácticas de literacidad vernáculas**

Diana suele utilizar su tiempo en actividades recreativas como ejercitarse en el gimnasio, correr en maratones y meditar; sin embargo, ha empezado a reducir estas actividades por los compromisos académicos y laborales:

Me puse a pensar: “a ver, ¿cuánto estoy durmiendo y cuánto tiempo pierdo?”. No estoy perdiendo nada de tiempo, o sea, llego de la escuela, como, 30 minutos de leer, 40, esperar a que se me baje la comida y de ahí dos horas al gimnasio, religiosamente tienen que ser dos. De ahí salgo a seguirle chambeando y de pronto me dan las 11 de la noche, 11:30, y a dormir, porque a las 5:30 despertar en chinga porque a las 6 en punto tengo que estar en el Burger King para tomar el Vigía, y a las 6 en punto ya viene retacado. Entonces, mi tiempo libre está siendo ir al gimnasio, ver por mi salud (D:087-7).

Además, me comenta, le gusta dibujar. Según ella, tiene tres pasiones en su vida: su carrera, el ejercicio y el arte. Esta última actividad es la que desarrolla constantemente, pues le genera placer y se siente productiva. En este sentido, las ilustraciones que elabora las comparte en una plataforma

digital llamada Instagram. A continuación, describimos el uso de esta aplicación por parte de la participante.

#### 4.2.4.1. El uso de plataformas digitales: Instagram

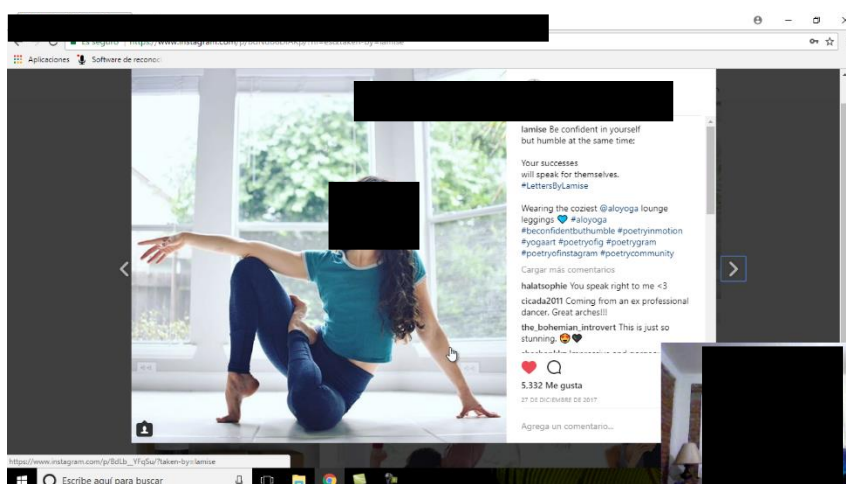
Diana utiliza habitualmente la plataforma Instagram para compartir sus trabajos como ilustradora.

Instagram es una red social y aplicación que tiene la función de compartir fotos y videos (Instagram. 2019). ¿Cómo es el funcionamiento de esta plataforma?, le pregunté a la participante:

Estamos en algo así como newsfeed, que es como Facebook, que realmente todo mundo lo conoce más por Facebook, ya que es lo que la gente concurre, pero yo casi no vago en Facebook, no me gusta ver lo que hacen las personas normalmente, más bien sí, pero de cosas específicas. Entonces, aquí en newsfeed aparecen, sí noticias y como revelaciones, pero de intereses específicos que yo previamente seleccioné por medio de “seguir” a un usuario (D:03-5).

Diana está al tanto de lo que otras personas comparten, al menos, aquellas que tienen que ver con sus intereses, pasatiempos y propósitos. Del *Yoga* le gusta observar las fotografías, la técnica y el concepto que representan los usuarios. Así, Diana me explica, que en su vida es importante ya que la motiva, *“así funcionan las redes sociales, ¿no? y las masas, te hace pensar que luces así de bonita, entonces dices “órale, voy a hacer yoga porque yo también luzco así de bonita”* (D:03-5). En la ilustración 28 observamos el Instagram de Diana.

Ilustración 28. Diana y el uso de la red social: Instagram



Fuente: Participante Diana.

Cualquier persona puede ver la cuenta personal de Diana en esta plataforma digital. Habitualmente comparte ilustraciones de sus trabajos, de su vida académica y de su vida cotidiana. Además, participa en varios colectivos sobre arte e ilustraciones. Estos colectivos son grupos con gustos en común, en el caso particular de Diana, gustos afines con el arte y el feminismo. Para la participante, su Instagram es como un diario personal público en el que plasma ideas, fotografías y todo aquello que visualmente le parezca atractivo. En ocasiones, Diana ha contactado a personas con sus mismos intereses. Me comenta que: *“A Fran le he mandado mensajes. Estoy muy apenada [risas]. No creo que los lea, la verdad, porque está muy ocupada e imagínate cuántas personas le mandan mensajes. Y bueno, así son la mayoría de las cosas que pueden ver”* (D:049-5).

Con el paso de las entrevistas, Diana me mostró un video que compartió en tiempo real en esta red social. Le pregunté sobre el por qué lo había subido a Instagram, con lo cual me contestó:

Porque somos arquitectos, somos egocéntricos, punto. No, porque, si bien ya he mencionado muchas veces que soy muy gráfica, Instagram se ha convertido en una plataforma donde genero fans, y no fans de “ay, idolátrame”, no, de ahí sale chamba. Para mí está raro, es una red social, pero sirve como portafolio, cabrón. Me ha pasado bastantes veces que, “órale, me gustó esta pieza, ¿qué más haces?” “Órale, te paso mi Instagram y ahí puedes ver todo mi trabajo”. Y también hay otro dato en eso, ¿no? Siempre he pensado: ¿debería tener otro Instagram de trabajo y uno personal? (D:06-8).

Con base en esto, le pregunté a la participante sobre su percepción de esta red social como un portafolio laboral. Diana me comentó que, si bien esta plataforma tiene un enfoque lúdico, también funciona en el ámbito laboral en el que ella expone su trabajo, conoce gente con los mismos gustos y, por lo tanto, tiene la oportunidad de obtener trabajos de los cuales obtenga remuneración económica.

En cada una de las imágenes es posible poner un hashtag. Éste se define como una etiqueta que contiene una cadena de caracteres formada por una o varias palabras precedidas por un

numeral, que tiene el propósito de que los usuarios localicen información en un sistema de forma rápida y sencilla. Para Diana, el hashtag es indispensable:

**Entrevistada:** Por lo regular uso un hashtag que es específico de la temática de la ilustración. Por ejemplo, si es una chica tomando el sol...

**Entrevistador:** ¿Eres fan de usar hashtag?

**Entrevistada:** Antes, cuando comencé con Instagram no, pero a mediados, cuando supe que voy a darle rumbo a mi Instagram de forma productiva, ni siquiera productiva, para darme a conocer en el aspecto artístico, porque yo me reconozco como artista, antes no. Y no tiene ningún problema, uno es artista hasta por “hey, yo hago sándwiches. Soy artista porque en un sándwich hago la forma que me dé la gana”. Entonces, ahí sí comencé a usar hashtag porque quería divulgar mi trabajo, y se divulgó bastante. Muchos de mis seguidores son de otros sitios (D:20-8).

En la ilustración 29 observamos el Instagram de Diana y su estructura retórica.

Ilustración 29. Estructura de la red social Instagram

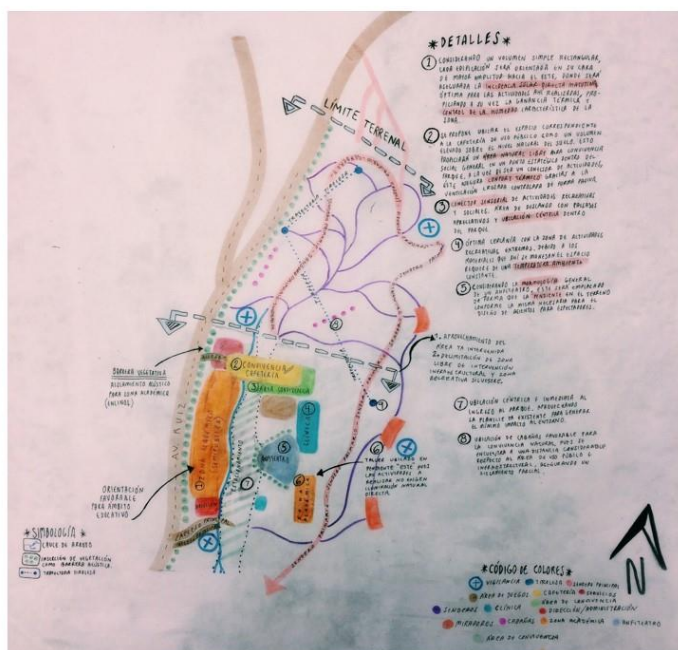


Fuente: Participante Diana

#### 4.2.5 Diana y la colaboración en esta tesis de investigación: la construcción de ilustraciones.

Diana, al conocer el propósito de investigación, siempre estuvo dispuesta a compartir información, imágenes, audios y videos de su formación dentro y fuera de la universidad. En este sentido, la participante me comentó sobre crear algunas ilustraciones que evidenciaran el trabajo en la escuela, en sus actividades vernáculas, en las redes sociales y en su trabajo. Así, a continuación, presentamos algunas ilustraciones elaboradas por la participante, que muestran y explican sus prácticas de literacidad académicas y vernáculas.

Ilustración 30. Trabajo académico de Diana: ilustración propia



**"ZONIFICACIÓN"**  
 Zonificación de edificaciones y funcionamiento del proyecto "Cañón de Doña Petra: parque ecológico" para la materia de Diseño Integral, elaborado sobre papel sketch.  
 Se decidió realizar el presente elemento gráfico proyectual de forma manual debido a cuestiones de practicidad y al afecto que el equipo siente por la fluidez y expresión análoga.

La practicidad radica en la rapidez al aplicar colores para elementos específicos, al delimitar formas y líneas orgánicas y, primordialmente, al aplicar notas y detalles.

Fuente: Participante Diana.



Ilustración 31. Participación de Diana en la red social Instagram: colectivo feminista.

## "LA APARICIÓN EN ELECTRIC PUSSY"

Screen shot a la cuenta de instagram (red social) del colectivo mexicano de difusión artística [REDACTED]

Me enteré de la existencia de dicho colectivo por medio de una de las fundadoras [REDACTED] y conocí el trabajo del mismo vía instagram.

El colectivo feminil se encarga de la promulgación de expresión artística con cierto énfasis en la obra destinada al concepto femenino, realización de eventos artísticos, entre otras actividades.

Fue en 2016 cuando por medio de la red social anteriormente mencionada electric pussy conoció una de mis obras compartidas en mi cuenta personal y artística, y fue seleccionada para exponer en su cuenta pública.

La imagen de la obra fue compartida con título, mi nombre (autora) y dirección de cuenta de instagram, invitando a los espectadores a conocer un poco más de mi trabajo.



Fuente: Participante Diana.

Parte de la colaboración de Diana fue la construcción de estas ilustraciones, las cuales, en las entrevistas me fue explicando la importancia de estas prácticas, por ejemplo, al describirme el plano arquitectónico y la relevancia que tiene en su apropiación disciplinar. Por otro lado, la participante me explicó el valor de que su obra artística haya sido tomada en cuenta en el colectivo feminista. En este sentido, Diana se percibe a sí misma como artista visual y con la intención de utilizar las redes sociales como medios para la exposición de su obra, tanto académica como profesional.

### 4.3. El caso de Daniel.

Con el fin de responder las preguntas de investigación, se describe la dimensión *Lectura y escritura* obtenida a partir del análisis cualitativo de contenido inductivo para el caso de Daniel. El propósito general fue analizar la construcción identitaria del participante cuando participó en prácticas de literacidad académicas y vernáculas en contextos digitales y no digitales. Con base en lo anterior, se identificaron los códigos sobre *el proceso en la producción escrita, los géneros discursivos*

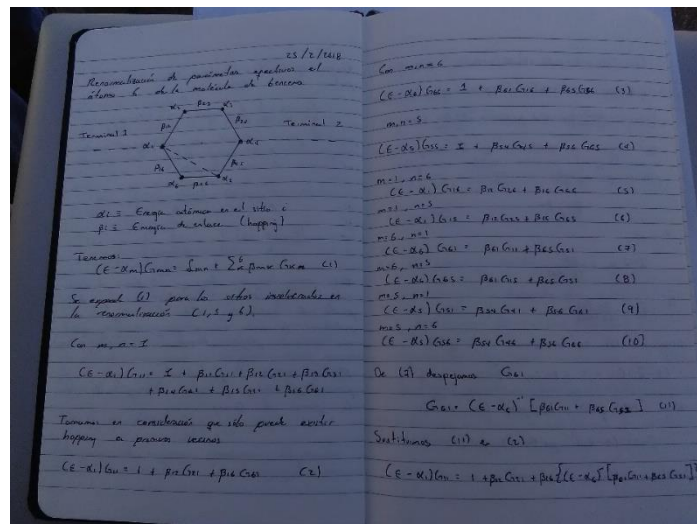


académicos, el leer y escribir, y la reflexión de las prácticas de literacidad. Se presentan los resultados de las entrevistas y artefactos recolectados.

### 4.3.1. ¿Qué es un texto?

Daniel trabaja con números pues así se lo demanda la licenciatura de Física. Además, realiza experimentos sobre la difracción de la luz, mide las distancias focales, aplica la ley de *Malus* o la ley del cuadrado inverso. Por lo tanto, podemos decir que Daniel concibe como texto toda aquella información escrita que contenga cierto tipo de conocimiento utilizando fórmulas matemáticas, leyes o descripciones de experimentos. A continuación, se observan algunas anotaciones sobre experimentos que Daniel compartió:

Ilustración 32. Cuaderno de notas de Daniel



Fuente: Participante Daniel.

Aunado a esto, Daniel también suele leer cómics y literatura del género novela fantástica y, en este sentido, es un asiduo lector. Cuando lo entrevisté, le pedí a Daniel que me compartiera cualquier tipo de texto que haya producido, a lo que me mencionó:

Semanalmente busco un reporte de prácticas para métodos numéricos que se basa en escribir el programa, el código del programa, plantear el problema y cómo el programa lo resuelve y hacer las conclusiones (DA:1-18).

Así, su estructura retórica se basa en la experimentación, ejecución y redacción de un texto tipo artículo de investigación, mientras que, en la escritura y lectura vernácula me comenta que:

**Entrevistado:** Me gusta leer literatura de fantasía, como Juego de Tronos.

**Entrevistador:** ¿y te gusta escribir?

**Entrevistado:** Prefiero leer. (DA:1-18).

A continuación, se observa un cómic que el participante compartió:

Ilustración 33. Lectura vernácula de Daniel.

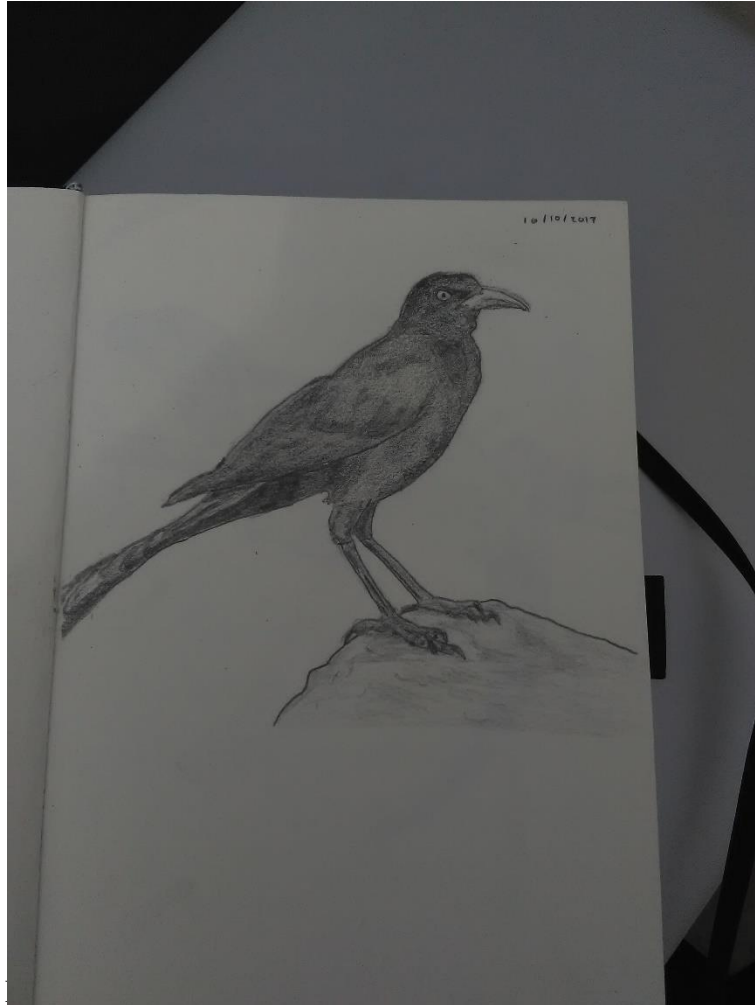


Fuente: Participante Daniel.

Además de leer literatura de fantasía, a Daniel le gusta el dibujo, para ello, tiene un cuadernillo en el cual plasma a distintas aves que observa en las inmediaciones de la universidad. Esta práctica la realiza cuando tiene tiempo libre en la facultad o cuando quiere despejarse de las actividades académicas por un momento; sin embargo, también al elaborar un boceto, Daniel sigue procesos muy puntuales y específicos, tal y como si se tratará de un experimento de investigación: *“Por ejemplo, en los dibujos yo ya tengo bien construido cómo va a ser el dibujo, ya sé qué va*

*primero, luego qué capa va a profundizar, luego sombras y así, trato de seguir instrucciones”* (DA:3-167). A continuación, ejemplifico uno de sus bocetos que me compartió el participante.

Ilustración 34. Dibujo elaborado por Daniel.



Con esto, evidenciamos que Daniel orienta sus actividades entre lo académico y lo vernáculo; sin embargo, las actividades universitarias consumen gran parte de su tiempo y se centra en el estudio de la Física. A continuación, describimos las prácticas académicas y la construcción de distintos géneros académicos.

#### **4.3.2 Géneros académicos.**

La totalidad de las entrevistas con Daniel se realizaron en la Facultad de Ciencias de la UABC. Daniel cursaba el sexto semestre de la licenciatura de Física y en el momento en que iniciaron las entrevistas, el participante buscaba un intercambio académico con una universidad de Chile.

Daniel me comentó, durante las entrevistas, que cada asignatura que cursaba en el momento de las entrevistas, se dividía en un aprendizaje teórico y uno práctico:

En la licenciatura llevamos materias y laboratorio [...] cuando llevábamos Física uno, era laboratorio de Física uno. Luego, Física dos, laboratorio de Física dos. Teníamos Física tres, que es electricidad y magnetismo. Entonces tenemos laboratorio de electricidad y magnetismo (DA: 2-009).

Así, Daniel tiene distintos profesores en sus clases teóricas, mientras que para los experimentos realizados en el laboratorio tiene un solo docente asignado. Daniel me describe cómo son los laboratorios.

Hay varias mesas para que haya tantos equipos, dependiendo de qué tantas mesas. Por ejemplo, en el laboratorio de óptica había cuatro mesas, entonces, había cuatro equipos. Hay gabinetes donde se ponen los materiales, un pizarrón donde se puede hacer desarrollo teórico. Básicamente es todo. Las mesas son sólidas. Está completamente cerrado, las ventanas son opacas para que no haya viento ni humedad para los experimentos (DA: 2-019).

Para Daniel el lugar de trabajo es importante, pues las condiciones ambientales pueden modificar un experimento sustancialmente; por ejemplo, en los laboratorios se tienen aparatos que controlan la humedad. Así, el participante, además de describirme el lugar de trabajo, me explica qué es un experimento. Esta práctica, para Daniel, es de las más importantes para los físicos:

Por ejemplo, hacemos nosotros una fórmula y queremos derivar experimentalmente esa fórmula. Tenemos la fórmula de la fuerza de colón, que es una fuerza que sienten dos cargas cuando interactúan, cuando están una cerca de la otra, entonces para nosotros, como esa ecuación fue derivada experimentalmente, nosotros replicamos ese procedimiento. Entonces agarramos una variable de la fórmula, la fijamos y movemos las demás variables, luego fijamos otra variable y movemos las demás variables y así básicamente hasta que cubrimos todas las variables y hallamos una relación entre ellas (DA: 2-021).

Con esto, el participante me expresa que así ponen a prueba, a partir de un experimento, la teoría. Para llevar a cabo la práctica, me dice Daniel, forman equipos de cuatro integrantes; sin



Daniel me comentó que no vio ningún reporte anterior para su realización. Me comentó que, desde el inicio de la licenciatura, redacta reportes para distintas asignaturas y que con el tiempo ha ido mejorando. Me explica que el título, el nombre de la facultad, los nombres y los correos electrónicos son necesarios pues “*son un requisito [...] o sea, las secciones que hay son como [...] son secciones que deberían estar en el reporte*” (DA:2-042). Después, el participante me explica qué es la difracción de la luz:

Cuando una fuente de luz la pones enfrente un obstáculo, entonces se puede ver la luz como ondas, entonces como pasan el obstáculo [...] el obstáculo va a bloquear, entonces como que se va a partir [...] ahí es cuando se difracta (DA: 2-055).

La estructura retórica del reporte de investigación redactado por Daniel es la siguiente:

1. Título
2. Resumen
3. Introducción
4. Marco teórico
5. Metodología
6. Resultados
7. Discusión
8. Conclusión
9. Referencias
10. Anexos

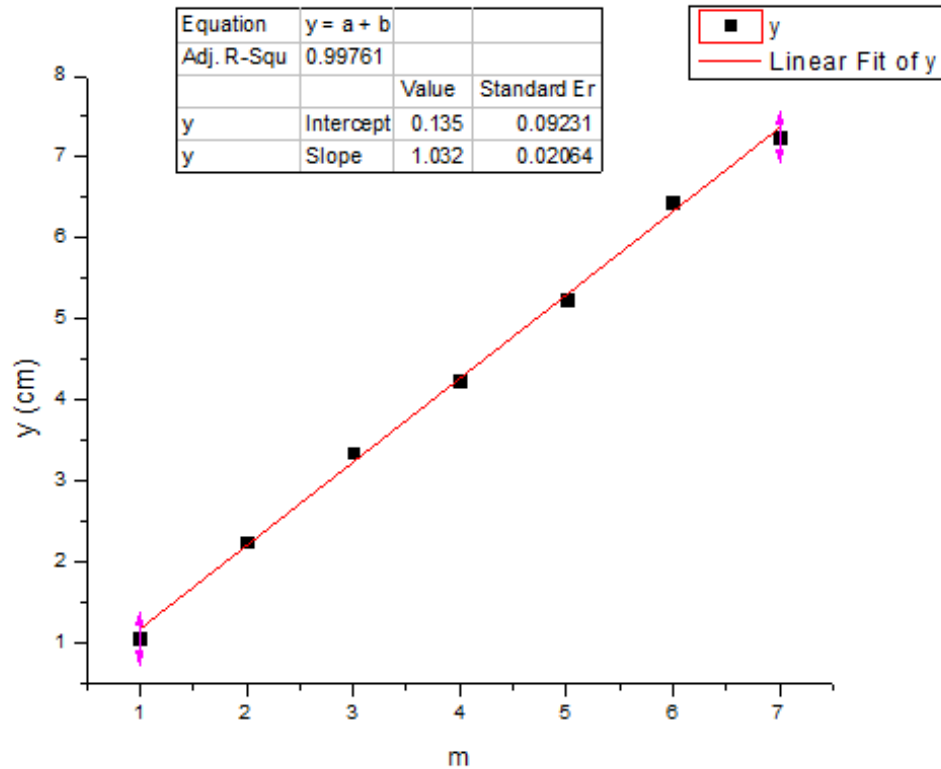
Daniel me expresa que, en la introducción se describe propiamente la práctica de laboratorio. Después, en el marco teórico se plantean todas las bases científicas que explican el porqué del experimento.

Después la metodología, el desarrollo instrumental que es paso a paso como se manejaron todos los instrumentos de laboratorio para obtener todo y también cómo obtuvimos los resultados, que es la siguiente sección (DA: 2-059).

Para la generación de gráficas, Daniel utilizó el programa *Gnuplot* que, según la página web oficial, es una utilidad de gráficos portátil dirigida por línea de comandos para sistemas

operativos como *Linux*, *OS* y *windows* (Gnuplot, 2019). En la ilustración 36 se presenta la gráfica que Daniel generó en Gnuplot para la asignatura de *Ejercicios de investigación*.

Ilustración 36. Grafica generado en *Gnuplot* por Daniel.



Fuente: Participante Daniel.

De esta manera, Daniel redacta el reporte de laboratorio a partir de la práctica en el laboratorio. Para el participante, algunos temas no son tan relevantes para su formación académica, en este caso, el de la refracción de la luz: “*Para mi formación sí es relevante porque la luz, ver reacciones magnéticas [...] para mi agrado, pues la verdad no es algo que me interesa mucho*” (DA: 2-080). Esto se debe principalmente a que Daniel tiene interés por otras perspectivas de la Física como lo es por la Física cuántica. Al preguntarle sobre la evaluación del reporte, el participante me comentó que el profesor, asignado para la supervisión en el laboratorio, revisa que los estudiantes realicen los cálculos matemáticos. En ese sentido, es indispensable el uso de

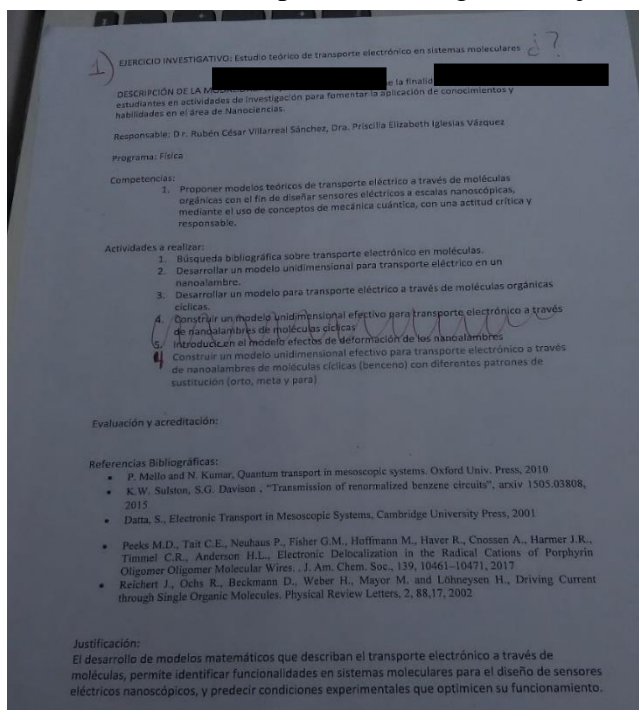
computadoras portátiles para que los alumnos grafiquen el comportamiento de los artefactos en el experimento.

Además de las clases teóricas y los experimentos en el laboratorio, Daniel participa en una clase que se llama Ejercicio de investigación, en la que, con la ayuda de dos investigadores, se enfocan en la resolución de problemas físicos para elaborar, después, un artículo de investigación. A continuación, se narran las experiencias, el uso de distintos géneros y la apropiación de la disciplina por parte de Daniel.

#### 4.3.2.2 Ejercicio de investigación

Daniel, durante el cuatrimestre que efectuó las entrevistas, estaba inscrito en la materia Ejercicio investigativo que, según la carta descriptiva: “tiene la finalidad de incorporar a los estudiantes en actividades de investigación para fomentar la aplicación de conocimientos y habilidades en el área de Nanociencias” (Elaborado por los profesores responsables). A continuación, se presenta la carta descriptiva que me compartió el estudiante.

Ilustración 37. Carta descriptiva de la asignatura Ejercicio investigativo



Fuente: Participante Daniel



Daniel me explica que en esta asignatura es necesaria la lectura diaria de artículos de investigación, notas y reportes de laboratorio pues considera que son temas más avanzados con los que se tiene que familiarizar. Las clases de esta asignatura son distintas que las demás:

Yo muestro mis resultados dos veces a la semana, yo llego y muestro avances del proyecto, entonces ya sea, hacer un cálculo difícil o llegar explicando el tema que era lo que tenía que atender, entonces, por ejemplo, esta semana tenía que venir a hacer un cálculo y entender una ecuación, qué es lo que hace esta ecuación, más bien (DA:2-108).

Para Daniel, el ejercicio investigativo no es una clase en sí, pues solo se reúnen los profesores, otro compañero y él en un cubículo en el que se discuten los temas. La duración de este ejercicio está estipulada para una hora; sin embargo, el participante me comenta que lo que más ha durado una sesión son 40 minutos. Además, me comenta el participante, los alumnos que se inscriben a estos ejercicios se seleccionan con base en los profesores, es decir, el docente es el que selecciona quién cursa con él esta asignatura, así, Daniel me explica cómo fue que lo seleccionaron:

Cuando yo estaba llevando la materia de variable compleja, la estaba llevando con esta profesora que me invitó. Entonces yo me le acerqué un día y le dije “¿profe, me recomienda usted llevar lo que es la materia de variable compleja 2? Porque me interesan mucho estas cosas de fenómenos de transporte. “Ah sí, llévala”. Entonces desde ese momento como que me notó el interés y cuando surgió este proyecto ella dijo “Ah, pues yo conozco a alguien que le interesa este sistema y le voy a decir”, y aquí estoy (DA:2-130).

De esta manera, Daniel empezó a trabajar con los dos profesores de Física que le piden distintos trabajos para su evaluación. Generalmente le dan un artículo en cada sesión para demostrar, según su conocimiento previo, las ecuaciones o desarrollos algebraicos que se utilizaron en los artículos. Por ejemplo:

**Entrevistado:** Aprende a normalizar esta molécula mediante esta ecuación” y pues a la semana le tengo que mostrar si llegué y ya está. Le tengo que mostrar toda la *talacha*.

**Entrevistador:** ¿Toda la *talacha* para llegar a esto?

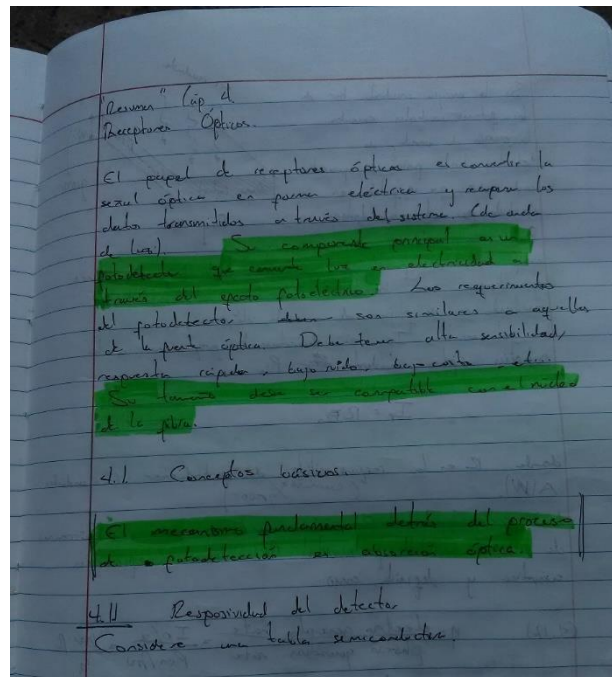
**Entrevistado:** Ya llegué y le dije “mire profe, aquí está, lo hice”, se lo explico, lo explico en el pizarrón cómo lo hice y me dice “ah, pues está bien. Ahora la siguiente cosa que debes hacer (DA:2-140).

Para Daniel es algo totalmente nuevo, pues según el participante, sabía que existían las ayudantías de investigación, que son diferentes a las prácticas que estaba realizando en el momento de las entrevistas. El propósito de los ejercicios de investigación, me comentó el participante, tienen, además de tener un valor curricular, un valor académico y formativo:

Esto de entrar a un área más pesada y aparte fuera de clases. Es más, como formación profesional, porque estamos desde licenciatura tratando estos problemas. Esto es como de posgrado, que es estar leyendo y leyendo y no entender nada y está el estrés, la frustración de no entender (DA: 2-154).

Daniel prefiere trabajar sus apuntes en papel. Uno de sus apuntes tiene que ver con la lectura de un artículo de investigación en el que anotó conceptos que, según el participante, debía conocer, además de definiciones y anotaciones con relación al artículo, me dice: “tenía que entender lo que es la función de Green, entonces yo leí un libro que me recomendaron los profesores y ahí hice mis notas” (DA: 2-162). En la ilustración 38 observamos los apuntes de Daniel.

Ilustración 38. Apuntes escolares de Daniel



Fuente: Participante Daniel

Cada una de sus notas las concibe, me dice, tipo borrador “*este de aquí, están feas, porque precisamente son borradores ... pongo el título de lo que estoy leyendo, luego notas, pongo cosas que no entiendo, por ejemplo ‘problema’*” (DA: 2-174). En este ejercicio de investigación, llevaba cerca de un mes en el momento en que lo entrevisté. La duración sería a lo largo de un semestre. Además de esta asignatura, Daniel estaba inscrito en siete más y, con base en esto, habitualmente se quedaba en la biblioteca mientras no tenía clases o estaba en el cubículo con los profesores.

#### 4.3.2.3 Enseñanza como género discursivo de la Física

Daniel considera que la Física es una disciplina que formaliza los modelos matemáticos. En este sentido, una buena enseñanza es indispensable para su aplicación y desarrollo en otras áreas, como la ingeniería. El participante tiene ciertas reservas con los ingenieros de la Facultad que se encuentra en el mismo campus. Para él, los ingenieros son las personas que aplican los conocimientos que los físicos construyen y desarrollan. Le pregunto: “¿pero si lo aplican no serían también científicos?” A lo que me responde: “No, porque no están desarrollando ciencia” (DA: 5-018).

A partir de este juicio, Daniel empieza a distanciarse de los ingenieros a pesar de que, en los primeros semestres de la licenciatura, compartieran algunas asignaturas, como la de Electricidad y magnetismo. Para el participante, esta materia fue una de las más difíciles:

Que te arrastra por el suelo [...] es una materia filtro. Yo sufrí con esa materia, la pasé, pero sí la sufrí. Porque nosotros vemos fenómenos más generales, como “¿qué pasa si... con la carga de un cuerpo que tiene forma de cacahuete?” y nosotros tenemos que hallarnos la forma. Los de ingeniería la tienen en segundo semestre, nosotros en cuarto semestre. Les pregunté a ellos cómo van y “está muy fácil y quién sabe qué” y le dije “a ver tus apuntes” y era como que, pues lo que nosotros vemos en una semana, ellos lo ven en el primer parcial (DA:5-027).

Así, Daniel empieza a explicarme cómo las mismas asignaturas se desarrollan con distinta profundidad, incluso, con los mismos profesores titulares. A pesar de esto, el participante está consciente que una buena enseñanza es una condición necesaria para el desarrollo, aplicación y apropiación de las asignaturas de la Física, ya sean ingenieros o licenciados en ciencias marinas. Para él, a pesar de realiza una distinción, le incomoda:

Es algo que en lo personal me incomoda, pero cuando yo fui a dar estas asesorías, porque solo fui a ayudarles a resolver unos problemas, no les enseñé nada, fue como que, el comentario. “Es que él es físico. Él lo sabe todo” ... no puedes ser profeta en tu tierra, entonces yo nada más cruzo la calle y ya. Entonces yo dije, “no pues, puedes hacer esto, aquí y ya te va a dar” “es que a nosotros no nos enseñan tan bien como a ustedes”. Y yo trato siempre de tener la respuesta para esos comentarios. La respuesta es la misma “es que es diferente la formación que tenemos nosotros a la de ustedes”, pero en ese momento ni siquiera me salió la respuesta porque estaba incómodo (DA: 5-031).

Daniel considera, pues, que estas distinciones son construcciones de los mismos ingenieros que tienen hacia sí mismos y de los físicos que se diferencian con ellos. A pesar de tratar de ser objetivo con sus respuestas, el participante prefiere dirigirse con alumnos de Física en temas que, según él, podrían explicarlo fácilmente los ingenieros. Daniel lo considera así pues tiene la

creencia de que los físicos le explicaran con el formalismo con el que está acostumbrado. Saber enseñar, insiste Daniel, es necesario para ser un buen Físico:

Es alguien a quien le interesa, le gusta saber los comportamientos de la naturaleza y sus porqués en base de matemáticas y que aparte le motiva divulgar ese conocimiento. Al menos así me siento yo porque a mí me gusta que me pregunten. Mientras me la sepa así bien, bien, explicarles para que tengan la idea (DA:5-047).

Con ello, Daniel se ve a sí mismo como profesor en el nivel universitario en combinación con la investigación. En este sentido, la imagen que tiene de los profesores le han servido como guía para saber qué es lo que hace un Físico. Anteriormente, me comenta el participante, no tenía idea de lo que hacía un Físico. Según él, quería estudiar física teórica: *“luego, cuando me enteré lo que hacen los Físicos teóricos dije, ‘no gracias’”* (DA: 5-059). No quiere, pues, estar detrás de una computadora explicando modelos teóricos, sino que tenga un balance entre lo experimental y lo teórico. Con esto, Daniel cierra este tema diciendo: *“Me voy a sentir Físico cuando haya hecho mi primera contribución, que espero sea mi tesis”* (DA: 5-123).

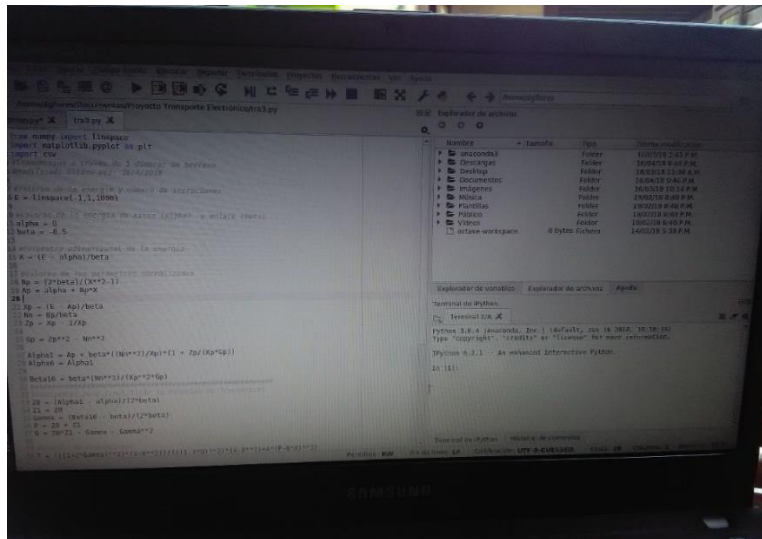
#### **4.3.3 Herramientas tecnológicas digitales: LINUX**

Como se explicó en el caso de Andrea y Diana, los usos de las plataformas digitales intervienen y modifican la generación, construcción y distribución de textos, tanto en las prácticas de literacidad académicas como en las vernáculas. En el caso de Daniel, las construcciones de los textos académicos intervienen plataformas digitales especializados para programadores y científicos, este es el caso del uso de LINUX, un sistema operativo libre multiplataforma, multiusuario y multitarea, en el que los usuarios pueden modificar los comandos y órdenes y, con ello, tener libertad en la ejecución del programa. Daniel tiene una carpeta especial para el proyecto que está realizando en la asignatura de Ejercicio investigativo, en la que guarda lo que estaba realizando, los resultados, la construcción de gráficas, etc. Después, Daniel me enseña cómo manipular el entorno de Linux, con lo cual me explica:

O sea, la terminal de Linux tú le puedes dar órdenes, pero no le puedes dar órdenes directamente, entonces puedes conseguir un emulador o un simulador de terminal en el que tú le metes las ordenes y se las mandas directamente a la máquina, es como una interfaz usuario-máquina (DA: 7-009).

Con ello, Daniel me explica que en este entorno puede desde graficar experimentos de la Física, como utilizar un editor de textos. Para manipular este tipo de sistemas operativos, las personas deben tener un conocimiento altamente especializado en la programación. En este caso, Daniel ha aprendido a manipular estos entornos pues le ha dedicado tiempo a aprender de manera autodidacta. En la ilustración 39 evidenciamos el software que utiliza Daniel.

Ilustración 39. Emulador *Phyton* en computadora portátil de Daniel.



Fuente: Participante Daniel.

#### 4.3.4. Prácticas de literacidad vernáculas.

A Daniel le gusta mucho leer libros sobre Fantasía o de ciencia ficción, además de novelas dramáticas o policiacas. Sus autores preferidos son David Wolverton, George Martin y J.J. Tolkien. Para el participante, leer este tipo de novelas le ayudan a escaparse de la rutina cotidiana, de la Física y de la escuela: “*Porque la fantasía es como un escape, es como un descanso, o sea, cosas bonitas que no pueden pasar. Y ciencia ficción es como, pues tampoco puede pasar, pero es como un escape*” (DA: 3-009). Cuando el participante lee estas novelas, me dice, se ríe, se enoja, se desespera; sin embargo, debido a las asignaturas y al ejercicio investigativo, dejó de ser

constante en la lectura de estas historias. Anteriormente, Daniel se consideraba un lector habitual gracias a su hermano:

Mi hermano se compró el primer libro, *Juego de tronos* y después de leer el prólogo “necesito más y necesito más”. Al final de la siguiente semana ya lo había leído y cuando ya lo había leído, le dije “necesito más”. Fui al Tecnilibros y compré el segundo y el tercero. El segundo lo leí al siguiente mes y el tercero lo estuve leyendo en el transcurso del cuarto semestre de la universidad. Después de leer el tercero, me di un descanso de *Juego de tronos* y empecé las novelas de *Star Wars*. Las vi en internet, decían que eran buenas y decentes y dije “bueno, para expandir la historia”. Y me he comprado como cinco libros de *Star Wars* (DA: 3-018).

Uno de los libros que más le ha gustado es el de *Juego de tronos*, me dice, “*no hay qué lo supere, es mi favorito*” (DA: 3-019). Lo que más le gusta son la intriga y el proceso de personajes. Daniel me comenta que desde que tenía siete años empezó el gusto por la lectura. Su madre, recuerda, le compró su primer libro, la novela de *Harry Potter* sobre la piedra filosofal. Así, desarrolló poco a poco el gusto por la lectura de novelas de ficción. Aunado a esto, en su familia suelen leer una saga o libro para después comentarlo.

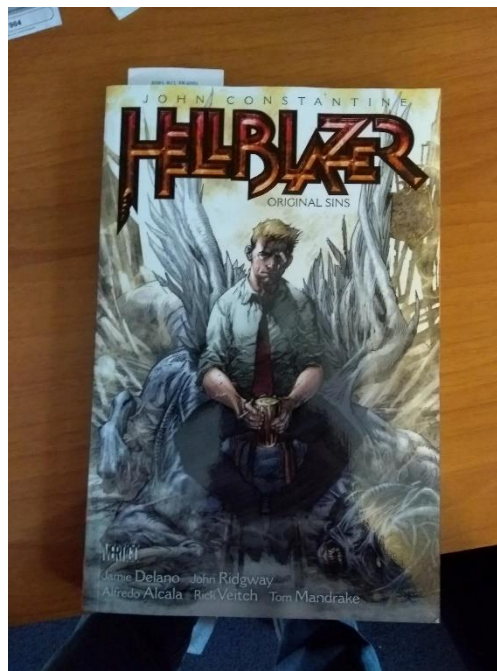
Mi madre sí me decía “¿has estado leyendo?”. También, así que leímos en familia fue los *Juegos del hambre*, yo solo leí el primer libro porque luego ya se me hizo muy estresante todo el asunto, pero mi madre sí los leyó todos y me decía “no pues lee los tres” (DA:3-027).

Además, a Daniel le ha gustado otro tipo de literatura, es el caso del ensayo de Bertrand Russell que se llama *La conquista de la felicidad*. En palabras del participante, lo hizo llorar:

Pues no me había dado cuenta, esto ya es más personal, ¿eh? Yo sabía que no era infeliz, pero no sabía si era feliz, entonces estaba en ese limbo. Entonces el libro ese fue como una autoayuda de, “no eres infeliz, pero también tienes aspectos para ser feliz, entonces disfrútalo”, y pues ¡wow! Y eso es lo que me encantó, la forma en la que él describió las características de un hombre feliz, es lo que me gustó en él (DA: 3-047).

En el momento de las entrevistas, Daniel estaba tomando, además de las asignaturas de la licenciatura, un curso de alemán en la UABC de la unidad académica Valle Dorado. Con esto, el participante estaba leyendo algunos textos en alemán que adquirió por la plataforma Amazon (compra y venta de artículos). Estos textos eran pequeños cuentos para quienes aprenden alemán. A continuación, se ilustra un cómic, lectura también habitual de Daniel en sus tiempos libres.

Ilustración 40. Cómic que Daniel usualmente lee



Fuente: Participante Daniel

A lo largo de este capítulo, exploramos los resultados con base en las entrevistas, observaciones y documentos recolectados. Analizamos los diferentes usos de géneros escolares, académicos, profesionales y vernáculos. Además, observamos cómo el participante hace uso de distintas herramientas tecnológicas digitales en ambientes académicos y vernáculos. En el siguiente capítulo, interpretaremos estos hallazgos para, así, responder nuestras preguntas de investigación.



## **Capítulo 5. Interpretación de los datos.**

Después de describir los escenarios de los estudiantes, el uso de los géneros académicos, de las herramientas tecnológicas digitales y las prácticas de literacidad vernáculas de cada uno de los participantes, analizamos los datos con el objetivo de responder las preguntas de investigación con base en la teoría propuesta en esta tesis (Artemeva, 2008; Bajtín, 1979; Bazerman, 2013; Hyland, 2015; Hamilton, 2000; Lankshear y Knobel, 2012; Barton y Lee, 2012).

Este capítulo lo organizo con base en dos dimensiones: la primera, con las preguntas analíticas que ayudaron a orientar y profundizar en los temas con una perspectiva interpretativa; la segunda, a partir del planteamiento de las preguntas de investigación, mismas que respondí a partir de realizar (1) análisis de contenido inductivo (Mayring, 2000), (2) análisis del discurso con “D” mayúscula (Gee, 2011) y (3) análisis del discurso a partir del uso de deícticos (Benveniste, 1971), y el análisis de predicados (Gee, 2005).

Con base en la primera dimensión propuesta, son cuatro las preguntas con las que se estructura este capítulo. (1) ¿Cómo construyen su identidad los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines académicos?, (2) ¿cómo construyen una identidad no académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines propios?, (3) ¿cómo usan los jóvenes universitarios los medios digitales en prácticas académicas y vernáculas? y (4) ¿cómo construyen sus identidades académicas y no académicas los jóvenes universitarios en torno a las Nuevas Literacidades? Todas estas preguntas nos ayudaron explicar nuestro objetivo principal, encaminado a analizar la construcción de la identidad en los jóvenes universitarios cuando participan en prácticas académicas y vernáculas. En la tabla 9 se describen los cruces e intersecciones de estas preguntas y su correspondencia con el tipo de análisis utilizado.

Tabla 9. Cruces e intersecciones de los análisis de datos

| Pregunta  | Tipo de análisis  |
|---|---|
| ¿Cómo construyen su identidad los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines académicos?              | Análisis de Contenido Inductivo.<br>Análisis de Discurso con “D” mayúscula.<br>Análisis de Discurso: Deícticos. |
| ¿Cómo construyen su identidad no académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines propios?    | Análisis de Contenido Inductivo.  |
| ¿Cómo usan los jóvenes universitarios los medios digitales en prácticas académicas y vernáculos?                            | Análisis de Contenido Inductivo.<br>Análisis de Discurso con “D” mayúscula.                                     |
| ¿Cómo construyen sus identidades académicas y no académicas los jóvenes universitarios en torno a las Nuevas Literacidades? | Análisis de Contenido Inductivo.  |

Fuente: Elaboración propia.

### **5.1. ¿Cómo construyen una identidad académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines académicos?**

Este primer apartado evidencia los elementos que ayudan a comprender la construcción de una identidad de los jóvenes universitarios mientras leen o escriben un texto con fines académicos, es decir, cuando participan en prácticas de literacidad dentro de la universidad. Con este propósito enuncio los hallazgos a partir del análisis de la información recabada. Primero, analizo el uso de los géneros académicos como medio para la construcción y apropiación de una disciplina; segundo, a partir del análisis del discurso con “D” mayúscula, analizo el uso del lenguaje social, las acciones y tecnologías digitales que están asociadas con las disciplinas de los estudiantes; tercero, explico la dependencia entre las acciones, el uso de tecnologías digitales y las relaciones en el proceso de la construcción identitaria académica; por último, analizo el discurso académico de los estudiantes a partir del uso de los deícticos como modos de identificar la diferenciación y marcación de una comunidad académica con respecto a otra.

### 5.1.1. El uso del género discursivo

Para McLuhan, Fiore y Agel (1967), el medio o también llamado proceso, moldea y estructura los patrones sociales, los aspectos de nuestra vida, de nuestro pensamiento y cada acción de nuestra cotidianidad. Consideramos que los géneros son *medios* para la construcción de convenciones retóricas con el propósito de crear realidades comunes de significación, de relación y de conocimiento. Bajo esta premisa, se realizó un análisis de contenido inductivo a partir de la generación de 88 códigos con diferentes frecuencias. Así, se identificaron los géneros académicos enunciados por los estudiantes. Con esto, se diferencian tres situaciones de interacción: la lectura, la escritura y la oral, como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Géneros discursivos utilizados por los estudiantes.

| Participante | Producción de géneros discursivos académicos                        |  |   |
|--------------|---|--|---|
|              | Lectura   | Escritura  | Oral                                    |
| Andrea       | Anteproyecto<br>Artículo de investigación<br>Repositorio científico | Anteproyecto<br>Reporte de laboratorio<br>Cartel científico<br>Artículo de investigación<br>Documento de procedimientos digitales (SnapGene) | Exposición oral                         |
| Diana        | Planos arquitectónicos<br>Libros de textos                          | Bitácora<br>Planos arquitectónicos<br>Proyecto de investigación<br>Portafolio  |   |
| Daniel       | Reporte de laboratorio<br>Artículo de investigación                 | Reporte de laboratorio<br>Artículo de investigación<br>Cuadernillo de notas  | Enseñanza de conocimiento especializado |

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia, tanto Andrea como Daniel comparten el uso de algunos géneros discursivos académicos por la similitud entre las disciplinas. Esto se debe principalmente por las estructuras epistémicas que comparte la licenciatura en Nanotecnología y la licenciatura en Física. En ese sentido, dos de los participantes manifestaron la apropiación de convenciones retóricas similares, a partir de los recursos discursivos que hallaron con los profesores, con sus compañeros

y los textos académicos. Algunos géneros que comparten ambos estudiantes son el reporte de laboratorio y el artículo de investigación. En la tabla 11 se describen las similitudes y diferencias con relación a la estructura retórica de estos géneros. Identificamos el reporte de laboratorio con la letra (R), el artículo de investigación (A) y la bitácora con (B).

Tabla 11. Estructura de los géneros académicos

| Reporte de laboratorio<br>(R) | Artículo de investigación<br>(A) | Bitácora<br>(B)           | Andrea |   |   | Daniel |   |   |
|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------|--------|---|---|--------|---|---|
|                               |                                  |                           | R      | A | B | R      | A | B |
| Título                        | Título                           | Fecha                     | •      | • | • | •      | • |   |
| Autor/es                      | Autor/es                         | Objetivo                  | •      | • | • |        | • | • |
| Institución                   | Institución                      | Procedimiento             | •      | • | • |        | • | • |
| Resumen                       | Resumen                          | Materiales/<br>Cantidades | •      | • | • | •      | • | • |
| Palabras clave                | Palabras clave                   | Resultados                | •      | • | • |        | • | • |
| Introducción                  | Introducción                     | Ilustraciones             | •      | • | • | •      | • | • |
| Método                        | Diagrama de flujo                |                           | •      | • |   | •      | • |   |
| Resultados                    | Método                           |                           | •      | • |   | •      | • |   |
| Conclusiones                  | Resultados                       |                           | •      | • |   | •      | • |   |
| Referencias                   | Conclusiones                     |                           | •      | • |   | •      | • |   |
|                               | Discusiones                      |                           |        | • |   |        | • |   |
| Anexos                        | Referencias                      |                           |        | • |   | •      | • |   |

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de las similitudes en la estructura del reporte de laboratorio de los dos estudiantes, los procesos de construcción suelen ser disímiles. Por un lado, Andrea elaboró todos los reportes de laboratorio con la estructura retórica de un artículo de investigación. Generalmente, cada profesor ofrece una estructura, mencionó Andrea. Esta estructura es esencialmente la misma para todos los reportes de laboratorio, es decir, una estructura de artículo de investigación.

Sí, es que la maestra nos dijo cómo hacer las prácticas normales, donde cada semana se hace un experimento y se entregan reportes. O también está la opción de realizar un reporte enorme en todo el semestre, o sea, una sola cosa... y la vamos

pasando...lo terminamos haciendo así. Estuvo más tardado, más pesado, pero, pues... aprendimos mucho...entonces expones todos los resultados en el reporte tipo artículo (A: 2-9).

La estudiante se apropia de recursos retóricos especializados de la disciplina desde el primer semestre. Además, al ser una comunidad cerrada, el apoyo de sus compañeros de licenciatura, de maestría y de doctorado, así como de los profesores del instituto, es común en su proceso de enculturación.

Fue muy poquito lo que me corrigió (su tutor académico). Sí... por ejemplo... en lo que más me corrigieron fue en el título... ah, de esto (la introducción) nada, casi nada, solo la redacción. Creo que fue más como de agregarle datos o de “menciona esto” (A: 1-476).

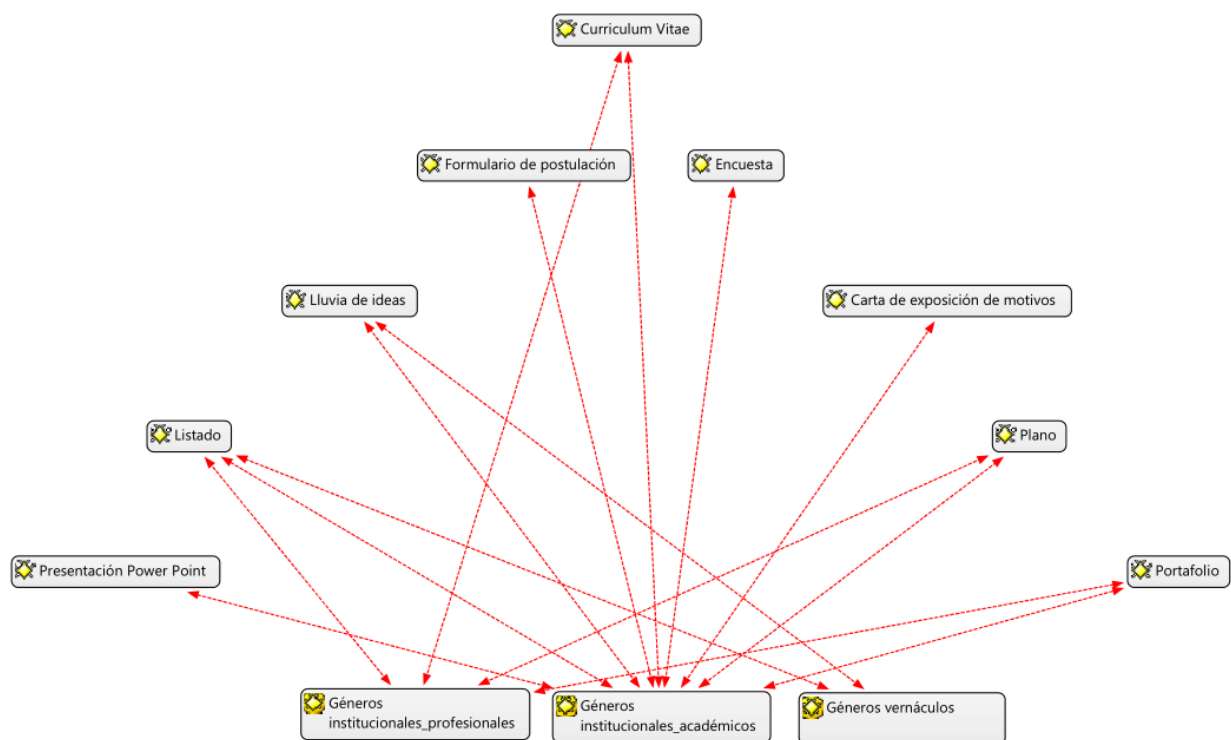
Por otra parte, Daniel elaboró los reportes de laboratorio con base en la estructura proporcionada por el profesor encargado del laboratorio. Si bien la estructura es similar al texto de Andrea, el acompañamiento que recibió fue casi nulo. Por lo tanto, Daniel tiende a buscar distintas referencias que lo ayuden a elaborar el género académico; sin embargo, entre los mismos compañeros se ayudan para poder entregar el trabajo a tiempo.

Por su parte, Diana, al estudiar una licenciatura profesionalizante, construye distintos géneros académicos, pero, en simetría con Daniel, no tiene apoyo por parte de sus profesores, en la elaboración de lo solicitado. Así, la estudiante se apoya de arquitectos que conoció a través de redes sociales, amigos y grupos o comunidades vernáculas a las que pertenece. Particularmente, se apoya en el conocimiento previo e investigación propia sobre los géneros, por ejemplo, en la elaboración del portafolio.

En el caso de Diana, podemos hablar de lo que Bazerman (2013) llama *sistema de géneros*. Estos son sistemas de organización articulados en los que fluyen diferentes tipos de textos que pueden, en el caso de la participante, ir desde los géneros escolares, pasar por los géneros académicos y mezclarse con los géneros profesionales. Todos estos géneros son altamente

tipificados, es decir, la estructura está bien delimitada y diferenciada entre ellos. Sin embargo, la inclusión y el uso de las plataformas digitales cambian en cierto sentido las estructuras y pasan de ser constantes a ser variables. Esto lo analizaremos en profundidad en el apartado de las Nuevas Literacidades y el uso de los géneros. Por el momento, en la ilustración 41, presentamos el uso de distintos tipos de géneros, las intersecciones y la construcción en el contexto académico por parte de Diana.

Ilustración 41. Relaciones entre géneros.



Fuente: elaboración propia.

En la ilustración anterior, las líneas rojas representan la unión entre los géneros y los tipos de géneros: profesionales, académicos y vernáculos. Como se observa, el plano arquitectónico y el portafolio se utilizaron como respuestas a comunidades académicas, así también, a comunidades profesionales. Si bien los géneros son constantes en su estructura, el uso los modifica, transforma y genera con base en los propósitos de las actividades.

En resumen, cada uno de los participantes utiliza diferentes géneros, con distintas relaciones entre los agentes, lugares, estrategias y motivos para los procesos de construcción. Entender estos procesos permite observar la apropiación que los estudiantes realizan de cada disciplina. Por tal motivo se presentan los análisis de la construcción, apropiación y generación de los géneros académicos.

### **5.1.2. El significado como juego del lenguaje.**

Para Wittgenstein (1957) el lenguaje es un sistema de comunicación. Para él, la pregunta no es ¿qué significa tal concepto?, si no, ¿es esta representación (concepto) apropiada o inapropiada? A lo que el filósofo responde “Sí, apropiada; pero solo para este dominio estrictamente circunscrito, no para la totalidad de lo que pretendemos representar” (p.78). En este sentido, podemos hablar de la significación de las representaciones como juegos del lenguaje. Gee (2011), por su parte, nos dice que todo discurso (esta significación de las representaciones) evidencia las formas de combinar e integrar el lenguaje, las acciones, las interacciones, las formas de pensar, de creer y valorar símbolos, herramientas y objetos que representan un particular tipo de identidad socialmente reconocida. Para el propósito de esta tesis, nos apoyaremos en esta última acepción, para identificar el lenguaje social especializado, las acciones, tecnologías y relaciones asociadas con un tipo de discurso académico. En la tabla 12 se presenta la definición de cada uno de estos tópicos.

Tabla 12. Discurso con “D” mayúscula.

| Tópicos         | Definición   | Ejemplo  |
|-----------------|--|--|
| Lenguaje social | Uso de palabras y estructuras gramaticales (tipo de frases, cláusulas y enunciados) que señalan y determinan cierto tipo de lenguaje o discurso especializado. | En el ADN... hay... este... pues bases nitrogenadas y hay cuatro (A: 15).  |
| Tecnologías     | Tipo de artefactos que están asociados a cierto lenguaje que conforman un Discurso particular.   | Nosotros, por ejemplo, lo buscamos en addgene (página web) ... y aquí está la secuencia de aminoácidos (A: 149).                       |
| Acciones        | Actos que están asociados a cierto lenguaje que conforman un Discurso en particular  | Sí, lo primero que hicimos fue buscar la secuencia genética para hacer esta proteína... de un organismo.” (A: 154).                    |
| Interacciones   | Relaciones entre personas a partir de procesos de construcción de un Discurso particular.  | Ahí (en la clase) nos dan teoría (los profesores) y ya si tú quieres como que reforzar tu conocimiento... consultas el libro (A: 167). |

Fuente: Gee, 2011 (Traducido del inglés). Poner la cita completa

### 5.1.2.1. Lenguaje social

Con base en lo anterior, se analizaron los discursos de los estudiantes a partir de las entrevistas realizadas. Cada discurso varió según las acciones realizadas, en este caso, en la construcción del género académico. Primero, se analizó cada uno de los lenguajes sociales que expresaron los estudiantes. Se encontraron distintos lenguajes que estuvieron asociados a los procesos particulares en la elaboración de géneros académicos. En la tabla 13, se muestran algunos ejemplos.



Tabla 13. Lenguaje social especializado

| Participante | Frasas, cláusulas o enunciados  |
|--------------|---|
| Andrea       | <p>Bueno, por ejemplo, tenemos cuatro áreas, una es la de <b>microelectrónica</b> y <b>nano-fabricación</b> y pues ellos (los estudiantes) se pueden dedicar a la fabricación de <b>microchips</b> o de <b>nano dispositivos</b> (A:1-26).</p> <p>Ah, pues utilizo <b>pigmento fotosintético</b>, eso es lo que hago... veo si disminuye la producción de <b>clorofila</b> y si hay <b>daños estructurales</b>. Eso lo hago con el microscopio y veo si hay <b>daño en la estructura celular</b>, si <b>se rompe</b>... (A:1-562).</p>  |
| Diana        | <p>Como pueden ver, del lado derecho ya tengo el <b>pie de plano</b> que es la información básica. Muy básica, de hecho, como estudiantil. Un plano profesional tiene que tener la ubicación del predio, permisos, etcétera. Como el doble de grueso. Entonces tenemos la universidad, la Facultad, la clase y la maestra, el equipo... este es un plano hecho por mí, pero igual puse el nombre de todos los del equipo porque el proyecto era ambos... y bueno, el norte, la escala, como les dije <b>1:125</b>, y el contenido del plano, que es <b>planta arquitectónica</b> y <b>planta de cubierta</b> (D:3-39).</p> <p>No se lo recordamos, solo lo quitamos del <b>programa arquitectónico</b>. ¿Sabes que es el programa arquitectónico? Es una tabla donde, con base en las necesidades del usuario, según la situación, propones espacios, propones, pues, entonces teníamos el anfiteatro, lo borramos. Me pregunta “¿qué onda con el anfiteatro?” Volteé y le dije “¿cómo que qué onda, pendejo?” ... o sea, “¿cómo te atreves a preguntarme algo que te correspondía a ti?, qué sinvergüenza eres”. Se salió del salón y no entró hasta que nos tocó exponer y estaba necio que él quería presentar al equipo, pues fierro, preséntanos (D:2-57).</p> |
| Daniel       | <p>A muy grandes rasgos esto lo que me dice es <b>mapear</b> una molécula de benceno. Nosotros tenemos aquí 6 <b>átomos</b>, y lo que nosotros queremos hacer para simplificar el sistema es <b>mapear</b> todo esto a que sea simplemente una <b>molécula</b> de dos átomos, entonces toda la información que tienen los demás átomos, por ejemplo, este es el uno y este es el cuatro. Lo que queremos es una forma de <b>normalizar</b> todo el <b>sistema</b> a esos dos, pero sin perder la información de los demás átomos. Empezamos diciendo “ah pues, quito este átomo y hago todo el desarrollo que me permita eliminarlo sin perder la información (DA: 2-186).</p> <p>Nos ayuda más para poder <b>modelarlo</b>... para <b>modelar</b> lo que es el transporte de corriente en este sistema. Por ejemplo, yo puedo poner una terminal aquí y otra acá y, para evitar complicarnos la vida, para hacer el sistema más sencillo, lo podemos modelar así, sin perder muchísima información (DA: 2-188).</p>  |

Cada que los estudiantes hablaron de procesos en la elaboración de algunos géneros discursivos estuvieron en juego diferentes significados y, particularmente, con el uso de ciertos conceptos, por ejemplo, “romper”, “programa arquitectónico” y “mapear”. Cada uno de estos conceptos fueron resignificados de sus definiciones cotidianas. En el caso de Andrea, romper significa “daño celular” por el uso de nanomateriales, mientras que el término de “programa arquitectónico” suele ser utilizado por los arquitectos para identificar en una tabla los espacios propuestos dentro de un plano arquitectónico, tanto del contratante de los servicios como de los arquitectos. De igual manera, Daniel utiliza el término mapear para referirse a la representación de moléculas a través de gráficas y ecuaciones matemáticas.

#### **5.1.2.2. Acciones y tecnologías digitales.**

Todas las resignificaciones que encontramos con el uso del lenguaje social especializado son socialmente reconocidas y tienen un respaldo institucional que, en general, implica una secuencia o combinación de acciones en prácticas académicas. Así, los jóvenes estudiantes utilizaron los lenguajes sociales en acciones en las que se incluyeron distintos tipos de tecnologías tanto mecánicas como digitales. En la tabla 14 se ejemplifican algunas coocurrencias entre acciones y uso de tecnologías digitales.

Tabla 14. Acciones y uso de tecnologías digitales.

| Participante | Acciones (verbo)  | Tecnología utilizada              |
|--------------|---|-----------------------------------|
| Andrea       | Nosotros debíamos hacer un resumen (de ensayos científicos) de eso (A: 132).  | Web Biotech, LLC                  |
|              | ...hicimos una plática de ciencia popular como tipo Ted Talk... (A: 145).   | Webb Addgene LGC                  |
|              | Bueno...lo que queríamos era modificar, hacer que una bacteria expresara cierta proteína (A: 32).   | SnapGene. Software para clonación |
| Diana        | AutoCAD aprendí a utilizarlo en primer semestre. Mentira, en tercer semestre. Una vez que pasamos el tronco común. Me atrevería a decir que fue incluso en tronco común que aprendí a usarlo, porque era bastante eficaz (DA: 3-9).   | Software AutoCAD                  |
|              | Sí, fue el proyecto que les hablé hace poco, que lo trabajamos en mi 7mo semestre de mi carrera de arquitectura. Entonces, lo primero que se puede observar es que parece <i>tetris</i> , pero es lo correcto porque los colores son debido a los <i>layers</i> , que son capas, entonces, es lo recomendable: trabajar con <i>layers</i> ... (DA: 3-15). |                                   |
| Daniel       | Es una materia filtro. Yo sufrí con esa materia, la pasé, pero sí la sufrí. Porque nosotros vemos fenómenos más generales, como “¿qué pasa si... con la carga de un cuerpo que tiene forma de cacahuete?” y nosotros tenemos que hallarnos la forma (DA: 5-27).   | Software Linux                    |
|              | Es alguien a quien le interesa, le gusta saber los comportamientos de la naturaleza y sus porqués en base de matemáticas y que aparte le motiva divulgar ese conocimiento. Al menos así me siento yo porque a mí me gusta que me pregunten. Mientras me la sepa así bien, bien, explicarles para que tengan la idea (DA: 5-47).                           | Software MathLab                  |
|              | O sea, la terminal de Linux tú le puedes dar órdenes, pero no le puedes dar órdenes directamente, entonces puedes conseguir un emulador o un simulador de terminal en el que tú le metes las órdenes y se las mandas directamente a la máquina, es como una interfaz usuario-máquina (DA: 7-009).   |                                   |

Las relaciones entre las acciones y el uso de la tecnología digital, las abordo en el apartado de las Nuevas Literacidades; sin embargo, resulta pertinente mencionar en esta sección la relación novato-experto en el ámbito digital. Tanto Diana como Daniel expresaron que, si bien los profesores los apoyaron en el uso de plataformas digitales tales como *MathLab* o *AutoCAD*, esta relación no fue vertical, sino horizontal, incluso, la relación novato-experto cambió en el caso de Daniel:

Entonces estaba aprendiendo a usar *Phyton* (lenguaje de programación) para generar gráficas. El profe en ese entonces utilizó un recurso (programa) más básico y me dijo que si podía visualizar las gráficas con el programa que yo estaba utilizando, ya que él no sabía utilizarlo como yo (DA: 6-20).

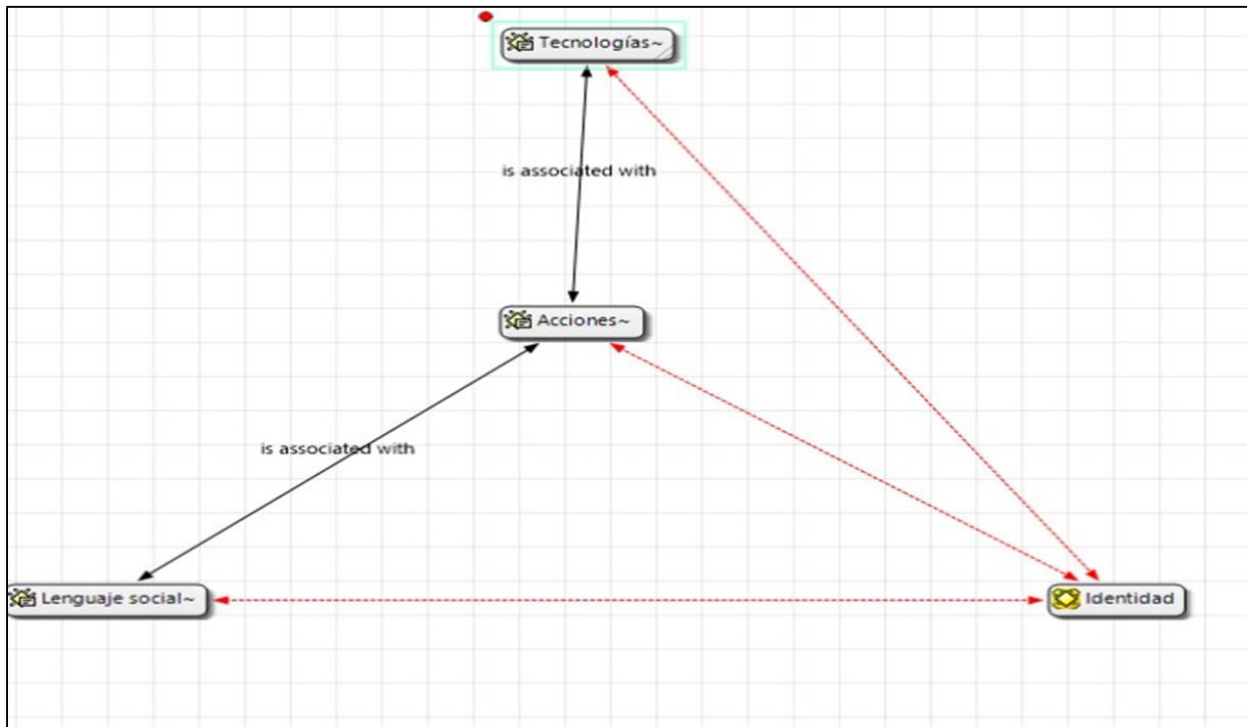
Por su parte, Diana expresa que el uso de las herramientas digitales durante los pasados semestres fue de manera muy básica. Incluso, algunos profesores expresaron que la mayoría de esas herramientas no las utilizará en su vida laboral, por lo tanto, les sugieren realizar los mapas arquitectónicos de la manera tradicional:

Sí, el primer semestre vimos como informática básica, AutoCAD, también Photoshop y creo que Corel, como para darnos un panorama a las tres facultades o bien, carreras... y supiéramos más o menos qué queríamos...la mayoría de las herramientas, muchas de ellas nunca las vas a utilizar, según me han dicho la mayoría de mis masters (profesores) (D: 3-12).

### **5.1.2.3. Lenguaje social, acciones y tecnología digital.**

Al tener el análisis de los lenguajes sociales de cada uno de los participantes, los asocié a partir de la coocurrencia entre las acciones y el uso de tecnología digital. Para visualizarlo, utilicé el programa Atlas TI 7.3 para generar la siguiente ilustración 42.

Ilustración 42. Co-ocurrencias del discurso con “D” mayúscula.



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la ilustración 42, las acciones identificadas a partir de las enunciaciones, frases y cláusulas utilizadas por los estudiantes evidencian el uso de un lenguaje social especializado, es decir, un discurso con “D” mayúscula (Gee, 2011) mediado por tecnologías digitales. Así, cada uno de los estudiantes utilizó diferentes estilos o variaciones del lenguaje.

Con ello, reconocemos diferentes identidades en diferentes niveles, por ejemplo, con la explicación por parte de los estudiantes de la apropiación de un conocimiento académico que manifestaron durante las entrevistas. Esta situación la evidencian los participantes, al narrar sus actividades académicas cotidianas. Por ejemplo, con el uso de preguntas retóricas: “¿*Sí sabes qué es un plásmido?*”, “¿*sabes qué es un programa arquitectónico?*” o “*Estas gráficas las generé con un programa que se llama Núcleo, ¿lo conoces?*”.

#### 5.1.2.4. Relaciones

Ahora bien, con relación a las interacciones dentro de las prácticas académicas, los estudiantes mostraron parte de su proceso de enculturación con relación a las disciplinas, además de identificar a aquellas personas que consideraban como expertos en su área de conocimiento. En la tabla 15 se ejemplifica esto.

Tabla 15. Interacciones dentro de las prácticas académicas.

| Participante | Interacciones  |
|--------------|--|
| Andrea       | Ajá, sí, casi todos trabajan aquí, o a lo mejor sí tengo algunos maestros que vienen de fuera, pero que son gente que son de profesión por ejemplo análisis económico, que sí están relacionados con las ciencias... (A: 1-17).  |
| Diana        | ¿Qué tal manejan tus profesores la tecnología?<br>La maestra de diseño usa el Dropbox y yo “ay, señora, ¿no ve que tengo 60 años? [risas]. Hay una mamada con Dropbox. Estamos Carlos, Ulises y yo, sí tenemos un documento que se llama “Cañón de Doña Petra” y yo lo empiezo a editar, y Ulises empieza al mismo tiempo, no aparece. Ulises está editando, si le pico a “obtener su versión”, a la verga con lo que yo tenía, se aparece lo que tiene Ulises. Entonces me acuerdo que dice “no, es que es una forma...” le dije “a ver, vamos a ser claros (D: 2-189). |
| Daniel       | Y sí le doy gracias a los profes de las materias pesadas, que nos dan los conceptos, luego nos ponen un ejercicio fácil para ver los conceptos, pero en las tareas nos ponen cosas imposibles que nosotros tenemos que ver un poco más en los libros o en los apuntes para hacerlo (DA: 1-134).  |

Si bien, tanto Andrea como Daniel consideran a sus maestros como expertos en la disciplina, Diana señala los problemas en el uso de cierto tipo de software sugerido por su profesora. Ellos inician como novatos que participan en comunidades disciplinares y usan cierto tipo de lenguaje especializado. Esto ayuda al estudiante a convertirse en un experto en ciertas áreas; sin embargo, con el uso de la tecnología digital, los procesos se piensan bajo un enfoque “colectivo” en el que los expertos no están centralizados, por ejemplo, como en el ámbito institucional, sino distribuidos en espacios abiertos, continuos y fluidos (Lankshear, 2007). De ahí la actitud de Diana cuando en su trabajo disciplinar, son requeridas algunas tecnologías digitales, plataformas digitales y software especializado, y su reacción ante los expertos de su disciplina.

En resumen, ¿cómo construyen los jóvenes universitarios una identidad cuando leen y escriben en prácticas de literacidad académicas? Primero, la construyen con base en el uso de un lenguaje especializado. En este caso, Andrea y los recursos retóricos de la nanotecnología; Diana y conceptos como *layer*, *render* y programa arquitectónico; Daniel y el uso de modelos matemáticos, *mapear* y *correr* el software. Así, cada uno de los estudiantes aprende un discurso con “D” mayúscula en el que ellos le dan sentido a conjuntos de convenciones retóricas particulares. Hay pues, significados propios y re-significación de conceptos cotidianos (*mapear*, *digestión*, etc), que los construyen en prácticas o actividades propias de la disciplina.

Además, los estudiantes van enculturalizándose a partir de la relación novato-experto. Aprenden de sus profesores y tratan de emular las prácticas, el lenguaje, las acciones, los pensamientos y los valores que observan en los eventos de literacidad. En este contexto, el uso de tecnologías digitales como *SnapGene*, *AutoCAD* y *Mathlab* son indispensables para el desarrollo de sus habilidades como miembros de una comunidad disciplinar. Ahora bien, ¿cómo identificar esta construcción de la identidad con mayor claridad? Para esto, analicé el uso de déicticos en algunas cortes de enunciación e identifiqué cierto tipo de marcas lingüísticas para evidenciar la construcción de una identidad académica de los estudiantes universitarios.

### **5.1.3. Nosotros y Ellos.**

Al participar en comunidades académicas, los estudiantes construyen discursos particulares (Restrepo, 2007). En estos espacios existen reglas y condiciones que ayudan a limitar y ordenar los elementos (Foucault, 1968) en prácticas socialmente reconocidas. Con esto, cada estudiante elabora una comunicación intersubjetiva construyendo una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un *nosotros* con respecto a un *ellos*. Esta comunicación se evidencia a partir de la representación de los sujetos en la enunciación, que se construyen como estudiantes, como principiantes o como expertos en una disciplina, distinguiéndose de los demás.

Por lo tanto, examiné las enunciaciones de los tres estudiantes, con el propósito de tener una mayor evidencia en la construcción de su identidad y su relación dentro y fuera de una comunidad discursiva. De igual forma, analicé los déicticos de un corte de enunciación de cada uno de los estudiantes. Este análisis se basó en la teoría de Benveniste (1971) para examinar las relaciones del Yo-Nosotros-Ellos constantes. Para esto, se tomaron en cuenta dos correlaciones:

1. Correlación de personalidad que opone los pronombres Yo/Tú con Él/Ella/Nosotros/. A partir de esta categoría, se analizó el corte de enunciación de los estudiantes para evidenciar el posicionamiento de ellos con relación a los profesores, a sus compañeros o a cualquier otro grupo social de los cuales se percibieran como similares o ajenos.
2. Correlación de subjetividad que interioriza la correlación de personalidad y que opone el “Yo” al “Tú”. Con esta categoría se analizaron las representaciones del “Yo” del estudiante que evidencia su construcción de cierto tipo de identidad con relación a un grupo social o comunidad disciplinar.

Además, se retomó el análisis de enunciados en primera persona (Gee, 2000), que permite identificar cierto tipo de elementos discursivos, a través de los verbos que se emplean en el predicado de los enunciados, en los que el sujeto haga referencia al pensamiento, emociones o acciones. Modificamos este análisis y, en contraparte, proponemos el uso de tres dimensiones en el que el sujeto no solo se enuncia a sí mismo en el locus de enunciación, sino, además, se refiere a acciones pensamientos o emociones de sus interlocutores a través de los predicados. En este sentido, proponemos la siguiente categorización, expresada en la tabla 16.



Tabla 16. Dimensiones para el análisis de los predicados.

| Dimensión                | Definición  | Ejemplo  |
|--------------------------|---|--|
| Emotiva                  | Toda aquella enunciación en donde el sujeto refiera a una emoción a partir de su subjetivación como locutor o dentro de una comunicación intersubjetiva.                    | Y ya de ahí, si te gusta...(refiriéndose al tema de investigación) |
| Académica/<br>Epistémica | Toda aquella enunciación en donde el sujeto se refiera a logros disciplinares y/o construcción de conocimiento, Además, incursiones en espacios institucionales/académicos. | Estamos en contacto con los investigadores y con nosotros          |
| Acción                   | Toda aquella enunciación en donde el sujeto se refiera a procesos y prácticas para la elaboración de proyectos, tareas, trabajo en equipo delegando o asumiendo el trabajo. | Metimos este trabajo   |

Se tomaron estas tres dimensiones como base, pues tuvieron mayor frecuencia en su uso dentro de los locus de enunciación de los sujetos. Esta frecuencia se señala en la tabla 17.

Tabla 17. Dimensiones y correlación.

|        | Dimensiones |                          |        | Correlación  |              |
|--------|-------------|--------------------------|--------|--------------|--------------|
|        | Emotiva     | Académica/<br>Epistémica | Acción | Personalidad | Subjetividad |
| Andrea | 2           | 6                        | 1      | 11           | 6            |
| Diana  | 5           | 7                        | 6      | 17           | 10           |
| Daniel | 1           | 6                        | 10     | 11           | 6            |

En el caso de Andrea, se escogió el corte de enunciación con base en el contenido: la comunicación intersubjetiva con profesores del CNYN. Así, se le preguntó a la estudiante sobre la elaboración del anteproyecto y el apoyo que recibió por parte de sus asesores y compañeros. Es importante señalar que, si bien no se realizó un análisis a todas las enunciaciones, éstas sirven para ofrecer un contexto más amplio a la explicación. En la tabla 18 se ejemplifica la situación. Dentro de corchetes se ubica el enunciado analizado.

Tabla 18. Anteproyecto.

| Ese texto no fue para ningún semestre (señala un texto impreso), fue para un simposio... Fue un simposio del CICESE (Centro de Investigación), es el simposio de Microbiología. [Mi asesor me dijo que me inscribiera y ya, metimos este trabajo...] |              |                                     |                 |                          |
|--|--------------|-------------------------------------|-----------------|--------------------------|
| Yo/Él/Nosotros   | Correlación  | Predicados                          | Él/Ellos        | Dimensión                |
| Mi asesor  | Personalidad | ...me dijo que me inscribiera y ya. | Asesor de tesis | Académica/<br>Epistémica |
| Metimos (nosotros)   | Personalidad | ...este trabajo...                  |                 | Acción                   |

Fuente: Elaboración propia.

Si bien Andrea describe al sujeto interpelado como *Mi asesor*, tomamos esta enunciación pues está construyendo una comunicación intersubjetiva, en la que el asesor funge como autoridad académica y Andrea como estudiante, a partir de la instrucción que dio el asesor para la inscripción. Sin embargo, la intersubjetividad de la estudiante cambia al pasar de un *Él* a un *Nosotros* con relación al trabajo elaborado. En este sentido, la comunicación de autoridad se volvió colaborativa y Andrea pasó de ser solo estudiante a construirse como investigadora.

Andrea, en primer lugar, determina a los referentes y, en ese sentido, construye un suceso que parece ser habitual. En dicha enunciación, Andrea me explicó qué tipo de géneros académicos escribe en las materias, y, sin embargo, en el texto descrito, me dice, *no fue para este semestre*, lo que implica un trabajo *extra* en la licenciatura. La dimensión usada en el ejemplo anterior se consideró como “académica, epistémica” debido a que, si bien es una acción, está sujeta a un ejercicio intelectual que incita a Andrea a publicar parte de sus investigaciones en lugares ajenos a la universidad, en este caso, el CICESE.

Además, en el primer corte de enunciación, Andrea ejecuta una acción a partir de la correlación de personalidad con *Él*, es decir, el asesor. Después, el *locus* de enunciación, a través de una acción, establece una relación académica entre Andrea y el asesor. De esta manera, el *Nosotros* permite establecer un sentido de pertenencia hacia un grupo o comunidad, en la que el

asesor es parte importante ya que es reconocido como un experto en el área. En la tabla 19 se ejemplifica otra situación. Nuevamente, dentro de corchetes se ubica el enunciado analizado.

Tabla 19. La nanotecnóloga y los ingenieros

| Yo/Él/Nosotros                           | Correlación  | Predicados                                      | Él/Ellos                                     | Dimensión                |
|--|--------------|---|--|--------------------------|
| No somos (nosotros)                      | Personalidad | ... ingenieros, entonces no...                  | Ingenieros (UABC)                            | Académica/<br>Epistémica |
| Él (plan de estudios)                    | Personalidad | ...sí es muy diferente a la de la UABC.         | UABC (plan de estudios)                      | Académica/<br>Epistémica |
| Nosotros (Estudiantes de Nanotecnología) | Personalidad | ...que tienen otra formación que la de nosotros | Ellos (estudiantes de ingeniería de la UABC) | Académica/<br>Epistémica |

Fuente: Elaboración propia.

En el ejemplo anterior, Andrea utiliza una correlación de personalidad para hacer referencia al vínculo que tiene con los ingenieros. En este caso, se distancia a través del deíctico *Nosotros* de la comunidad de ingeniería. Es decir, un *Nosotros* no solo como licenciados en Nanotecnología, sino, además, un *Nosotros* como universidad distinta que la UABC. Esta distinción, base de su construcción identitaria, la realiza a partir de diferenciar el programa de estudios tanto del CICESE como de la UABC y, con esto, la formación que reciben en los dos centros universitarios.

Andrea utiliza la dimensión académica epistémica, con lo que inferimos que la distinción con el otro grupo social se da a partir del tipo de aprendizaje y conocimiento dado en cada una de las instituciones. También, es importante señalar que la distinción no se basa en dimensiones emotivas ni de acción, lo que hace que Andrea se piense ya como parte de una comunidad a partir de la construcción de conocimiento, en este caso, la licenciatura en Nanotecnología. En la tabla 20 se ejemplifica otra situación, colocando entre corchetes el enunciado analizado.

Tabla 20. Andrea y los investigadores

| Por ejemplo, [como estamos en un centro de investigación], [estamos muy en contacto con los investigadores y con nosotros], [acercarnos a ellos y empezar a trabajar en algo] [para involucrarnos en algún proyecto.] |              |  |                         |                          |
|---|--------------|--|-------------------------|--------------------------|
| Yo/Él/Nosotros  | Correlación  | Predicados   | Él/Ellos                | Dimensión                |
| Estamos (nosotros, estudiantes de Nanotecnología)   | Personalidad | ...en un centro de investigación.                      |                         | Académica/<br>Epistémica |
| Estamos (nosotros)<br>Nosotros (Estudiantes de Nanotecnología)  | Personalidad | ... en contacto con los investigadores y con nosotros. | Investigadores          | Académica/<br>Epistémica |
| Y con nosotros (alumnos)  | Personalidad | ...estamos en contacto...                              |                         | Académica/<br>Epistémica |
| Acercarnos (nosotros)   | Personalidad | ...a ellos y empezar a trabajar en algo...             | Investigadores del CNyN | Acción                   |
| Nosotros (Alumnos de nanotecnología)  | Personalidad | ...para involucrarnos en algún proyecto.               |                         | Académica/<br>Epistémica |

Fuente: Elaboración propia.

En el corte de enunciación anterior, predomina el uso del “Nosotros” en comparación con los otros cortes. Además, la dimensión que predomina es la “académica epistémica” debido a que la explicación de Andrea es en función de la construcción del trabajo que meterá, según nos dice, a un simposio. Todas las correlaciones fueron de personalidad, con esto, podemos inferir que todas las acciones académicas determinan su posición y, así, una construcción clara de su identidad como Nanotecnóloga.

Es importante señalar que los espacios y el acompañamiento de los tutores contribuyen a que Andrea se identifique y se comprometa con una comunidad académica. El acompañamiento por parte de su asesor, el contacto y el involucramiento en los proyectos son parte fundamental para que Andrea sea exitosa en lo que hace. Así se muestra en la tabla 21.

Tabla 21. El servicio social

| Yo/Tú/Él/Nosotros | Correlación  | Predicados   | Él/Ellos     | Dimensión |
|-------------------|--------------|--|--------------|-----------|
| ...               |              | ...Por ejemplo, [el servicio social lo haces con cualquier investigador] [y estas ahí,] estás trabajando con él], [y ya de ahí si te gusta] [pues ya sale tu tesis de ese proyecto o trabajo.] |              |           |
| Tú                | Subjetividad | ...el servicio social lo haces con cualquier investigador.   | Investigador | Acción    |
| Tú                | Subjetividad | ...y estás ahí...  |              | Acción    |
| Tú                | Subjetividad | Estás trabajando con él  | Investigador | Acción    |
| Tú                | Subjetividad | ...Y ya de ahí si te gusta...  |              | Emotiva   |
| Tú                | Subjetividad | ...pues ya sale tu tesis de ese proyecto o trabajo.  |              | Acción    |

Fuente: Elaboración propia.

En el último corte de enunciación, las dimensiones que subyacen fueron las de acción y la emotiva, y el uso de deícticos para describirse a sí misma con el *Tú*. En este sentido, la correlación de los deícticos es de subjetividad, puesto que su acción y emoción las pone en escena para describir y explicar cómo “llega a salir la tesis” a partir de la incursión en el servicio social, del trabajo colaborativo con el investigador y de ahí, “si te gusta”, la elaboración de la tesis es más sencilla. Con base en esto, la interacción social con sus similares y con el entorno forman parte de la identidad de Andrea que se da y se construye con los discursos locales y con el posicionamiento social de *Ella* con *Ellos*, los investigadores.

En el caso de Diana, ella escribe la forma en que trabajan en equipo un proyecto de arquitectura, los roles que le corresponden a cada miembro, el trabajo a realizar, así como la finalización del mismo. En este caso en particular, Diana se posiciona como líder del equipo, quien a su vez delega responsabilidades y organiza el trabajo. En la tabla 22 se muestra esta situación.

Tabla 22. Trabajo en equipo

[Pues ya dentro del equipo nos estamos (organizando)], [bueno, creo yo que depende totalmente de las personas (la buena organización)], [hay equipos donde hay uno que se quiere echar todo (el trabajo),] [como en el mío...] [y es lo peor que podrías hacer,] [pero en mi equipo estamos trabajando de esta forma...] [yo me encargo de redacción y cosas por el estilo, es mi área, el área de investigación, generar datos para procurar que no haya errores...]

| Yo/Tú/Nosotros                               | Correlación  | Predicados   | El/Ellos                     | Dimensión                |
|--|--------------|--|------------------------------|--------------------------|
| Nosotros<br>(Estudiantes de<br>Arquitectura) | Personalidad | ...Pues ya dentro del equipo nos estamos organizando...                          |                              | Acción                   |
| Yo   | Personalidad | ...que depende totalmente de las personas...                                     |                              | Acción                   |
|  | Personalidad | ... hay equipos donde hay uno que se quiere echar todo...                        | Él/Ella<br>(alumno o alumna) | Acción                   |
| Yo   | Personalidad | ...como el mío...  |                              | Acción                   |
| Tú   | Subjetividad | ...y es lo peor que podrías hacer.   |                              | Emotivo                  |
| Nosotros                                     | Personalidad | ...pero en mi equipo estamos trabajando de esta forma...                         |                              | Acción                   |
| Yo   | Personalidad | ...me encargo de redacción y cosas por el estilo...                              |                              | Académica/<br>Epistémica |
| Yo   | Personalidad | ...es mi área, el área de investigación, generar datos para que no haya errores. |                              | Académica/<br>Epistémica |

Fuente: Elaboración propia.

El corte de enunciación anterior revela aspectos importantes acerca de la conformación de la identidad de Diana. Primero, ella se posiciona como “líder” de un equipo en el que delega responsabilidades y, por lo tanto, la comunicación intersubjetiva con *Ellos*, sus compañeros de clase, es vertical a pesar de que se considera en algunos momentos como un *nosotros*. La correlación que subyace en el ejemplo anterior es de personalidad, y el uso del pronombre *Yo* evidencia que se asigna o asume el rol de “líder”, ella se encarga del trabajo “académico” y delega

el trabajo “sencillo” a los demás integrantes del equipo. En este caso, la dimensión que subyace a partir de este posicionamiento es la académica, pues dice “...Es mi área, el área de investigación, generar datos para que no haya errores. Otra situación se muestra en la tabla 23.

Tabla 23. Proyecto de investigación

| Yo/Tú/Él/Nosotros | Correlación  | Predicados   | Él/Ellos | Dimensión                    |
|-------------------|--------------|--|----------|------------------------------|
| Nosotros          | Personalidad | ... investigamos la primera parte que es historia de Ensenada... |          | Académica/<br>Epistémica     |
| Yo                | Personalidad | ...yo, yo la investigué y redacté                                |          | Académica/<br>Epistemológica |
| Nosotros          | Personalidad | ...pegamos...  |          | Acción                       |
| Tú                | Subjetividad | ...tú, Carlos... te encargas de investigar la vegetación         |          | Acción                       |
| Tú                | Subjetividad | ...Tú, Ulises, la topografía]                                    |          | Acción                       |
| Yo                | Subjetividad | ...Yo, la Hidrología...  |          | Acción                       |
| Yo                | Subjetividad | ...Y al día siguiente... me entregan los datos con referencias   |          | Acción                       |
| Yo                | Personalidad | ... lo junto...  |          | Acción                       |

Fuente: Elaboración propia.

En el ejemplo anterior, Diana afianza en la conversación su posicionamiento como “líder” del equipo. Esto podemos evidenciarlo a partir del cambio en su uso de pronombres con relación a una misma dimensión. En un primero momento, Diana dice “investigamos”, dándole cierta legitimidad y validez a lo realizado por su equipo; sin embargo, en un segundo momento cambia el *nosotros* por el *yo*, para darle paso después a una serie de acciones que designó a cada uno de los compañeros del equipo. En este sentido, podemos observar que la dimensión “acción” se asocia con la correlación de subjetividad a partir de la subjetivación del *Yo* en un *Tú*: Tú te encargas... tú, Ulises, [te encargas] de la Hidrología”. En la tabla 24 se muestra otro ejemplo.



Tabla 24. Posicionamiento Yo-Nosotros

| Yo/Tú/Él/Nosotros | Correlación  | Predicados  | Él/Ellos                                    | Dimensión                 |
|-------------------|--------------|---|---|---------------------------|
|                   |              | [...les pongo (trabajo),] [bueno nos ponemos,] [delimitamos un ultimátum para tener todo] [y que yo tenga tiempo suficiente (para unirlo)] [y que sea congruente lo que me den ellos] [porque ya tenemos una fecha de entrega...para la maestra] [y así estamos trabajando, siempre,] [procuramos asignarle lo que es bueno a cada persona,] [no puedo forzar a alguien a escribir si no puede], [no puedo (forzar), entonces es fácil,] [siempre y cuando creo yo...] [acceptes tú qué cualidades tiene cada persona.] |   |                           |
| Yo                | Personas     | ...les pongo (trabajo)  |   | Acción                    |
| Nosotros          | Subjetividad | ...bueno, nos ponemos...  |   | Acción                    |
| Nosotros          | Subjetividad | ...delimitamos un ultimátum para tener todo]  |   | Académica/<br>Epistémica  |
| Yo                | Subjetividad | ...tenga tiempo suficiente (para unirlo).   |   | Acción                    |
| Yo                | Subjetividad | ...y que sea congruente lo que me den ellos   | Compañeros de equipo                        | Académica/<br>Epistémica. |
| Nosotros          | Personalidad | ...porque ya tenemos una fecha de entrega...para la maestra   | Maestra                                     | Académica/<br>Epistémica  |
| Nosotros          | Personalidad | y así estamos trabajando, siempre   |   | Acción                    |
| Nosotros          | Subjetividad | procuramos asignarle lo que es bueno a cada persona   |   | Acción                    |
| Yo                | Personalidad | no puedo forzar a alguien a escribir si no puede  | Ellos (compañeros)                          | Emotivo                   |
| Yo                | Personalidad | ...no puedo (forzar), entonces es fácil...  |   | Emotivo                   |
| Yo                | Personalidad | ...siempre y cuando creo yo...  |   | Emotivo                   |
| Tú                | Subjetividad | ...acceptes tú qué cualidades tiene cada persona...]  | Ella (persona que tiene ciertas cualidades) | Emotivo                   |

Fuente: Elaboración propia.

En el último corte de enunciación prevalecen los cambios en el uso del pronombre “Nosotros” con el “Yo”. En un esfuerzo por evidenciar la validez del trabajo de sus compañeros, Diana pasa de la dimensión Acción a la Académica Epistémica. Además, las correlaciones de subjetividad y de personalidad son alternadas constantemente en la enunciación de Diana. De esta manera, la comunicación intersubjetiva que manifiesta Diana con relación a sus compañeros es, al parecer, contradictoria. Por un lado, la estudiante expresa la colaboración en la elaboración del trabajo; sin embargo, esa colaboración se convierte en autoridad en el momento en que delega el trabajo realizado. Además, la relación intersubjetiva con el *Ellos* pasa, en ocasiones, de ser horizontal para construirse como vertical. Diana lo muestra así: “...les pongo (trabajo), bueno... nos ponemos (trabajo).”

Con el último estudiante, Daniel, utilicé el corte de enunciación en el cual me explica qué hace en la asignatura de Electricidad y Magnetismo, la relación que tiene con sus compañeros y la función del profesor para el desarrollo de las prácticas de laboratorio. En la tabla 25 doy cuenta de ello.

Tabla 25. El profesor y el laboratorio

| Yo/Tú/Él/Nosotros                   | Correlación  | Predicados  | Él/Ellos | Dimensión |
|-------------------------------------|--------------|---|----------|-----------|
| Nosotros<br>(estudiantes de Física) | Personalidad | ...cuando llevábamos Física 1, era laboratorio de Física 1.     |          | Acción    |
| Nosotros                            | Personalidad | Teníamos Física 3, que es Electricidad y magnetismo...          |          | Acción    |
| Nosotros                            | Personalidad | ...Entonces tenemos laboratorio de Electricidad y magnetismo... |          | Acción    |

Fuente: Elaboración propia.

En el corte de enunciación anterior, Daniel habla en los tres casos con el pronombre *Nosotros*, para referirse a la acción de “llevar” dos clases que se relacionan, por un lado, la clase teórica de electricidad y magnetismo y, por el otro lado, el laboratorio con el mismo nombre. Las dimensiones que se observan en esta enunciación fueron de acción y, al igual que con las dos participantes anteriores, al llevar a cabo una acción, la correlación del pronombre es de personalidad, lo que evidencia el posicionamiento de *Él* como un *nosotros*, “alumnos” que llevan la materia ya descrita. En este primer ejemplo se empieza a observar su construcción identitaria, como parte de una comunidad disciplinar, en este caso, con los físicos. En la tabla 26 expongo otra situación.

Tabla 26. Comunidad disciplinar

| Yo/Tú/Él/Nosotros | Correlación  | Predicados  | Él/Ellos        | Dimensión                 |
|-------------------|--------------|---|-----------------|---------------------------|
| Nosotros          | Personalidad | ... No, porque el profe de laboratorio igual hace una breve introducción a lo que estamos haciendo. | Profesor Física | de Acción                 |
| Yo                | Subjetividad | ...si yo ya conozco la teoría...  |                 | Académica/<br>Epistémica  |
| Yo                | Personalidad | y hago el experimento   |                 | Acción                    |
| Yo                | Subjetividad | ...yo ya sé qué va a pasar idealmente...  |                 | Académica/<br>Epistémica  |
| Yo                | Subjetividad | ...digo “esto va a pasar”, ¿no?...  |                 | Académica/<br>Epistémica  |
| Nosotros          | Subjetividad | ...Entonces, si vemos el experimento antes que la teoría...   |                 | Académica/<br>Epistémica  |
| Nosotros          | Subjetividad | y luego vemos la teoría   |                 | Académica/<br>Epistémica. |
| Nosotros          | Subjetividad | ...“¡ah, pues por eso pasó!”.   |                 | Académica/<br>Epistémica  |

Fuente: Elaboración propia.

El ejemplo anterior manifiesta claramente la construcción identitaria a partir del “nosotros” estudiantes de Física, con un “Yo”, al ejemplificar lo que sucede en la materia de laboratorio de electricidad y magnetismo. Es importante señalar que en este corte de enunciación en una sola ocasión se nombró a un “Él”, como el profesor que da la materia y que decide qué es lo correcto o no. A este “Él” le asigna una acción, en contraposición de la práctica en el laboratorio que, a

partir de nuestras dimensiones construidas, es totalmente académica epistémica. En la tabla 27 muestro otro análisis.

Tabla 27. Experto/Novato

| Yo/Tú/Él/Nosotros            | Correlación  | Predicados   | Él/Ellos                | Dimensión |
|------------------------------|--------------|--|-------------------------|-----------|
| Nosotros (alumnos de Física) | Personalidad | Él revisa que nosotros hagamos los cálculos.                 | Profesor Física         | de Acción |
|                              | Personalidad | ...él está ahí...  | Profesor Física         | de Acción |
| Nosotros                     | Personalidad | Entonces, también en las prácticas llevamos las computadoras |                         | Acción    |
| Nosotros                     | Personalidad | y ahí vamos haciendo las gráficas para ver el comportamiento |                         | Acción    |
| Nosotros                     | Personalidad | ...entonces él ve cómo nos fue...                            | (Él) Profesor de Física | Acción    |
|                              | Personalidad | ...y se acuerda [risas].]                                    | (Él) Profesor de Física | Emotivo   |

Fuente: Elaboración propia.

El acompañamiento del profesor de laboratorio de Física es importante en la construcción identitaria, en este caso, del estudiante de Física. Por un lado, Daniel se enuncia como un *Nosotros*, estudiantes que, bajo la dimensión de acción, llevan a cabo los cálculos, las prácticas en las computadoras y las gráficas. Por otro lado, el profesor es *Él*, el que revisa lo que hagan *Ellos*. En este caso, la comunicación intersubjetiva entre estos dos interlocutores es vertical, ya que Daniel enuncia al *Él* como el supervisor. Y se enuncia intersubjetivamente con un *Nosotros*, con sus compañeros de esta asignatura.

### 5.1.3.1. Identidades y relación de los estudiantes

Andrea, Diana y Daniel elaboraron una comunicación intersubjetiva distinta en cada caso, en las cuales se construyeron a ellos mismos, como nanotecnóloga, arquitecta y físico, a partir de una serie de prácticas de diferenciación. Con base en la enunciación de los sujetos, mostramos la construcción continua como miembros de una comunidad o ajenos a ella.

Primero, Andrea construyó una comunicación intersubjetiva con su asesor de manera vertical, en la que él fungió como una autoridad académica. Sin embargo, las estrategias de Andrea al enunciarse, hicieron que se posicionara como parte de una comunidad al referirse en algunas ocasiones como un *nosotros* construyendo así “nuevas” visiones e identidades en las cuales se va integrando. Es importante resaltar que, al sentirse como parte de una comunidad disciplinar, se diferencia de *Ellos*, los ingenieros bajo una dimensión Académica Epistémica. Es decir, no marcó la diferencia con base en las emociones o acciones, sino que su base fue el propósito académico, tanto de su licenciatura en Nanotecnología, como con los ingenieros en Nanotecnología.

Segundo, Diana construye una comunicación intersubjetiva con sus compañeros de manera vertical, es decir, se posiciona como “líder” del equipo de trabajo y delega responsabilidades; sin embargo, tiende a una hibridación con relación a su identidad como “líder” y como “igual” con sus compañeros. En este sentido, la dimensión de Acción subyace cuando Diana se posiciona como líder y delega responsabilidades a sus compañeros; sin embargo, cuando se enuncia como un *Yo*, la dimensión que emerge es la Académica epistémica. En este caso, podemos concluir que, al igual que Andrea, cuando la identidad está más afianzada, el pronombre *Yo* tiende a la dimensión académica; mientras que, cuando se encuentre en el “entre-medio”, la dimensión de Acción es más evidente.

Por último, con Daniel hay una clara definición en la comunicación intersubjetiva entre *Él*, el profesor, y *Nosotros*, los estudiantes. En este sentido, en el *Nosotros* con correlación de personalidad subyace la dimensión Acción; mientras que, cuando el *Nosotros* o el *Yo* se expresa

como correlación de la subjetividad, la dimensión Académica epistémica es evidentemente más recurrente. En este sentido, la construcción identitaria como Físico va acompañada de la instrucción del profesor y, además, se enuncia intermitentemente como un “Esto es lo que debo saber” con “Él revisa lo que nosotros hagamos”.

## **5.2. ¿Cómo construyen una identidad no académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines propios?**

En este segundo apartado expongo los elementos que ayudan a comprender la construcción de una identidad no académica de los jóvenes universitarios mientras leen o escriben un texto con fines vernáculos, es decir, cuando participan en prácticas de literacidad fuera de la universidad. Con este propósito, enunció los hallazgos a partir del análisis de la información recabada. Primero, analizo el uso de los géneros que intervienen en prácticas de literacidad vernáculas; segundo, analizo el uso de las tecnologías digitales que están asociadas a prácticas de lectura y escritura que se dan fuera de la universidad; por último, analizo la construcción de identidades en torno a prácticas de literacidad vernácula y su relación con las identidades académicas.

### **5.2.1. Los géneros vernáculos: la construcción social tipificada de nuestro entorno**

Como se mencionó en la primera parte, existen prácticas que no suelen estar sistematizadas o reguladas por las instituciones dominantes (Hamilton, 2000), que producen discursos controlados, seleccionados y redistribuidos por procedimientos establecidos (Foucault, 1971). Estas prácticas no han sido tomadas en cuenta, a pesar de que generan conocimientos significativos, estructuras y discursos como en los hogares, las familias o comunidades en situaciones cotidianas.

En este sentido, los usos de los géneros en prácticas vernáculas regulan, organizan y dan sentido a las prácticas de la vida cotidiana de las personas. En el caso particular de esta investigación, se analizaron algunos de los géneros que leen y escriben los jóvenes universitarios. Así, diferenciamos dos situaciones de interacción: la lectura y la escritura, como se muestra en la tabla 28.

Tabla 28. Situaciones de interacción: la lectura y la escritura.

| Participante | Producción de géneros discursivos vernáculos    |  |
|--------------|---|--|
|              | Lectura   | Escritura                                |
| Andrea       | Video blogs<br>Red social: Instagram y Facebook | Red social: Instagram y Facebook         |
| Diana        | Red social: Instagram                           | Red social: Instagram<br>Diario personal |
| Daniel       | Novelas de ciencia ficción                      | Ninguna                                  |

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior, solo un género discursivo (el de la novela de ciencia ficción) no se relaciona con plataformas digitales, esto tiene que ver con el análisis de Jenkins (2008) sobre la inteligencia colectiva, en el que enfatiza que, si bien se están utilizando las tecnologías mediáticas con diferentes propósitos, tanto en la escuela como fuera de ella, en la actualidad estas relaciones suelen ser imperfectas y mal articuladas, sin llegar a ser un sistema completamente integrado. A lo largo de este apartado se puede observar, a través de los análisis realizados, el uso de tecnologías digitales en las que las instituciones educativas suelen tener problemas en la implementación y conformación de espacios digitales que sirvan para el desarrollo académico y profesional del estudiante.

A fin de dar cuenta de lo anterior, retomamos el análisis del uso de los géneros vernáculos (Barton y Hamilton, 1998; 2000) como construcciones que se dan en comunidades discursivas que regulan y transforman las necesidades de una comunidad. Analizamos tres casos en los que los estudiantes usan géneros vernáculos: la organización de la vida, el tiempo de ocio y la participación social. Si bien dos de estos propósitos se dan en plataformas digitales, queremos señalar que se analizarán los propósitos comunicativos de los géneros, no así el uso de las plataformas digitales, pues esta relación la contestaremos en el siguiente apartado, que tiene que ver con el uso de las plataformas digitales.



### 5.2.1.1. Andrea y la organización de su vida: los videoblogs y su construcción identitaria académica

Los entornos digitales favorecen en gran medida la creación de comunidades de personas que comparten rasgos particulares, que conectan y construyen espacios en los que se lee y escribe (Cassany, 2010). El uso de los videoblogs exige a los usuarios atender exigencias lingüísticas nuevas, como la fragmentación del discurso en unidades pequeñas y autónomas, la organización jerárquica y la búsqueda de información a partir del uso de enlaces adecuados.

En este sentido, cuando Andrea utiliza el videoblog como género discursivo, atiende estas exigencias, particularmente, por su interés por la cocina. Así, la participante comparte diferentes videoblogs en la red social *Facebook*, con el propósito de mostrar a otros usuarios las formas de elaboración de distintos productos, por ejemplo, la del betún libre de productos animales, mostrada en la ilustración 43.

Ilustración 43. Videoblog: Fluffy Egg-Free Dessert. Andrea y el uso de las redes sociales.



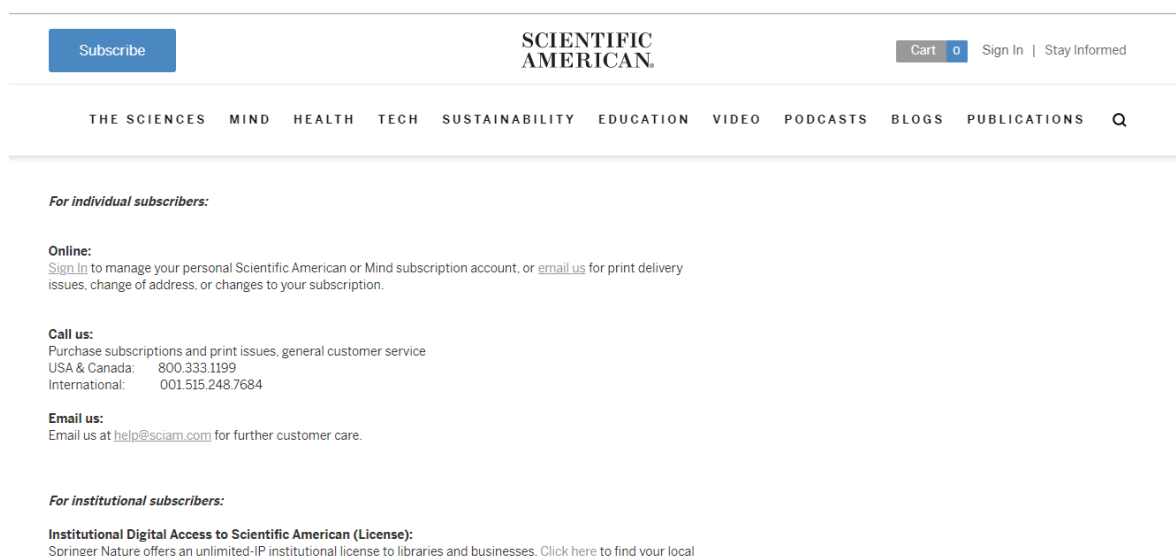
Fuente: Participante Andrea.

Como se puede observar en la ilustración anterior, Andrea atiende a exigencias de géneros multimodales y de multiplataforma. Al cumplir con estas exigencias, la estudiante participa, a través de la lectura, de discursos fragmentados en unidades pequeñas, como el título del video o los subtítulos que provee la plataforma. En otras palabras, los entornos digitales rompen con la

linealidad y la unidireccional de los discursos, lo cual fomenta la interacción de los usuarios. Si bien, en este caso Andrea solo compartió el video, los medios digitales propiciaron la forma de leer y, sobre todo, de relacionarse con una audiencia en particular.

Pero, ¿qué relación tiene con su identidad académica? Al participar en comunidades académicas particulares, Andrea suele interactuar con páginas web, videoblogs y usuarios con identidades similares; sin embargo, éstas se dan en espacios digitales que integran prácticas vernáculas, pero con audiencias académicas concretas. En este caso, en el videoblog publicado en la red social Facebook, describe su página como un espacio con recursos para lectores de Scientific American. Esta asociación pertenece a una revista especializada de las ciencias, como la Química, la Física y la Astronomía, perteneciente a la revista Springer Nature, conocida por su alto prestigio en la publicación de artículos científicos. En la Ilustración no. 44 observamos esta relación entre los videoblogs en Facebook con la revista Springer Nature.

#### Ilustración 44. Red social Facebook: Scientific American



Fuente: <https://www.scientificamerican.com/espanol/>

De esta manera, Andrea reafirma su identidad de nanotecnóloga al seguir, compartir e interactuar con este tipo de videoblogs. Si bien son utilizados con fines vernáculos, estos espacios las identidades académicas suelen ser discursivamente constituidas y producidas. En este sentido, su identidad académica se relaciona con prácticas vernáculas, como lo es la cocina o la repostería;

sin embargo, el uso de redes sociales por parte de Andrea es poca, pues prefiere actividades vernáculas como la danza.

Hay cosas que no sé cómo me llegaron a gustar, por ejemplo, la danza. Solo un día le dije a mi mamá que quería clases de ballet, tenía 13 años, pero no me gustó tanto como para seguir...solo entré porque quería a aprender ser flexible (A: 2-52).

Esto se debe principalmente a que considera que todas sus actividades son de índole académico y que, incluso, utiliza mínimamente las redes sociales para comunicarse con sus compañeros. Si bien es usuaria de la red social Instagram, lo hace a manera de pasatiempo, de forma que no interactúa con otras personas constantemente.

En virtud de lo anterior, podemos señalar que Andrea utiliza un conjunto de convenciones retóricas de un lenguaje social especializado para entender los términos científicos que se emplean en el videoblog, por lo tanto, la relación del ámbito académico y vernáculo es meramente discursivo, no así el de la práctica, pues este tipo de actividades no son acciones reconocidas o que tengan un respaldo institucional (Gee, 2011). Con ello, la relación entre estos dos ámbitos se encuentra en el nivel discursivo, en el que los textos son producidos y consumidos, pero no transformados por la colaboración o participación en espacios de afinidad.

En resumen, Andrea se asume como nanotecnóloga al compartir cierto tipo de información, ya que se reconoce a través del discurso como “experta” en ciertos contextos sociales y, con esto, que la audiencia con la que comparte dicha información, la perciba como parte de una comunidad discursiva, a partir de prácticas de literacidad vernáculas.

#### **5.2.1.2. Diana y la participación social en las prácticas de lectura y escritura.**

Al participar en prácticas a través de las redes sociales, en particular, Instagram, Diana produce y consume textos en comunidades discursivas relativamente recientes que se basan en la construcción de nuevas formas de interacción y de situaciones retóricas. Este tipo de género ayuda a la colaboración de contenido con cierto tipo de conocimiento significativo. En este sentido, Diana

hace explícita esta forma de colaborar en redes sociales a partir de la construcción de una ilustración con fines ilustrativos para esta tesis.

Las prácticas vernáculas de Diana ejemplifican claramente el término de cultura participativa (Jenkins, 2008). Este concepto contrasta con un espectador mediático pasivo, pues los participantes interactúan y construyen nuevos géneros conforme a un grupo de reglas. Las reglas son estipuladas por los integrantes de la comunidad, pero no están especificadas de manera explícita, sino implícitamente. La comunidad en la que participó la estudiante es un colectivo feminista que se dedica a promover las creaciones artísticas de las mujeres en la ciudad de Ensenada. Así, Diana compartió una de sus creaciones artísticas desde su cuenta personal. Para la participante es clara la colaboración, pues es consciente de que este tipo de plataformas ayudan a tener un mayor número de interacciones y así posicionarse dentro de comunidades profesionales, en este caso, en el ámbito de la arquitectura y de la creación visual.

Instagram se ha convertido en una plataforma donde genero fans, y no fans de “ay, idolátrame”. No, de ahí sale chamba. Para mí está raro, es una red social, pero sirve como portafolio. Me ha pasado bastantes veces que, “órale, me gustó esta pieza, ¿qué más haces? Órale, te paso mi Instagram y ahí puedes ver todo mi trabajo”. Y también hay otro dato en eso, ¿no? Siempre he pensado: ¿debería tener otro Instagram de trabajo y uno personal? (D:06-8)

Tal como nos menciona la teoría de la convergencia (Jenkins, 2008), Diana “construye” su propia mitología personal a partir de fragmentos de información que plasma, en este caso, en Instagram, y que se transforman en recursos retóricos recurrentes (es decir, en géneros discursivos) que le dan sentido a nuestra vida cotidiana. Es pues, una práctica colectiva que genera cierto tipo de “inteligencia” o colectivo de identidades que se conforman por las interacciones cotidianas y, en este caso, en espacios mediáticos y digitales.

Otra de las actividades recurrentes que Diana realiza es bosquejar. Para esto, la participante me compartió una ilustración en la que me narra cómo está distribuido su espacio de trabajo, lo

que hace y, además, cómo los gustos e intereses propios se relacionan con actividades profesionales. Se muestra en la ilustración 45.

Ilustración 45. Ilustración sobre el espacio de trabajo de Diana.

## ESPACIO DE TRABAJO "NÓMADA"

Fotografía de mi espacio de trabajo temporal una tarde en "café con leche" (bakery and coffee shop) mientras bosquejaba para un pedido de diseño.

Sobre la mesa, se encuentra mi sketch book, mi anterior estuche de lápices, estilógrafos y pinceles y el kit PENTEL de acuarelas que uso.

La mayoría de los artículos de arte que utilizo son de tamaño pequeño a mediano, esto me brinda la posibilidad de llevarlos conmigo a donde vaya y estar a mi disposición para hacer notas rápidas, agendar citas y compromisos o bosquejar, siempre están en mi mochila.

El saber que llevo conmigo las herramientas básicas y primordiales (moleskine, sketch book, lapicero) día a día genera en mí un sentimiento de seguridad y extraña productividad.



Fuente: Participante Diana.

En la ilustración anterior observamos la convergencia entre el lenguaje social de arquitectura y diseño con relación a sus actividades cotidianas y profesionales. Por ejemplo, en el uso del concepto como "PENTEL", que es la marca de acuarela que utiliza cotidianamente. Con esto, observamos que las identidades, académica y vernácula, son relacionales, pero en un orden de pertenencia hacia ciertas prácticas particulares, que tienen que ver con su formación académica y sus gustos. Así, podemos decir junto con Restrepo (2004) que las identidades de Diana son múltiples y que se evidencian en prácticas de literacidad, desplegando así los gustos con los que se siente identificada.

### 5.2.1.3. Daniel y la representación de su construcción identitaria a través del ocio personal.

Daniel manifestó que le gusta la lectura de novelas de fantasía y de ciencia ficción, además de novelas dramáticas y policíacas. La estructura de un tipo de género vernáculo es el cómic, en el que, al ser un texto multimodal, la lectura se apoya en imágenes para la representación de historias fantásticas de ciencia ficción. Su afición hacia este tipo de textos es totalmente lúdica, pues constantemente manifestó “descansar” mientras leía este tipo de géneros.

Con relación a la estructura del cómic, ésta no se organiza de manera lineal en la que sobresalen los discursos visuales sobre los escritos. El discurso del cómic se basa en la fusión de un código lingüístico con uno icónico, en el cada uno se complementa para construir un código con mayor complejidad y universalidad (Cuñarro y Finol, 2013). Es necesario señalar que la importancia y diferenciación de este género radica en el código icónico sobre el lingüístico. En otras palabras, los cómics no se han analizado solo como textos multimodales, sino como expresiones en las que están en juego los códigos, que construyen diferentes formas de leer de las aprendidas en la escuela o en contextos institucionales. En la ilustración 46 observamos este tipo de género literario.

Ilustración 46. Las prácticas de literacidad vernáculas de Daniel: el cómic.



Fuente: Participante Daniel.



Con relación a lo anterior, Daniel y sus compañeros tienen gustos similares en la lectura de cómics, como el ejemplificado en la ilustración 46 y enfatiza que este tipo de lectura tiene un “proceso” (tal como me había narrado las prácticas académicas). En ese sentido, al explicarme ese proceso me dice:

(Se lee) de acá para acá si un diálogo empieza (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo); si hay dos diálogos así (De arriba hacia abajo y de izquierda a derecha); hay una jerarquía, el de arriba primero y de izquierda a derecha. Los que están encerrados en un cuadro son como narraciones del ambiente o del narrador (DA: 4-258).

De manera similar, Daniel me comparte su gusto por los juegos de mesa:

Cuando yo juego juegos de mesa tengo que leer el instructivo necesariamente. Entonces leo el instructivo, voy siguiendo los pasos y digo “¿en qué caso de tal cosa?, ¿qué se debe hacer?”, entonces juego con mis amigos y yo les digo (cómo jugar). Y eso me calma a mí y los calma a todos... (le hago ver que le gusta seguir instrucciones a lo cual me responde...). No había pensado en tantos detalles, no me había dado cuenta que me gusta siempre tener una secuencia... (DA: 3-174).

Así, al tener un momento metacognitivo de sus prácticas vernáculas, Daniel me explica que adoptó la forma lingüística, el orden y las características de los profesores y de las prácticas académicas en las que participa, además de los gustos y las dinámicas de su familia. En el mismo sentido que Andrea, Daniel participa, en su mayoría, de prácticas de literacidad tradicionales, como la lectura de novelas, cómics, etc., además de esparcimiento a través de juegos no digitales en los que comparte su tiempo de ocio con familiares y amigos, tanto en la universidad como en casa.

¿Qué relaciones podemos inferir de la comparación entre las prácticas vernáculas y las académicas en las que participa Daniel? Seguir instrucciones y un cierto orden. En la licenciatura de Física se le ha enseñado al participante a seguir indicaciones para ejecutar un proceso y obtener resultados favorables. En cada una de las asignaturas que atiende, suele tener prácticas de

laboratorio en las que aplica la teoría revisada. Así, Daniel conoce acciones y se involucra en prácticas disciplinares particulares. En este sentido y, a diferencia de Andrea, al estar en un ambiente vernáculo, Daniel no manifiesta la apropiación de una identidad disciplinar, a partir del uso del lenguaje o discursos especializados, sino que lo expresa a través del ordenamiento en las acciones, como la lectura detenida de las instrucciones de un juego de mesa o en la forma exacta de leer un cómic.

### **5.3. ¿Cómo usan los jóvenes universitarios los medios digitales en las prácticas académicas y vernáculos?**

En este apartado se exponen los elementos que ayudan a comprender cómo intervienen los medios digitales en las prácticas académicas y vernáculos de los jóvenes universitarios. Con este propósito analizo, primero, el uso de los medios digitales por parte de los estudiantes en actividades cotidianas, lo que permite explicar la necesidad de las plataformas digitales para la elaboración de géneros en las prácticas académicas y vernáculos. En segundo lugar, analizamos el uso de los medios y plataformas digitales, pero ahora en las prácticas vernáculos. En cada uno de estos subcapítulos nos referimos constantemente a las intersecciones de estos dos tipos de prácticas y su relación con la construcción identitaria de los estudiantes.

#### **5.3.1. Nuevas formas de construir mundos: los medios digitales.**

Con el uso de las nuevas plataformas digitales, las formas y los caminos del aprendizaje se enriquecen con artefactos, interacciones y colaboraciones que, en la actualidad, permiten a los estudiantes desarrollar nuevas habilidades en prácticas que generan nuevas identidades. En el caso particular de esta de investigación, se identificaron distintos usos de las plataformas digitales en los que los lenguajes sociales de los estudiantes se reflejaron en las acciones y las interacciones en las prácticas de literacidad. ¿Cómo usan las plataformas digitales en prácticas académicas? En la siguiente sección damos respuesta a esta pregunta.



### 5.3.1.2. La necesidad de lo digital en la formación disciplinar.

Cada que utilizamos un lenguaje socialmente reconocido, asumimos cierto rol que construye una identidad. En este sentido, representamos nuestras identidades hablando o escribiendo de tal manera, a partir de las acciones y relaciones que elaboramos como sujetos sociales. En el caso de los participantes, las relaciones que construyeron con el uso de los medios digitales se orientaron con base en las prácticas académicas. En la tabla 29 describimos las plataformas digitales utilizadas por los estudiantes y las acciones que ejecutan.

Tabla 29. Acciones y relaciones en las plataformas digitales.

| Participante | Plataformas digitales              | Acciones                               | Relaciones           |
|--------------|------------------------------------|--|----------------------|
|              | Web Biotech, LLC.                  | Redactar ensayos científicos           | Empresas privadas    |
| Andrea       | Webb Addgene LGC                   | Simulación de modificaciones genéticas | Investigadores       |
|              | SnapGene. Software para clonación. |  | Compañeros           |
|              | Software AutoCAD.                  | Generar mapas arquitectónicos          | Empresas privadas    |
| Diana        | Power Point                        | Presentaciones escolares               | Profesores           |
|              |                                    |  | Compañeros de equipo |
|              | Software Linux                     | Generar interfaces para la             | Empresas privadas    |
| Daniel       | Software MathLab                   | construcción de gráficas               |                      |

Fuente: Participantes Andrea, Diana y Daniel.

Los usos que les dan los estudiantes a las plataformas digitales en prácticas académicas, continúan siendo cerrados y con propósitos específicos. Es decir, el nivel de interacción al utilizar los softwares especializados se reduce, pero no así con usuarios, como sucede en las prácticas vernáculas. Si bien el tipo de artefactos digitales pueden conformar espacios de afinidades, o sea, espacios virtuales diseñados o contruidos para interactuar con personas que tienen un interés en común, estas interacciones se reducen a los participantes ocultos (Barton y Hamilton, 2000). En este sentido, los usos de las plataformas digitales siguen teniendo la base del paradigma tradicional (Lankshear y Knobel, 2007), en el que las interacciones, colaboración y generación de conocimiento es centrado, limitado a una actividad, enfocado en un solo propósito y orientado al

logro individual. Por ejemplo, Andrea comenta cuál fue el propósito al utilizar el software SnapGene:

Modificar... hacer que una bacteria expresara cierta proteína y... o una proteína que no es de esa bacteria. Entonces lo que tenemos que hacer es encontrar el código de la secuencia de esa proteína y luego metérsela al plásmido. Modificamos uno de esos plásmidos y ahí le pusimos el de la proteína, y luego se lo pusimos a la bacteria y bueno, ya lo expresa. (A:1-25).

Si bien la distribución de los textos y su producción son nuevas, la colaboración y participación se da de manera pasiva, pues en este caso, la estudiante solo recibe la información de empresas privadas que la ayudaron en la simulación de una modificación genética. En este sentido, más que hablar de Nuevas Literacidades (que implica nuevas formas de pensar), las instituciones académicas las piensan como una herramienta o como el desarrollo de una habilidad (Leu, 2006). Aunado a esto, en las prácticas de literacidad que realiza Andrea, sigue el proceso tradicional en el que, primero, se les da un objetivo que deben alcanzar. En contraposición, se encuentran las prácticas vernáculas, en las que los usuarios empiezan con una pregunta genuina que responder para terminar con la solución de un problema. Sin embargo, los usos de las plataformas digitales redimensionan los procesos de la investigación con usos específicos dentro de comunidades discursivas al exigir al usuario el conocimiento de discursos socialmente especializados, como el de la nanotecnología.

De igual manera que con Andrea, Diana limita el uso de las plataformas digitales para propósitos específicos de su disciplina, sin que se construyan interacciones y colaboraciones de la manera en que plantean las Nuevas Literacidades. Si bien la colaboración se centra en la construcción de algún género disciplinar con sus compañeros, la distribución del trabajo sigue concentrado en un propósito que elimina las posibilidades de colaboración en otros ámbitos institucionales. Esto lo vemos claramente en la siguiente afirmación de Diana:

Entonces... le dije “güey, no mames, necesito que las hagas porque tú no vas a hacer nada de eso” y bien ofendido se puso serio y se puso audífonos... Y ya Pedro “ay, yo ni siquiera cotorreo a ese güey, tú lo metiste, es tu amigo”. Empezamos a discutir. Le dije “güey, no va por aquí enojarnos, porque vas a romper la única parte que sí está funcionando del equipo”. Una vez, en la semana de la maqueta, hablamos Pedro y yo y dijimos “¿este güey qué va a hacer? Hay que ponerlo a hacer la presentación de PowerPoint”. Pedro me respondió, Tiene que llevar la presentación, lo que vamos a exponer en la presentación formal, en la entrega (D: 2-15).

En este sentido, las nuevas modalidades digitales que intervienen en las prácticas sociales académicas, no generan, comunican ni negocian nuevos significados y, de manera muy limitada, construyen interacciones a través de textos codificados.

Por último, Daniel hace uso de sistemas operativos multiplataformas como Linux con fines académicos. En este sentido, el participante necesita de conocimientos altamente especializados en programación. Este tipo de conocimientos no los aprendió en la universidad, sino por cuenta propia, es decir, las prácticas académicas sí exigen a los estudiantes tener recursos y habilidades digitales, pero la universidad se limita a proveer las herramientas mínimas para manipular estos nuevos entornos digitales.

Los profesores antes nos incentivaban a usar LaTeX, ahora ya es un requisito. Por ejemplo, este es un reporte incompleto de laboratorio. Entonces, estás tú programando un editor textos, entonces pongo “sección” y pone [me enseña algunas cosas que se pueden hacer]. No tengo corrector, así que debo tener cuidado...Lo más bonito es que yo le doy la orden directamente a la computadora. Entonces, con este programa, es para leer PDF, lee este archivo y lo abre, esto lo hizo con LaTeX, esto es la portada (DA: 3-254).

Si bien, los profesores indican el uso de ciertas plataformas digitales, los estudiantes deben aprender a manejarlas por su cuenta. Daniel no solo aprendió a usar la plataforma sugerida, sino que aprendió a utilizar sistemas operativos multiplataformas como Linux o Ubuntu. Queda claro

que, para que se desarrollen las habilidades y sobre todo se construyan espacios de colaboración, es necesaria la implementación de programas académicos en la que los estudiantes aprendan a usar herramientas digitales, pero, sobre todo, se les estimule a discutir, organizar, reflexionar y colaborar en estos entornos digitales.

En resumen, podemos decir que, si bien los usos de las plataformas digitales construyen nuevas prácticas en las cuales las personas adquieren nuevas identidades, éstas no fueron tan evidentes a partir de las actividades y géneros observados en el ámbito académico. En este sentido, la participación más que activa fue pasiva y tuvieron propósitos particulares. Con ello, no se generaron nuevos significados ni se incrementaron las posibilidades de comunicación; sin embargo, esto se pudo observar de manera superficial en el caso de Daniel y solo cuando, por interés propio, investigó el funcionamiento y procesamiento de softwares especializados.

Ahora bien, los estudiantes también usan plataformas digitales en donde intervienen y están en juego significados, prácticas, discursos y relaciones sociales. En este sentido nos preguntamos: ¿Qué pasa cuando los estudiantes usan plataformas digitales en las prácticas de literacidad vernáculas? A continuación, se responde esta pregunta de investigación.

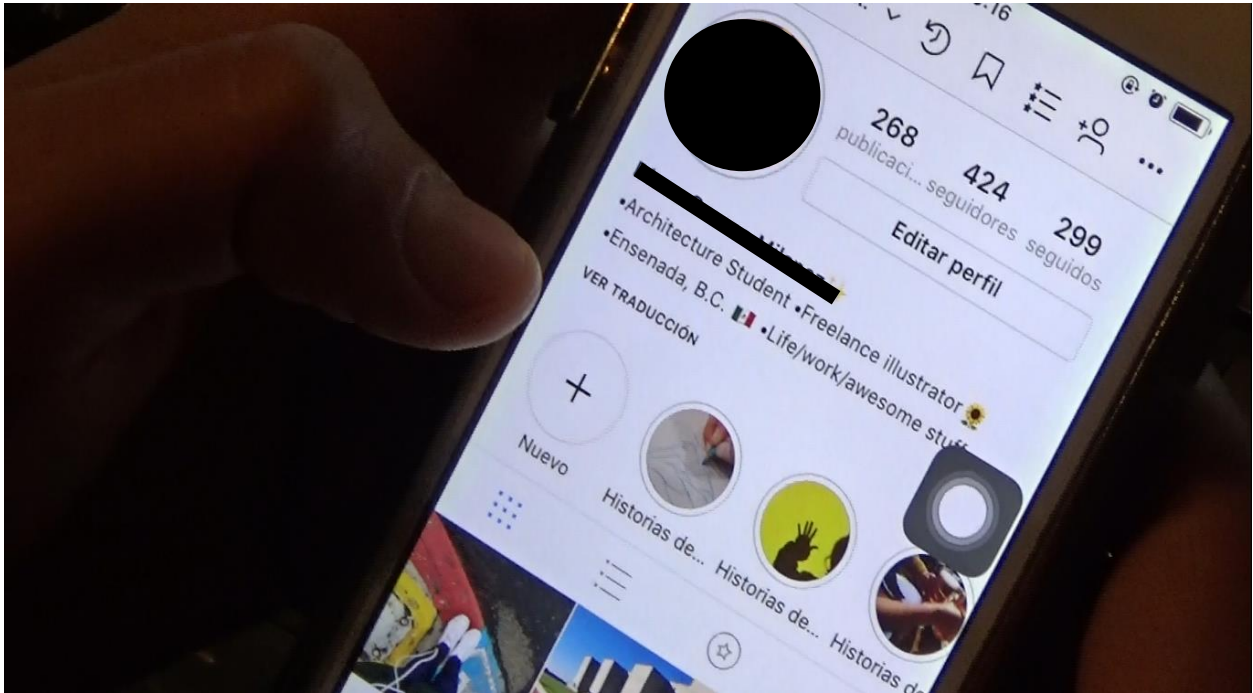
### **5.3.1.3. Las prácticas vernáculas: la explosión de las nuevas literacidades**

A diferencia de las prácticas académicas, en las prácticas vernáculas se observó con claridad la puesta en escena del paradigma posmoderno, es decir, el de una sociedad digital de conocimiento en el que éste se encuentra descentralizado, es abierto, se distribuye, no es lineal y suele ser colaborativo y colectivo. En este contexto, analizamos algunas prácticas de literacidad vernáculas que fueron mediadas por las plataformas digitales. Cada uno de los usos fue promovido por distintos propósitos, pero todos ellos personales. A continuación, exponemos algunos casos particulares.

### 5.3.1.3.1. Diana y la exposición mediática

Como se mencionó anteriormente, Diana utiliza de manera regular la red social Instagram para compartir sus trabajos como ilustradora, pero también para compartir información personal. En este sentido, los usuarios pueden observar lo que la participante realiza y conocer sobre sus intereses. En la ilustración 47 observamos el uso de Instagram por parte de Diana.

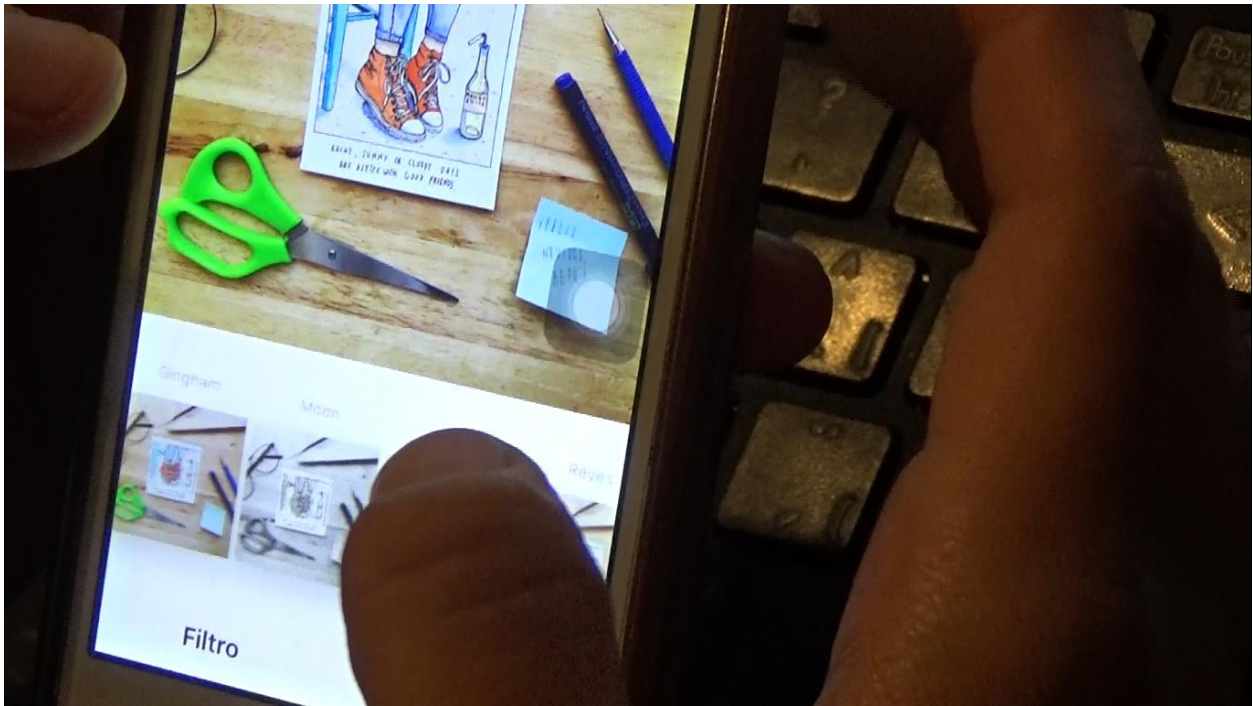
Ilustración 47. Instagram y las prácticas de literacidad vernáculas.



Fuente: Participante Diana.

En este tipo de plataformas, se suelen tener exigencias retóricas en las que los usuarios comunican las experiencias de la vida cotidiana manteniendo o iniciando relaciones de amistad (Gleason, 2015). Durante la observación, Diana compartió en la red social una fotografía sobre una ilustración que elaboró para una de sus amigas, con motivo de las fiestas decembrinas y su cumpleaños. Para ello, elige primero un filtro que aplicar a la imagen, al que Diana llama contraste. En este sentido, la participante utiliza términos del lenguaje social de arquitectura para señalarme qué es lo que está haciendo. En la ilustración 48 observamos el uso de las redes sociales por parte de Diana.

Ilustración 48. Participación en las redes sociales de Diana.

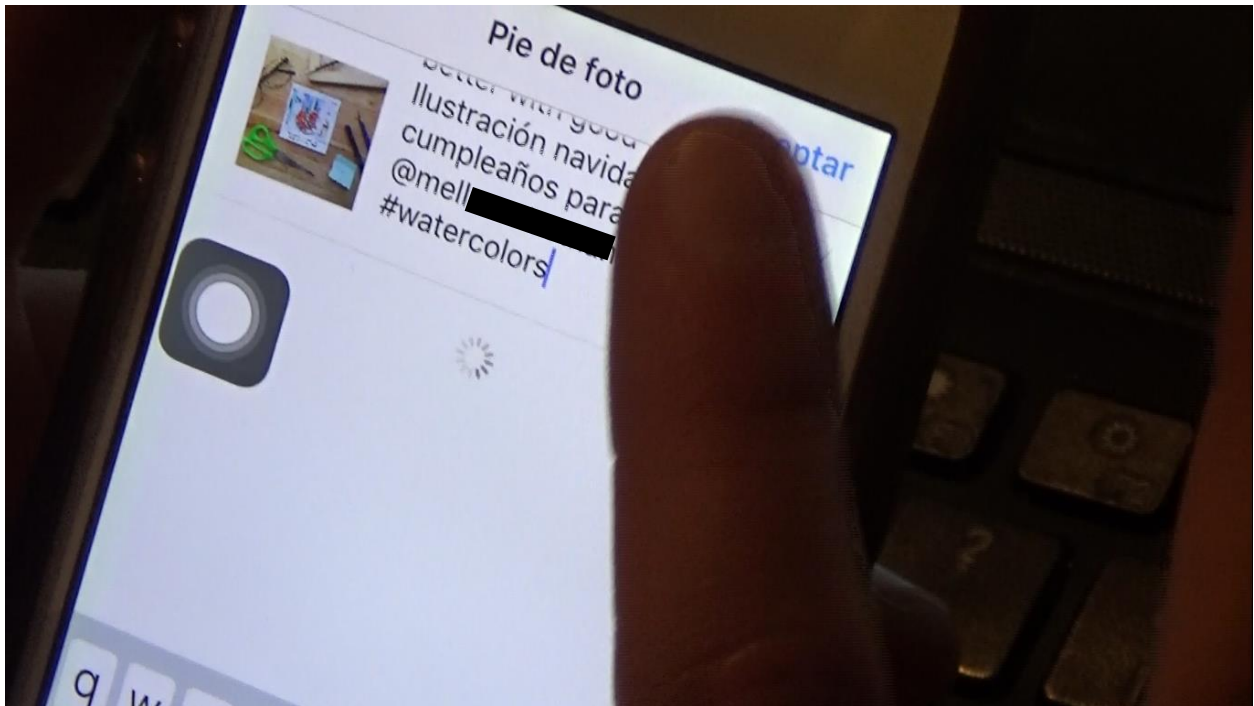


Fuente: Participante Diana.

Ahora bien, a cada imagen, fotografía o video que se comparte en esta red social, puede llevar un texto al pie. En este caso, Diana escribe el texto en inglés, así como el nombre su amiga, a quien va dirigida la publicación, quien podrá darse cuenta de ello, tras la notificación que reciba en la página de inicio de Instagram.

Las prácticas de literacidad de la participante, evidencian los trabajos de investigación de Barton y Lee (2012) y Gleason (2016), en los que señalan que en estos espacios se construyen historias de autoría a través de las antiguas y nuevas literacidades. Antiguas porque se utilizan formas tradicionales, como la ortografía y la puntuación; y nuevas porque se comparten ilustraciones de autoría a través de la interacción social. Así, “nombrar” a su amiga evidencia la interacción entre ellas, además, al ser visible en esta plataforma, cualquier persona que tenga acceso puede comentar o compartir la información de los usuarios y, en este sentido, enriquecer el contenido y la significación de lo que se comparte.

Ilustración 49. Etiquetas o hashtags: Instagram



Fuente: Participante Diana.

Diana no solo es una usuaria de estas plataformas como “discreta” (Casanovas y Capdevila, 2016), sino como “creadora”, ya que elabora y comparte material de su autoría. Asimismo, la participante utiliza *hashtags* con términos que para ella son relevantes, por ejemplo, la marca de colores que utilizó para la elaboración de la ilustración. En este sentido, las investigaciones de Giannoulakis y Tsapatsoulis (2016) señalan que los usos de estas etiquetas son esenciales para desarrollar métodos automáticos de identificación de imágenes y, con ellos, construir bases de datos para facilitar el hallazgo de información más relevante. Es decir, se orientan las prácticas de literacidad a las necesidades de los usuarios (Lankshear y Knobel, 2012).

Otra práctica recurrente de la participante y que involucra el uso de las plataformas digitales es el *podcast*, que consiste en distribuir archivos multimedia, particularmente audios, que los usuarios pueden descargar para escucharlos en su computadora o teléfono inteligente. Para describir esta práctica, Diana construyó dos ilustraciones en las que combina el uso de imágenes con la explicación de los propósitos comunicativos que tiene el *podcast* en su vida cotidiana. Así,

la participante, relata el primer contacto con la autora del podcast. Para esto, construye una narración en primera y tercera persona del singular, a fin de ejemplificar con mayor detalle este tipo de actividades. A continuación, se presentan las ilustraciones que elaboró y me compartió Diana.

Ilustración 50. El podcast: parte esencial de las prácticas vernáculas de Diana.

**LOS PODCAST Y YO  
PARTE I: "EL INICIO"**

Eric, mi mejor amigo, me recomendó escuchar un show de podcast un par de años atrás -en el 2015, tal vez- acerca de ilustraciones o ilustradores hablando de ilustrar, o ilustradores hablando de ilustración mientras ilustraban, no lo recuerdo muy bien. Nunca lo escuché.

*"Y eso ¿qué es?"* me pregunté e investigué.  
Encontré lo siguiente:

"Emisión de radio o de televisión que un usuario puede descargar de internet mediante una suscripción previa y escucharla tanto en una computadora como en un reproductor portátil."

*"Ok."*

Los podcast se aparecieron en mi camino de nuevo de una forma más atractiva, pues me enteré de las actividades radiofónicas que una de mis ilustradoras favoritas transmitía respecto a la elaboración de su último libro: Frannerd.



Fuente: Participante Diana.



Ilustración 51. El podcast 2: Parte esencial en las prácticas vernáculas de Diana.

**"LOS PODCAST Y YO  
PARTE II: "EL  
DESARROLLO"**

Una captura de pantalla a la app "Sound cloud" del programa que he estado escuchando por recomendación de mi amiga Mara Arizmendi, autora del programa, debate y analiza temas de interés psicológico y social, y diversas situaciones y sentimientos en la vida diaria en relación con la alimentación.

Me encontraba bajo una ola de estrés, y Mara, preocupada por mi estado, me recomendó escuchar el podcast, acusándome de padecer el síndrome de "ocupaditis" que expone la psicóloga.

*"Escúchalo, te hará bien..."* textéó [redacted]



Fuente: Participante Diana.

En los dos ejemplos anteriores, observamos la integración mediática de Diana en al menos tres dimensiones. En la primera dimensión, se encuentra la colaboración, entre sus dos amigos y la participante, y posteriormente entre Diana y el investigador. De esta manera, ella me comparte lo que considera relevante en sus actividades cotidianas, en este caso, el podcast sobre sanidad mental. La segunda dimensión visible es la necesidad de cierto tipo de habilidades digitales, por ejemplo, en la distribución y consumo del podcast, y la elaboración del metarrelato sobre sus actividades. Tercero, el uso de lenguajes socialmente aceptados que se refieren a actividades cotidianas entre los jóvenes universitarios, por ejemplo, el uso de palabras como "textear" y "ocupaditis". Ahora bien, a partir del uso de las plataformas digitales, ¿los estudiantes construyen identidades en torno a las Nuevas Literacidades?

#### **5.4. ¿Cómo construyen las identidades académicas y no académicas los jóvenes universitarios a partir de las Nuevas Literacidades?**

En este cuarto apartado expongo los elementos que ayudan a comprender la construcción de las identidades de los jóvenes universitarios ante los nuevos retos en la apropiación de las Nuevas Literacidades (NL). Por tal motivo, dividimos en tres secciones el análisis de las NL; primero, evidenciamos el uso del lenguaje por parte de los estudiantes cuando participan en prácticas de literacidad académicas; segundo, analizamos las prácticas académicas y las experiencias de los estudiantes a partir de la concepción de las NL y, tercero, exploramos las prácticas vernáculos a partir del uso de los recursos y estrategias que se presentan con el uso de las plataformas digitales.

##### **5.4.1. Los juegos del lenguaje: la performatividad del lenguaje en lo académico y vernáculo.**

Cassany (2005), Barton y Hamilton (2000) y Lankshear (2007; 2007b) explican que, para analizar el concepto de literacidad, y en particular el de las Nuevas Literacidades, necesitamos entender los códigos escritos, la construcción de los géneros discursivos, los roles que emanan de la relación entre el escritor y el lector, las prácticas de literacidad que se generan, los valores y, por último, las formas de pensamiento. Si bien, analizar estos elementos en la literacidad de los jóvenes es compleja, evidenciar estos cambios nos ayudarán a entender cómo las personas construyen una identidad a partir de los recursos que ofrece el uso de la tecnología digital, las plataformas digitales y las redes sociales.

Con base en esto, los resultados que se describen en esta sección se basan en el análisis de la performatividad en el lenguaje cuando los jóvenes universitarios participan en prácticas académicas. Para analizar el uso del lenguaje de los participantes utilizamos el análisis propuesto por Gee (2011) “Discurso con D mayúscula”, en el que se identifica la integración del lenguaje con la tecnología, las acciones y las interacciones de los participantes de esta tesis. Es importante resaltar que los análisis de estos lenguajes sociales son relevantes, pues dentro de las NL se elaboran nuevas habilidades, estrategias y disposiciones cuando se lee o escribe en internet, en las plataformas y en los medios digitales. No solo es entender la generación y apropiación de los textos

por parte del usuario, sino entender, en este caso en particular, los nuevos discursos que se generan (Gee, 2005), los contextos semióticos en que se dan (Kress, 2003; Lemke, 1998; 2002) así como la yuxtaposición de todos estos elementos (Lankshear y Knobel, 2007). Con base en lo anterior, analizamos esos discursos de los estudiantes en las prácticas académicas. Se presenta, a continuación, los tópicos utilizados para el análisis del discurso académico y vernáculo.

Tabla 30. Discurso con “D” mayúscula.

| Tópicos         | Definición   | Ejemplo  |
|-----------------|--|--|
| Lenguaje social | Uso de palabras y estructuras gramaticales (tipo de frases, cláusulas y enunciados) que señalan y determinan cierto tipo de lenguaje o discurso especializado. | “Lo que se puede hacer es recortarlo aquí... y después lo metemos aquí [señala en la imagen de la proteína]. Y después, aparecen... el programa te ayudaría a contrastar las dos secuencias, o sea, te lee el código genético, ahí te dice que estos corresponden con esto otro.” (A: 587) |
| Tecnologías     | Tipo de artefactos que están asociados a cierto lenguaje que conforman un Discurso particular.   | “Para eso, utilizamos la página <i>SnapGene</i> y bueno, este procedimiento se llama doble digestión. Por qué haces digestión de un lado y de otro lado al mismo tiempo.” (A:643)  |
| Acciones        | Actos que están asociados a cierto lenguaje que conforman un Discurso en particular.   | “...entonces aquí insertamos un sitio de restricción. Dónde va hacer el corte y ponemos. BglII y BmtI ... Y ya está acá... está. Y bueno, cuando lo ponemos hay que verificar que no... que no exista ya ...porque si no va a cortar en otra parte...”(A: 665)                             |
| Interacciones   | Relaciones entre personas a partir de procesos de construcción de un Discurso particular.  | “...en esta materia se llama Pedro (el profesor), es joven...es de mis maestros favoritos de aquí...creo que es muy bueno, es muy... sabe dar clases porque aquí hay investigadores y así, pero que a veces no saben dar clases... la didáctica.” (D: 814)                                 |

Con base en el análisis del discurso con “D” mayúscula se identificaron frases, cláusulas y enunciados en el que los participantes hacían uso de lenguajes sociales especializados a partir de la interacción de las tecnologías digitales, plataformas digitales y medios digitales. A partir de esto, se identificaron resignificaciones en contextos en el que las acciones se asocian a las Nuevas Literacidades en ambientes académicos.

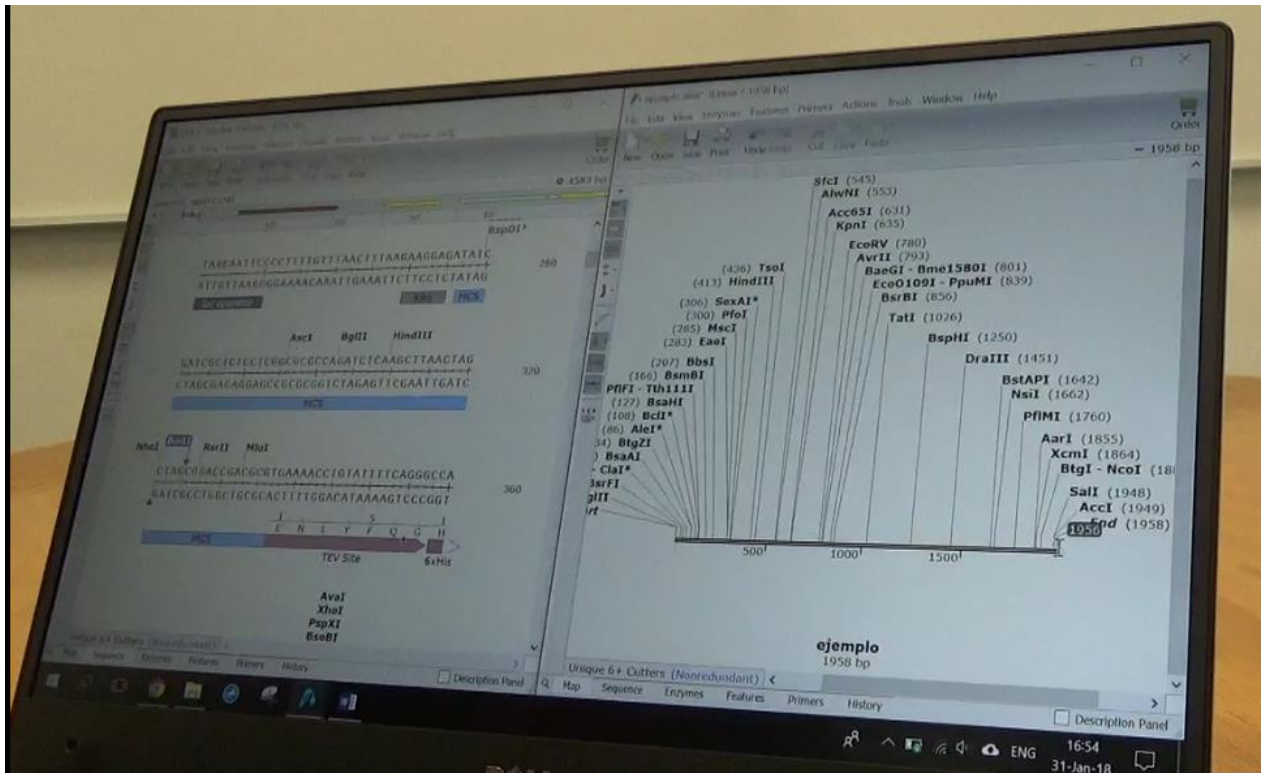
Tabla 31. Re-significaciones conceptuales en las prácticas académicas

|        | Contexto académico   |
|--------|--|
|        | <p>Resignificaciones</p> <p>Para eso, utilizamos la página <i>SnapGene</i> y bueno, este procedimiento se llama doble digestión...son cosas que vamos a agregar para la reacción... entonces aquí insertamos un sitio de restricción (A: 665).</p>   |
| Andrea | <p>Sí, y aquí ya... le ponemos “clonar” [botón]...Y ya, nos sale...es nuestra proteína la que acabamos de poner (A: 687).</p> <p>Este es un promotor LAC (es un operador requerido para el transporte y metabolismo de la lactosa en la bacteria <i>Escherichia coli</i>, así como en algunas otras bacterias entéricas) ... este es importante para que después podamos hacer que este plásmido se exprese (A:618).</p>   |
| Diana  | <p>AutoCAD 3D, pero no es tan maleable como <i>Sketchup</i>, que es otra plataforma. O sea, sí nos enseñaron en la universidad, unos 2 meses a usar AutoCAD 3D. Tiene, puedes girar <i>renders</i>, pero la calidad es muchísimo mejor, por ejemplo, en un programa específico para modelado en 3D (D:19).</p> <p>Así es. Vamos a generar un <i>layer</i>. Aquí se genera un <i>layer</i>, vamos a dar uno nuevo “nuevo para”, y cuando yo abro aquí en la ventana cuál <i>layer</i> quiero seleccionar, puedo ver “nuevo para”, incluso le puedo cambiar a color, ¿qué te gusta?, rosado. Bien, estamos dentro del <i>layer</i> “nuevo para”, esto le da orden a todo el dibujo (D:44).</p> <p>Entonces, si vamos a imprimir con calidad de línea, estamos refiriéndonos a que cada línea va a tener un grosor determinado, lo más cercano es lo grueso, lo más lejano es lo delgado (D:63.)</p> <p>Ésta es la terminal, es un emulado de terminal... aquí tengo un programa que es un editor de texto entonces puedo editar texto y guardo el archivo de texto, como un archivo. <i>phy</i>, que es lo que yo puedo compilar para correrlo en <i>python</i> (DA:12).</p> |
| Daniel | <p>O sea, la terminal de Linux tú le puedes dar órdenes, pero no le puedes dar órdenes directamente, entonces puedes conseguir un emulador o un simulador de terminal en el que tú le metes las ordenes y se las mandas directamente a la máquina, es como una interfaz usuario-máquina (DA:16).</p> <p>Aquí puse E, es mi energía, y <i>linspace</i> es un comando que hace... agarra valor de 0, de -1 y 1, y hace 1000 separaciones entre ellos (DA:32).</p> <p>Esta es la ecuación, estos son los valores que va a tomar y esta es la <i>graficación</i>. Se ve más interesante si lo ponemos [teclea], ahí nos va a dar la gráfica. Vamos a ver uno más interesante, el segundo que hice [teclea], este ya está más elaborado. Aquí ya tengo la transmisión, 3 líneas de benceno, la última vez que grafiqué, ah ya grafiqué y aquí está más comentado (DA:42).</p>   |

Desde una perspectiva sociolingüística, las nuevas literacidades elaboran nuevos discursos. Parte de estos discursos se estructuran con la concepción de nuevas palabras, que, en contextos habituales, sus significados se mantienen intactos. En el caso de Andrea, el lenguaje social especializado del área de la nanotecnología se genera a partir de acciones en las que el uso de la tecnología digital está presente, en este caso en particular, el uso del software SnapGene, “sí, y aquí ya... le ponemos “clonar” [botón]... Y ya, nos sale...es nuestra proteína la que acabamos de poner” (A: 687).

En este sentido, el software que tiene propósitos académicos e investigativos ofrece herramientas digitales en las que el alumno desarrolla habilidades que lo ayudarán en la vida académica. Así, el programa tiene una interfaz muy similar a la de un videojuego, en el que el usuario tiene permitido “fallar” y así encontrar una solución a problemas que se van suscitando, en este caso, en el de la clonación. Tal como lo expresa Gee (2005), cada que un usuario hace uso de los videojuegos, aprende un nuevo tipo de literacidad en el que están sujetas a lenguajes como símbolos, gráficas, diagramas y artefactos.

Así, a través de acciones, Andrea utiliza el lenguaje social especializado de la nanotecnología en el que utiliza términos como *expresar*. Para ella, *expresar* significa que la información genética pueda ser leída y ejecutada por la bacteria. Es decir, el uso de la expresión se resignifica a partir del contexto en el que se usa y que, con el uso de la plataforma SnapGene, la apropiación de estos conceptos solo es entendida en comunidades disciplinares cerradas como lo es la nanotecnología.

Ilustración 52. Uso de *SnapGene* por parte de Andrea durante la observación.

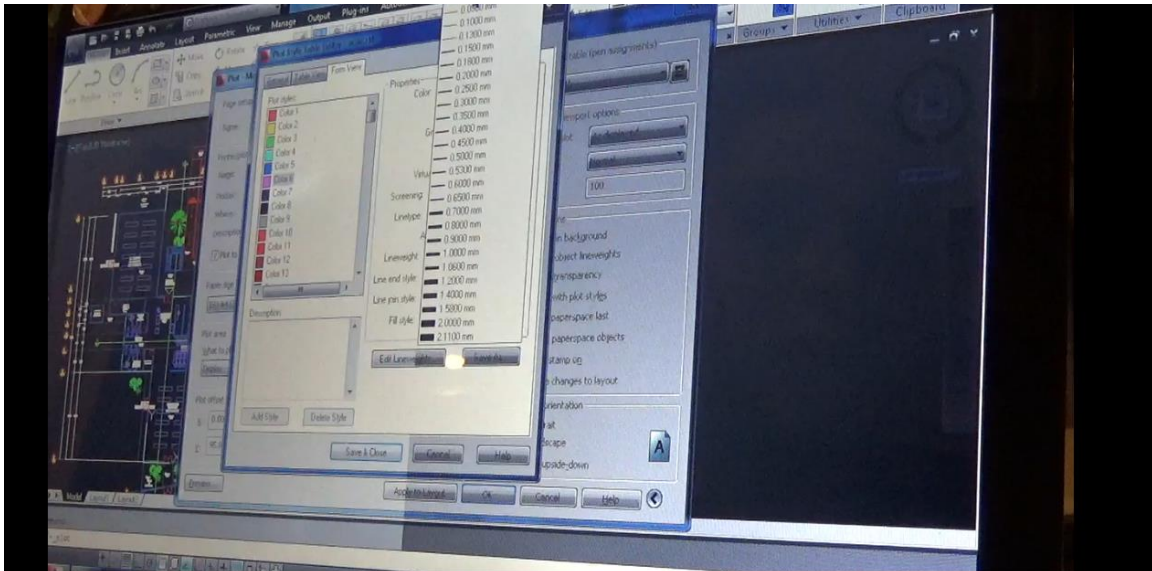
Fuente: Participante Andrea.

Observamos, pues, que el uso de este tipo de tecnología requiere que el estudiante tenga, al menos, los mínimos recursos técnicos para ejecutar el programa, así también conocimientos que los ayude a navegar en el nuevo *ethos*, es decir, el uso de discursos, la ejecución de acciones y el conocimiento del diseño de estas plataformas para tener resultados a partir de los procesos de producción, en este caso (Leu, et al. 2015), de la clonación.

Por su parte, Diana, al hacer uso de plataformas como AutoCAD, necesita desarrollar ciertas habilidades que implican el dominio de habilidades tecnológicas digitales, por ejemplo, el diferenciar líneas a partir de su color y grosor en los planos arquitectónicos. Así, Diana se expresa con enunciaciones como “estamos dentro del layer”, es decir, “estamos ejecutando un programa en el que observamos un plano arquitectónico”.

Estos “espacios” suelen ser denominados por los teóricos como “third places” (Steinkuehler, 2005) que se caracterizan por ser “campos” neutrales en el que los individuos son “libres” para ejecutar cualquier acción que permita la interfaz, y que el sentido de su uso es el “juego” en la plataforma construyendo sistemas más complejos de la lectura y la escritura.

Ilustración 53. Uso de AutoCAD por parte de Diana durante la observación.

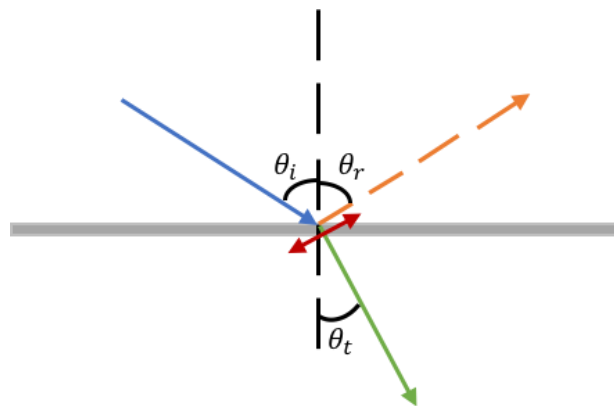


Fuente: Participante Diana.

Así, a partir del uso de una plataforma con el diseño muy similar al de un videojuego, provee al usuario un contenido significativo en la arquitectura, con diseños que incluyen literacidades multimodales, como la imagen, las palabras, las acciones, los símbolos y los colores (en el caso de la participante, cada color corresponde al grosor de las paredes en los planos arquitectónicos, con ello se facilita el uso del AutoCAD, pues cada color corresponde a distintas capas).

Por último, Daniel también utiliza programas que emulan realidades, en particular, para la edición de textos, generación de gráficas y ejecución de comandos. En la ilustración 54 observamos cómo el participante elabora una gráfica.

Ilustración 54. Daniel y el uso de la plataforma Phyton para generar gráficas.



Fuente: Participante Daniel.

En este contexto, la expresión *correr* el emulador es darle una orden al programa para que compile cierta información con el propósito de generar una gráfica. Otra de las expresiones usadas habitualmente por Daniel es el de *terminal*, que suele entenderse como la interfaz en la que se ejecutan las acciones. En este sentido, se le dan órdenes a la *terminal*. Para esto, el usuario deberá conocer el lenguaje de la interfaz. En este caso, Linux trabaja con lenguajes de computación como C++, Java y Pascal. Así, Daniel introduce comandos específicos para generar gráficas e identificar los valores de los experimentos realizados en la universidad.

#### 5.4.2. Las instituciones académicas y la implementación de las Nuevas Literacidades.

¿Cuál es la dificultad de la implementación de las Nuevas Literacidades en las instituciones académicas? El uso de tecnologías digitales no implica necesariamente la construcción de un nuevo tipo de pensamiento. El problema, en parte, es el uso que le dan los profesores, pues las tecnologías las toman como una “extensión” de las herramientas clásicas (McLuhan, 1996) pero no como conformadoras de un nuevo ethos en el que la colaboración y la creación de nuevos textos son procesos que redefinen el conocimiento.

La profesora estimula en la clase el uso de las plataformas de almacenamiento digital como *Dropbox*. Esta es una herramienta digital que permite compartir y guardar archivos, que van desde los documentos textuales hasta los elementos multimedia. Sin embargo, la edición en este tipo de



plataformas se dificulta si no se cuenta con una conexión óptima y que ayude a que el documento sea modificado en tiempo real. Por otra parte, como menciona Diana, el uso de plataformas similares como *Drive* son más comunes y actuales, pues cuentan con más opciones de edición.

En el caso de Daniel, los profesores no estimulan el uso de las herramientas digitales, sino que siguen utilizando libros de textos impresos, en los que se les piden a los alumnos resolver distintos problemas cada semana, que serán evaluadas por el profesor de la materia. Así, la persona que está enfrente de la clase privilegia el modelo comunicativo monológico, en el que legitima su conocimiento desde su posición como experto. Así, el uso de tecnologías digitales en la universidad es casi nula y que, por lo tanto, el aprendizaje, en este caso el de Daniel, se basa en la información recabada de manera autodidacta.

Si bien los profesores de Daniel conocen ciertos programas, por ejemplo, para generar gráficas, el conocimiento que refuerzan es solamente el disciplinar, incluso, los mismos docentes le piden al alumno que genere, a partir de los datos, gráficas con mayores recursos de imagen.

Entonces tengo parámetros, áreas de los parámetros que vienen en el estudio... estas son ecuaciones que salieron, por ejemplo, constante de transmisión que es ésta (señala la pantalla), lo separé, numerador, denominador. Mi profe me pidió que a partir de este programa (*Phyton*) también haga un archivo con los datos para que alguien lo pueda graficar en *Excel* (DA; 3641).

*Excel* es una hoja de cálculo de la empresa Microsoft en el que puedes calcular y graficar información numérica. A diferencia de *Phyton*, estas herramientas son utilizadas por distintos usuarios que pueden no tener un conocimiento especializado.

Ok, *vin* (un comando) ... yo puedo picarle *vin* y corre *vin*, es la pantalla, *insert*, este es *vin*. Es como Word, yo solo puedo hacer escrito al texto y guardarlo. Por ejemplo, aquí en la terminal hay un programa que se llama *Touch*, lo que hace es generar un archivo. Vamos a generar un archivo y le pongo “ejemplo”, y lo que yo le ponga después del punto, puede ser \*.phy... eso va a definir qué tipo de programa puede correr este archivo (DA: 3641).

Así, el programa tiene diferentes comandos que se ejecutan para generar gráficas mucho más complejas que con EXCEL. Incluso, Daniel bromea: “Investigador: ¿Puedes guardar este documento en WORD? Daniel: Sí... pero nadie usa eso [risas]. WORD, al igual que EXCEL” (DA: 56).

Entonces, ¿Cuáles son los problemas en implementar las Nuevas Literacidades? Las dificultades se centran, primero, en que las instituciones académicas no entienden todavía la naturaliza multimodal de las composiciones que se construyen a partir del uso de las tecnologías digitales. Si bien, algunas prácticas académicas en las que participaron tanto Andrea como Diana estimulaban el uso de tecnologías digitales especializadas, no fue constante en todas las asignaturas y, por lo tanto, las instituciones estuvieron lejanas en el entender la naturaleza multimodal de los textos; segundo, al no entender esta naturaleza de la multimodalidad, el conocimiento es casi nulo por parte de las instituciones, obligando al estudiante a investigar sus usos con compañeros, amigos o información obtenida en internet u otras plataformas digitales; tercero, las instituciones académicas todavía piensan en que entender las habilidades y estrategias de la literacidad tradicional envuelven éstas en la elaboración de textos multimodales. Así, se le orilla al estudiante a aprender de manera autodidacta o bien, a no utilizar plataformas digitales con propósitos académicos.

#### **5.4.3. Las prácticas vernáculas, los medios y los discursos.**

En las prácticas de literacidad vernáculas, al no estar reguladas por las instituciones sociales dominantes, se construyen otro tipo de reglas y procedimientos que se originan en la vida cotidiana, y en este caso en particular, mediadas por las plataformas digitales. Con base en lo anterior, analizamos los discursos de los estudiantes con base en la teoría planteada por Lankshear (2007), que propone cinco dimensiones para abordar las Nuevas Literacidades: Formas reconocidas de socialización, contenido significativo, textos codificados, participación en Discursos y los “nuevos” elementos técnicos.

Tabla 32. Conceptos clave para el análisis de las Nuevas Literacidades.

| Nuevas literacidades            |   |
|---------------------------------|---|
| Caminos socialmente reconocidos | Formas socialmente reconocidas, desarrolladas y pautadas en el uso de la tecnología y el conocimiento de sus propósitos específicos.                        |
| Contenido significativo         | Cuando los usuarios generan y comunican significados, invitando a otros usuarios a dar sentido a los textos a través de la interacción por las dos partes.  |
| Textos codificados              | Textos que se han representado en una forma que les permite ser trabajados, leídos y recuperados independientemente de la presencia física de otra persona. |
| Participación en los Discursos  | La colaboración de los individuos en prácticas en la existen significados y sentidos. Se participa como miembro de un grupo social y cultural.              |
| “Nuevos elementos técnicos”     | Entender las plataformas digitales que generan, modifican y comunican texto, sonidos, imágenes, animaciones, funciones de comunicación.                     |

Fuente: Lankshear, 2007, p. 3-10.

Con base en lo anterior, identificamos estas cinco dimensiones a partir del análisis de las treinta entrevistas, tres observaciones y la recolección de distintos géneros vernáculos. A continuación, se describen estos puntos.

Tabla 33. Dimensiones encontradas en las prácticas vernáculos

| Participante | Caminos socialmente reconocidos | Contenido significativo          | Textos codificados   | Participación en Discursos                 | Nuevos elementos técnicos  |
|--------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------|--|--|
| Andrea       | Plataforma YouTube              | Recetas culinarias               | Video                | Discurso culinario                         | Entendimiento de los propósitos de estas plataformas y las audiencias. |
|              | Plataforma Facebook             | Apropiación académica            | Video, texto escrito | Discurso académico                         |  |
|              | Plataforma Instagram            | Apropiación académica y estética | Imágenes             | Discurso estético                          |  |
| Diana        | Plataforma Instagram            | Apropiación académica            | Imágenes y video     | Discurso estético                          |  |
|              |                                 | Apropiación estética             |                      | Discurso feminista<br>Discurso profesional |  |
|              | Podcast                         | Discursos de autoayuda           | Audio                |  |  |
| Daniel       | -----                           | -----                            | -----                | -----                                      |  |

#### 5.4.3.1. Caminos socialmente reconocidos.

En la actualidad, las formas o caminos socialmente reconocidos están centrados en el uso de las redes sociales, como lo es Facebook e Instagram. Cada uno de estos espacios digitales tienen diferentes propósitos. Por otra parte, Daniel no compartió conmigo el uso de alguna plataforma y, por lo tanto, las entrevistas se centraron en su producción académica. En este sentido podemos hablar, como lo hemos dicho antes, de niveles en la etnografía colaborativa (Kuligowski, 2007). Ahora bien, con relación a las formas que sí se compartieron hay dos claros ejemplos, el uso de Facebook e Instagram por Andrea y Diana.

Andrea utiliza el Facebook para comunicarse con investigadores, compañeros y amigos. En este sentido, los usuarios de estas plataformas, como Andrea, son personas “conocedoras de las tecnologías digitales” y, que, según Lankshear (2007), son a menudo jóvenes que utilizan este tipo de plataformas. Diana, por su parte, identifica la forma socialmente reconocida en la plataforma Instagram, en la cual el contenido que se genera es similar a Facebook; sin embargo, las audiencias suelen ser distintas, puesto que Instagram sobrepone sobre cualquier propósito lo visual. En este sentido, Diana es consciente del propósito y, con base en esto, produce información para una audiencia determinada. Por ejemplo:

**Entrevistador:** La entrevista de hoy es con relación a los videos que me enviaste...

**Diana:** estaba ilustrando, estaba trabajando en una ilustración que le hice a Angelinos, una repostería artesanal.

**Entrevistador:** ¿Entonces era para un trabajo? **Diana:** un trabajo totalmente (DA: 4).

Con esto, Diana está consciente la repercusión mediática que puede tener su trabajo en las redes sociales. Así, la participante utiliza la plataforma, sí, con fines vernáculos, pero a su vez, con propósitos laborales. De ahí que Diana utilice gran parte del día estas plataformas, que se comunique con otros usuarios y que genere conocimiento significativo. Su proceso en la

apropiación de estos nuevos espacios estuvo, al principio, limitado por los elementos técnicos que permean las Nuevas Literacidades:

Cuando abrí Instagram... presión social, me acuerdo. Ni siquiera tenía un buen celular de cámara, no tenía celular. Lo abrí hace dos años, tres, iba en la prepa todavía. Luis y Daniela siempre posteaban cosas en Instagram. Daniela siempre estaba tomando fotos a cosas chidas, y como a mí también me gustaba la expresión gráfica, pensaba... ni siquiera pensaba en los likes, pensaba “ey, yo también quiero expresar lo que veo y lo que me topo”, pero no tenía un celular. Entonces me sentía súper mal que estábamos en clase, no había maestro y se ponían a ver cosas en Instagram y, “ay, mira, se ven bien chidos tus tenis”, se tomaban foto y bla. De hecho, si tienes tiempo aviéntate al Instagram de Daniela, ve hacia abajo, hay muchas tomas de la preparatoria, nuestras manos con pulseras que combinaban... hice Instagram, me acuerdo, con el iPhone de Luis (DA: 21).

Así, Diana empezó a conocer espacios con formas socialmente reconocidas y que, en palabras de Diana “solo quiero ver ese cúmulo de cosas que me van a recordar. Esto que está aquí (las imágenes en Instagram) representa mi vida y me hace sentir bien” (DA: 30).

#### **5.4.3.2. Contenido significativo**

Con relación al contenido significativo, Andrea utiliza las plataformas digitales en función de su apropiación académica. Sin embargo, este contenido significativo suele ser más estrecho (Lankshear, 2007), debido a que el uso suele ser conveniente para conocer, por ejemplo, la elaboración de una receta o cocción de un ingrediente. En ese sentido, su uso limita la interacción con otros usuarios. El caso de Diana es diametralmente opuesto pues el contenido que ella genera se dirige a audiencias que la “comprendan” y que tengan cierta afinidad con sus gustos, valores y pensamientos.

Es como un álbum de fotos digital, que de forma buena o mala la pueden ver tus amigos y hasta quien te odia, porque el mío es público. Pero de forma muy positiva también le encontré ese ámbito laboral, en el que expongo mi trabajo, gente me

conoce, hay bastantes trabajos que me han llegado de ese lado y cosas así, entonces el Instagram siempre procuro tenerlo cuidadito (DA: 40).

### 5.4.3.3. Textos codificados y participación en Discursos

En el caso de Andrea es claro que la producción de textos digitales es limitada; sin embargo, los textos producidos infieren la apropiación académica, que en el caso de la participante es muy importante, por ejemplo, el compartir imágenes de los espacios de investigación en los que ha estado, fotografías con sus compañeros de licenciatura o, incluso, simposios en los que ha participado.

Ilustración 55. Andrea y el uso de Facebook.



Fuente: Participante Andrea.

Andrea, pues, participa en cierto sentido de los discursos disciplinares en prácticas vernáculas que están mediadas por plataformas digitales, espacios sociales con discursos locales, en los que la participante interactúa que da cuenta de su posicionamiento social (Buckoltz y Hall, 2010). Así, al participar de estos discursos, Andrea construye su posición en Instagram construyendo una marcación de un “nosotros” como investigadores o científicos.

Por su parte, Diana construye textos codificados cuando participa en dos tipos de discursos principalmente: el discurso feminista y el profesional. Con relación al discurso feminista, la participante se identifica y se siente parte de algunos colectivos feministas que se expresan a través de perfiles como se muestra en la Ilustración 56.

Ilustración 56. Diana y el uso de Instagram.

## “LA APARICIÓN EN [REDACTED]”

Screen shot a la cuenta de instagram (red social) del colectivo mexicano de difusión artística “Electric Pussy”.

Me enteré de la existencia de dicho colectivo por medio de una de las fundadoras, [REDACTED] el trabajo del mismo vía instagram.

El colectivo femeníl se encarga de la promulgación de expresión artística con cierto énfasis en la obra destinada al concepto femenino. realización de eventos artísticos, entre otras actividades.

Fue en 2016 cuando por medio de la red social anteriormente mencionada electric pussy conoció una de mis obras compartidas en mi cuenta personal y artística, y fue seleccionada para exponer en su cuenta pública.

La imagen de la obra fue compartida con título, mi nombre (autora) y dirección de cuenta de instagram, invitando a los espectadores a conocer un poco más de mi trabajo.



Fuente: Participante Diana.

En la ilustración de Diana ejemplifica lo que significa este “nuevo ethos” en las Nuevas Literacidades pues distribuye conocimiento significativo (sus ilustraciones) en sitios de internet (Instagram) bajo diferentes modalidades (post). Así, Diana participa en espacios de afinidad (cuenta feminista) en los que distribuye y dispersa su ilustración. Todas estas características antes mencionadas corresponder a la “materialidad del ethos” en las Nuevas Literacidades.

## Conclusiones

Este capítulo constituye el cierre de la tesis, por lo que a continuación presento las conclusiones a las que llegué con la realización de este estudio. En los siguientes párrafos doy respuesta a las preguntas de investigación, con base en el análisis e interpretación de los datos. Estos hallazgos son relevantes en el campo de estudio sobre los géneros discursivos, la literacidad académica y vernácula en la educación superior.

Primero, con los géneros discursivos doy cuenta del uso de herramientas digitales en los tres casos. Segundo, señalo la relación entre las identidades académicas y vernáculas, a partir del uso compartido de habilidades esencialmente disciplinares en contextos vernáculos, mediadas por plataformas digitales, como Facebook e Instagram. Tercero, explico por qué es necesario en la educación superior y, en general en las instituciones formales, incorporar rutinas y procedimientos que se dan en las plataformas digitales con fines principalmente vernáculos. Por lo tanto, mi interés principal radica en mostrar las identidades de cada participante en contextos académicos y vernáculos, y con ello determinar los alcances y límites de la relación entre ambas para la construcción de un conocimiento significativo y para su aplicación en la educación superior.

### Respuestas a las preguntas de investigación

Para responder las preguntas de investigación me apoyé en la interpretación y análisis de los resultados. Primero, revisé las prácticas de literacidad académicas con los conceptos teóricos del discurso con “D” mayúscula (Gee, 2011) y el análisis de la deixis (Benveniste, 1971), a partir de las entrevistas realizadas. Segundo, indagué en las prácticas de literacidad vernáculas, los géneros discursivos que utilizaron los participantes y la construcción de identidades en estos entornos y su relación con las prácticas académicas. En tercer lugar, a partir de las categorías deductivas sobre las Nuevas Literacidades, analicé el uso de las plataformas digitales, tanto en las prácticas académicas, como vernáculas. Por último, indagué en la construcción de identidades en medios digitales a partir de la propuesta de Gee (2011), con el uso del lenguaje social, análisis de las



prácticas, recursos y estrategias, y procedimientos que se dan en estos espacios. A partir de estas reflexiones, describo las conclusiones generales y particulares.

### **¿Cómo construyen su identidad los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines académicos?**

Esta investigación nos permite asegurar que la Física y la Nanotecnología comparten estructuras similares en la producción escrita, por ejemplo, en la redacción de los artículos de investigación y los reportes de laboratorio. No obstante, su enseñanza dentro de la universidad tiene distintos alcances. En el caso de Andrea, tuvo un acompañamiento académico tanto de sus profesores de asignatura, como por parte del becario que designó su tutor académico, mientras que Daniel conoció la estructura de estos géneros académicos, a partir de la observar su construcción durante las clases presenciales. En este sentido, consideramos que el acompañamiento de los docentes, no solo en las prácticas académicas, sino en general en la construcción identitaria del estudiante, es esencial para que éste se convierta en un experto en la disciplina.

Ahora bien, Diana empezó el proceso de enculturación hacia la Arquitectura, a partir del uso de géneros, como la bitácora y el plano arquitectónico; sin embargo, su aprendizaje dista mucho de lo mencionado por Andrea y Daniel, debido principalmente a la falta de apoyo por parte de sus profesores, los coordinadores e incluso, de la institución. Por ejemplo, Diana aprendió a *renderizar* a partir de la práctica individual, así como de encontrar apoyo académico en grupos de Facebook, textos digitales o entre sus compañeros. Esto significa que, si bien el acompañamiento y seguimiento por parte de los profesores es esencial, no significa que el estudiante no logre desarrollar sus habilidades en la disciplina, pues busca apoyo en otras fuentes de información, apoyo académico en plataformas digitales y asesoramiento por parte de sus compañeros. En otras palabras, la ausencia de un acompañamiento docente no limita la búsqueda de la información ni la construcción de un conocimiento significativo.

Además, encontramos que la producción de los géneros académicos científicos, por parte de los estudiantes en ciencias, tiende a la objetividad, mientras que las disciplinas profesionalizantes, se orientan a la subjetividad, como es el uso de convenciones retóricas que enuncian al sujeto como parte esencial en la elaboración de los géneros académicos (este es el caso de la redacción de la bitácora de Diana).

En este tenor, afirmamos que las enunciaciones en los géneros académicos de las disciplinas científicas son más objetivas, mientras que las enunciaciones en Arquitectura tienden al uso de verbos menos objetivos como “se decidió realizar el presente elemento gráfico...debido a cuestiones de practicidad y al *afecto* que el equipo *siente* por la fluidez y expresión análoga” (D-D1). En este sentido, afirmamos que las convenciones retóricas, independientemente de su objetividad o subjetividad, no se asocian a una mayor apropiación de la disciplina o profesión; sin embargo, la apropiación de estas estructuras sí constituyen parte de las características esenciales en la construcción de una identidad disciplinar.

Si bien este tipo de enunciaciones se producen en contextos distintos, tanto las de las disciplinas científicas como la profesionalizante son validadas por comunidades discursivas cerradas, en las que se producen como respuestas a las demandas comunicativas de las disciplinas (Parodi et. al, 2010). En este sentido, la demanda de cada disciplina construye la identidad del estudiante dentro de un campo de conocimiento particular:

Sabemos que de aquí (al salir de la licenciatura) no podemos conseguir un trabajo como nanotecnólogos, porque sabemos cosas de diferentes áreas... nunca voy a tener conocimiento de un biólogo o de un químico o de un físico... pero conozco más que ellos en otras áreas...entonces tengo que estudiar un posgrado, una maestría o doctorado (A1:34-37).

Con esto observamos que las identidades en las disciplinas científicas se producen a partir de la diferencia que hacen con relación a otras áreas del conocimiento y, con esto, se establecen actos de distinción que observamos a partir de la construcción de los géneros académicos. De esta manera, los estudiantes suelen aprehender los recursos retóricos científicos, a través del trabajo en equipo con participantes de licenciatura, maestría, doctorado e investigadores; también, a partir de la práctica, en este caso, la que se da en los laboratorios.

Afirmamos, de nuevo, que el acompañamiento de los profesores en la trayectoria de los estudiantes es indispensable para el proceso de adquisición de recursos retóricos en las disciplinas científicas. Así, los estudiantes construyen una identidad no solo como consumidores sino como productores de discursos disciplinares, lo que les permite desarrollar autonomía intelectual y de autoría.

Por otra parte, las licenciaturas profesionalizantes transitan, en mayor medida, entre lo académico y profesional durante todo el proceso de aprendizaje del estudiante. Afirmamos, que, en este tipo de licenciaturas, los géneros académicos se vinculan, en mayor medida, con los géneros profesionales (Artemeva, 2005), en contraposición de las disciplinas, como la Física o la Nanotecnología.

Además, en las licenciaturas profesionalizantes, se notó una mayor transición entre los géneros escolares, académicos y profesionales; sin embargo, identificamos que, si bien el uso de estos géneros permite la apropiación de cierto conocimiento, no es útil para una especialización profunda en la disciplina. Esto se debe principalmente a que la estructura corresponde a los géneros primarios y no a los secundarios. Por lo tanto, cualquier disciplina o área del conocimiento pueda hacer uso de estos sin la necesidad de tener un saber específico.

Con base en lo anterior, concluimos que en cada una de las disciplinas el lenguaje social se vincula fuertemente con las acciones, pero, sobre todo que en estas prácticas, las interacciones

se desenvuelven no solo entre pares, sino con compañeros que, en una jerarquía académica, se encuentran con un mayor nivel de apropiación en las convenciones retóricas disciplinares. Se espera que cada uno de los estudiantes cumpla con una apropiación adecuada de las prácticas y genere cierta agencia con el conocimiento disciplinar.

A partir del análisis de los enunciados en primera persona y la deixis en el discurso, concluimos que los participantes elaboraron una comunicación intersubjetiva distinta, a partir de una serie de prácticas de diferenciación, por ejemplo, al distanciarse de otras áreas del conocimiento, en el caso de la ingeniería, pero también al diferenciarse de otras instituciones, en el caso del CNyN y la UABC. En este tenor, Andrea mantuvo una comunicación intersubjetiva, tanto con los estudiantes de posgrado como con su asesor, y vertical pues son considerados una autoridad académica. Diana, por su parte, mantuvo una comunicación intersubjetiva y vertical con sus compañeros de clase, en la que manifestó una identidad académica a partir de instruir, delegar y supervisar el trabajo de sus compañeros.

### **¿Cómo construyen una identidad no académica los jóvenes universitarios cuando leen o escriben un texto con fines propios?**

A partir del análisis de los resultados, concluimos que los géneros vernáculos que construyen los estudiantes se centran en la producción de géneros mediados por plataformas digitales como Instagram y Facebook; sin embargo, el uso de este tipo de tecnología no limita la lectura novelas en formatos tradicionales, impresos en papel, por mencionar un ejemplo.

Ahora bien, al analizar los géneros discursivos vernáculos observamos que el uso de medios digitales es indudablemente utilizado en la actualidad, por ejemplo, al leer una receta de cocina. En este sentido, los géneros tradicionales, que, si bien mantienen las estructuras retóricas particulares, las plataformas han modificado la apropiación, generación y distribución de los géneros. Así, en el caso de Andrea, leer una receta de cocina tradicional a través de un canal de videoblog (YouTube), implica tener ciertas habilidades tecnológicas digitales. Además, el medio

permite interactuar, modificar, copiar y producir en una práctica vernácula, una nueva receta culinaria.

En este sentido, la receta de cocina cumple con tres propósitos: organiza la vida (en este caso, delimita lo que se debe o no hacer), cumple como ocio personal (al ser una lectura individual y con fines personales) e invita a una participación social (al poder interactuar con otros usuarios dentro de esta plataforma digital). Aunado a ello, al participar en prácticas de literacidad vernáculas, Andrea se valió de su lenguaje social disciplinar para comprender los conceptos teóricos, cuando observó el videoblog en la plataforma de Facebook. De esta manera, afirmamos que existe una relación con el uso de las prácticas discursivas académicas y vernáculas.

A partir del análisis de los datos de Daniel, concluimos que tanto en las prácticas vernáculas, como en las académicas hay una relación que se asocia con el seguimiento de instrucciones y en el mantenimiento de cierto orden para la lectura y escritura. Es decir, las prácticas vernáculas se relacionan con las prácticas académicas, debido a que utiliza las habilidades adquiridas en las prácticas vernáculas, por ejemplo, en los procesos complejos de lectura, y así obtiene resultados favorables para su propósito académico.

Por otro lado, Diana construye nuevas identidades al participar socialmente en prácticas de literacidad vernáculas a través de medios digitales. Con ello, la participante colabora de manera constante como una espectadora mediática activa, con reglas, modos de pensar y estructuras discursivas bien definidas. Construye, pues, una identidad fragmentaria que plasma en las redes sociales, constituida esencialmente a partir de sus múltiples identidades, por ejemplo, la de estudiante de Arquitectura. Con esto, Diana ejemplifica el concepto de “convergencia” pues el contenido escrito y visual que ella produce genera interacciones en plataformas mediáticas, como Instagram y que, esencialmente, se busca satisfacer experiencias de entretenimiento cuando participa en las prácticas de literacidad vernáculas.

A partir del análisis de estas prácticas, observamos relaciones entre la identidad disciplinar de los estudiantes con los procesos de lectura y escritura vernáculas. En congruencia, afirmamos apoyados en Restrepo (2007), que las identidades son múltiples y se constituyen en prácticas concretas, en este caso, con la lectura y escritura. Si bien en cada uno de los casos fue distinto, se evidenció, primero, en las identidades discursivas con base a una construcción identitaria (en Nanotecnología); segundo, identidades que se construyen en lo familiar (por ejemplo, en el caso de Daniel) y que se superponen con identidades disciplinares en la Física; tercero, identidades construidas en plataformas digitales en la que el juego y los roles cambian constantemente en espacios y lugares en línea.

### **¿Cómo usan los jóvenes universitarios los medios digitales en las prácticas académicas y vernáculas?**

Con el análisis de los resultados concluimos dos aspectos relevantes: uno, el uso de las plataformas digitales por parte de los estudiantes al participar en prácticas académicas, están orientadas al logro y con propósitos delimitados. Si bien, los usos de las plataformas digitales construyen textos multimodales que combinan imágenes, textos, videos y otros artefactos, las formas de lectura y escritura son reconocidas como un discurso monológico entre el usuario y el escritor. Es decir, no se negocian contenidos significativos que incluyan la colaboración y dinamismo, características propias de la cultura de la convergencia.

Aunado a esto, el uso de las plataformas digitales en las prácticas académicas se orienta al logro, o sea, a que el usuario reconozca y desarrolle una habilidad que es necesaria en algún procedimiento disciplinar. Con ello, la colaboración, el dinamismo y la distribución en las prácticas académicas son casi nulas. No se negocian significados a partir de las interacciones, sino que ya están preestablecidos en las plataformas por parte de las empresas, instituciones educativas y desarrolladores del software.

¿Se puede hablar de las nuevas literacidades en las prácticas académicas observadas? Sí, pero solo en los aspectos técnicos en donde se generan y comunican significados codificados a partir de los recursos que ofrecen estas plataformas. Así, el desarrollo de nuevas formas de pensar queda limitada, y con ello, los expertos y autoridades continúan siendo las instituciones educativas, maestros, etc. La colaboración es nula, pues las acciones se realizan en espacios digitales cerrados, como en los tres casos de programas de simulación: SnapGene, MathLab y AutoCAD.

Por otra parte, el uso de las plataformas digitales, cuando los estudiantes participan en prácticas vernáculas, se construyen con base en una producción colectiva. Las relaciones sociales se dan a través de espacios en los medios digitales, tal es el caso de Andrea y el uso de Facebook, o Diana, con el uso de Instagram. Sin embargo, en el caso de Daniel, las prácticas de literacidad suelen ser tradicionales.

Con relación a lo anterior, podemos concluir que Andrea y Diana participan en prácticas vernáculas no solo como medio para la lectura, sino con el propósito de colaborar, crear y aportar recursos con el uso de las herramientas digitales (Lankshear y Knobel, 2008; Lessig, 2008). Por su parte, Daniel se centra solo en el consumo de textos escritos, pero no así en la producción o colaboración.

### **¿Cómo construyen sus identidades académicas y no académicas los jóvenes universitarios en torno a las Nuevas Literacidades?**

El uso de las plataformas y herramientas digitales intervienen en las identidades de los participantes en diferentes niveles y con diferentes propósitos. En las prácticas académicas, intervienen al hacer uso de software especializado y generar textos multimodales; sin embargo, los propósitos siguen manteniendo la verticalidad entre el novato y el experto. Así, Andrea construye una identidad en torno al lenguaje social especializado de la nanotecnología, a las prácticas comunes en el área y a las relaciones sociales definidas entre la autoridad académica y

el aprendiz. Además, desarrolla habilidades para resolver problemas, a partir de la *simulación* con el uso de la plataforma SnapGene.

Podemos mencionar que los usos de estos recursos tecnológicos se han retomado por parte de las instituciones educativas, para la adquisición de habilidades de socialización en los jóvenes (Valderrama, 2012), para representar dinámicamente el espacio a partir de modelos de aprendizaje (2010) y para el desarrollo de competencias digitales (Encabo y Jerez, 2011). Sin embargo, a partir de nuestro análisis, se concluye que la construcción de un nuevo *ethos* no se desarrolla claramente en las prácticas académicas puesto que la participación, la colaboración y la distribución de roles son muy limitadas o nulas.

De igual forma, Diana construye una identidad en torno a las prácticas académicas en las que se incluye un lenguaje socialmente especializado de la arquitectura, relaciones definidas entre el profesor y el alumno, además de la generación de textos digitales disciplinares. Podemos afirmar que Diana, al ejecutar y trabajar en estas plataformas, asume una identidad de arquitecta en la que interactúa con el programa para resolver diferentes problemas, como la construcción de un plano arquitectónico.

Por último, Daniel construye una identidad en torno a la Física mucho más especializada. ¿Por qué? Debido al uso de las plataformas, pues, Daniel, no solo obtiene textos digitales, sino que participa en espacios de afinidad con la intención de crear un artefacto con una finalidad personal, por ejemplo, con el uso del sistema operativo Linux. Así, a partir de la identidad de físico, Daniel utiliza este sistema para generar gráficas y textos con la elaboración de comandos y órdenes que ejecuta el programa.

Ahora bien, en las prácticas vernáculas, dos de los tres participantes construyen identidades en las que integran el lenguaje social especializado de sus disciplinas en las actividades lúdicas y



recreativas, además de formas reconocidas de socialización, contenido significativo en el que se distingue, a partir de lo enumerado, un nuevo *ethos*.

Los hallazgos nos permitieron identificar una característica recurrente en los géneros discursivos: el significado retórico. ¿Qué significa esto? Las estudiantes reconocieron, a través de las entrevistas, las intenciones privadas en el uso de los géneros digitales, por ejemplo, en la exposición mediática de su obra artística en Instagram o el gusto por el arte culinario en Facebook. Por otro lado, las participantes identifican las exigencias sociales, como el tipo de audiencias a las que van dirigidas sus acciones recurrentes, a través de los géneros digitales. Estas audiencias están asociadas principalmente a su construcción identitaria de la disciplina. Se reconoce que las estudiantes conectan los intereses privados con lo público, pasando de las acciones singulares a la recurrencia de éstas en las plataformas digitales. Así, la etnografía colaborativa incentivó a las estudiantes a tener un pensamiento metacognitivo con relación a sus prácticas, tanto académicas como vernáculas.

Ahora bien, en el caso de Diana, encontramos la construcción de una identidad digital en Instagram. En esta plataforma, la participante toma una posición como ilustradora en la que no solo comparte imágenes personales y videos, sino que está en contacto con personas afines a sus intereses, como el arte, y que tienen un objetivo común: ilustrar en imágenes el feminismo. En estos espacios virtuales el conocimiento se construye en la práctica, en los procedimientos y rutinas que la participante y los usuarios que utilicen esta plataforma.

En congruencia, al contribuir en un espacio de afinidad, Diana construye vínculos comunicacionales entre personas con los mismos intereses, quienes legitiman la información de la participante a través de la distribución de sus imágenes, como la ilustración sobre el feminismo. En ninguno de los casos de esta investigación, encontramos evidencia de estos espacios en las instituciones formales, como la universidad. Al contrario, dentro de las instituciones los estudiantes están sujetos a un procedimiento de ordenación externa: la prohibición. Este es el caso

de la institución educativa a la que asistió nuestra participante; sin embargo, si se tiene una posición que sea legitimada por la estructura institucional, el discurso y en nuestro caso la elaboración de ilustraciones feministas, le sería permitido. Con ello, las instituciones podrían diseñar espacios de afinidad en los que las prácticas vernáculas se relacionen con las académicas.

De ahí la importancia de estos espacios de afinidad en donde se construyen conocimientos, procedimientos y prácticas compartidas. Ante los nuevos retos que tiene hoy la educación, no podemos dejar de lado estos espacios donde se construyen identidades que establecen, distribuyen y consumen formas de hacer mundos distintos a los tradicionales.

A partir del análisis y las respuestas a las preguntas de investigación, nuestras conclusiones se centran en la lectura y la escritura, en la importancia de su estudio, no solo en las prácticas académicas y vernáculas, sino también en las prácticas profesionales. Tenemos en claro que las identidades, ya sean académicas, disciplinares, vernáculas o profesionales, no están separadas y no son excluyentes. Todas ellas se construyen dentro de discursos situados que se entrelazan a partir de las actividades, los artefactos, las mentalidades y las representaciones que tenemos sobre nuestros conocimientos. Sin embargo, estas identidades suelen ser estudiadas de manera aislada, como si su relación fuera evidente o mutuamente excluyentes. No, el estudiante es una amalgama de identidades que se yuxtaponen y que todas, en cierto sentido, intervienen en sus diferentes prácticas de la vida cotidiana. No podemos pensarlas ni segmentarlas para ser analizadas. De esta manera, afirmamos la complejidad en el estudio de las identidades, su clasificación y caracterización individual.

Si bien las investigaciones sobre la construcción de la identidad son detalladas, se ha dejado de lado el análisis de las transiciones, relaciones y uniones entre éstas. Partimos primero explicando que las identidades académicas están asociadas fuertemente con las prácticas discursivas de los estudiantes. Si bien, no todo puede ser nombrado como discurso, consideramos esencial que el análisis de una identidad debe partir principalmente de la descripción de las

prácticas discursivas en las que se consumen y se producen textos, en términos de este primer punto, nos referimos al análisis de los géneros discursivos académicos. Con esto, el análisis de los niveles de enculturación del estudiante podrá ser observado, clasificado y estudiado.

La apropiación de los géneros discursivos académicos son parte esencial para la enculturación de los estudiantes en su disciplina. Esto es evidente a partir de los hallazgos en el análisis de los géneros consumidos y producidos por los estudiantes, además de la revisión de la literatura. Con esto afirmamos que las instituciones académicas poco han hecho para promover estas prácticas en las disciplinas, pues no incorporan asignaturas en los primeros semestres que ayuden al estudiante a construir discursos especializados y, por ende, construir una identidad académica fortalecida.

Si bien las comunidades discursivas dentro de las ciencias poseen una mayor claridad en el uso de los discursos sociales especializados, la propia comunidad académica limita, en cierto sentido, el acceso a estos discursos. Esto sucede porque las comunidades establecen de manera rígida los actos de distinción entre los estudiantes y los profesores, académicos o investigadores, ya que los espacios y canales son reducidos solo para aquellos estudiantes que el profesor considere. Estamos hablando de consideraciones meritocráticas no evaluadas a través de las asignaturas, sino en la disposición del estudiante por querer aprender más.

Ya que se tiene un ingreso a los círculos más cerrados de la comunidad discursiva, el estudiante aprende los géneros más especializados y entra en contacto con discursos profesionalizantes. En cuanto a las disciplinas profesionalizantes, no se tienen bien definidas las comunidades discursivas especializadas y, por lo tanto, el estudiante tiende a buscar información en otro lugar no institucional, como los espacios de afinidad en las redes sociales.

Otra de las dificultades encontradas es que, si bien el acompañamiento de los profesores en la trayectoria de los estudiantes ayuda en el proceso de adquisición de los recursos retóricos,

este apoyo solo se queda en el consumo de discursos y muy poco en la producción de discursos orientados a lo profesional. Es decir, al estudiante se le enseñará qué discursos se utilizan en la disciplina, pero no cómo estos discursos funcionan en la vida profesional, sea desde una perspectiva académica o profesionalizante. Por lo tanto, el desarrollo de la autonomía intelectual y de autoría queda limitada al aprendizaje de la estructura básica de los géneros discursivos. En este sentido, la universidad tiene mucho por hacer, sobre todo en las asignaturas que se encuentran en los primeros semestres, enfocadas en mejorar la sintaxis y ortografía, pero no para estimular los recursos retóricos de cada una de las disciplinas. Observamos que se utilizan géneros discursivos que corresponden a las macro estructuras o, en términos de Bajtín (1970), a géneros primarios que responden propiamente a las actividades escolares. En este sentido, el discurso es limitado y, por ende, no se da una construcción identitaria profunda.

Ahora bien, a partir de la revisión de la literatura sobre las prácticas de lectura y escritura en ambientes no institucionales, así como la construcción de distintas identidades, afirmamos que los estudios han sido pocos a nivel nacional, pero, además, el análisis de estas construcciones identitarias no se han relacionado con las académicas. Si bien las investigaciones se han profundizado en el análisis de las prácticas vernáculas, no hay evidencia empírica que vincule estas identidades con las académicas.

A partir de lo expuesto, afirmamos que tanto las prácticas vernáculas como las académicas están íntimamente ligadas y comparten reglas, modos de pensar y estructuras discursivas bien definidas. Proponemos que, a partir de estos hallazgos las investigaciones se orienten al análisis de las trayectorias de los estudiantes desde la casa hasta la universidad. Así, tendremos mayor evidencia de los puntos en los que se entrelazan las identidades que se consolidan en la familia, en la escuela desde el nivel básico para, posteriormente, identificar las identidades que se consolidan en la universidad.

A partir del análisis de los datos podemos señalar que, dentro de las prácticas discursivas vernáculas, el estudiante reafirma su identidad disciplinar en actividades en las que participa y adopta un rol en particular. En este tenor, las investigaciones sobre las prácticas académicas no han tomado en cuenta lo que sucede, escribe y lee en las prácticas vernáculas, limitando los aprendizajes, propósitos y conocimientos significativos que se generan. Sugerimos en esta investigación que estos estudios se entrelacen con las prácticas vernáculas que en sí mismas contienen un profundo conocimiento significativo y que refuerzan una identidad disciplinar.

No podemos seguir pensando estos espacios como ajenos a las prácticas académicas, profesionales o, incluso, en su incursión en las instituciones académicas. En todo momento, el pensamiento crítico, reflexivo y analítico del estudiante está presente en ambas prácticas. Es necesario aprovechar las habilidades, modos de pensar y conocimientos que se generan en estos espacios y que pueden ser utilizados dentro de las instituciones académicas.

Además, estas transiciones entre lo académico y vernáculo, y la construcción de distintas identidades, son mucho más claras con el uso de las plataformas digitales. Sin embargo, las instituciones académicas, solo han considerado las habilidades que se desarrollan en estos espacios y no son conscientes de los nuevos modos de pensar (nuevo *ethos*), concepto esencial en el estudio de las nuevas literacidades. Por consiguiente, los estudios en torno de nuevas identidades en las plataformas digitales se centran, sobre todo, en el rol que toma el estudiante dentro de un espacio digital, pero no toma en cuenta el rol identitario académico y vernáculo dentro de estos mismos espacios. Se considera a la persona como una *tabula rasa* que adquiere habilidades, roles, conocimientos y participa activamente en una práctica, pero no como un individuo que pone en juego distintas identidades cuando participa en diferentes prácticas.

Ahora bien, al tomar en cuenta este rol identitario académico y vernáculo en prácticas meramente digitales, observamos que los lenguajes disciplinares se mezclan con los lenguajes sociales vernáculos mediados por plataformas digitales. Identificamos, a través de las prácticas

discursivas, que las identidades son relacionales, académica y vernáculamente. Evidenciamos, pues, que cuando los estudiantes hacen uso de las plataformas sociales y adoptan un rol en el que predomina la identidad disciplinar, a partir del uso de un lenguaje social determinado, de cierto tipo de artefactos que estén asociados a un lenguaje disciplinar y acciones que forman parte de las disciplinas en las que se desarrollan.

En este sentido, las instituciones del nivel superior no están aprovechando en su totalidad no solo las plataformas digitales, sino más importante, los roles de los estudiantes en los que manifiestan y consolidan su identidad en las disciplinas. Queda también de manifiesto la necesidad de generar líneas de investigación acordes con estas afirmaciones.

Por otro lado, evidenciamos la construcción de identidades académicas y vernáculas en nuevos espacios digitales en los que se identificaron cruces y diferencias, además de describir las investigaciones realizadas en la revisión de la literatura; no obstante, consideramos que no son suficientes las investigaciones que se han realizado, por ejemplo, en la investigación de conceptos como el nuevo ethos, las transiciones entre el pensamiento tradicional y el pensamiento moderno, o las nuevas literacidades. Las instituciones educativas no solo deben tomar en cuenta las habilidades que los estudiantes tienen, el conocimiento que generan y las interacciones que hay en ellos, sino, además, los cambios en la circulación de los discursos, el posicionamiento de los participantes y la construcción de nuevos géneros discursivos.

Se debe re-pensar cómo se investiga, cómo se lee, cómo se escribe, cómo se producen los textos y cómo diferentes actores cumplen con determinadas reglas y propósitos dentro de espacios digitales concretos y que, en estos lugares, el estudiante se asume con identidades que mezclan las prácticas académicas, las vernáculas y las profesionales.

En la actualidad, las prácticas de lectura y escritura en las plataformas digitales se han extendido. Las instituciones de educación superior han tenido muchos aciertos en el uso de éstas,

en la distribución de textos multimodales y en la construcción de espacios en los que se generan prácticas académicas. No obstante, estos espacios quedaron supeditados al acceso digital y a las rutinas y procedimientos tradicionales en la educación superior, tal como se ha evidenciado en nuestra investigación.

Al explorar las identidades en estos contextos, logramos conocer qué alcances y limitaciones tenemos con el uso de estos espacios en la educación superior. La inmersión en medios y plataformas digitales no es suficiente para construir conocimientos significativos, tampoco para trasladar la enseñanza en su totalidad a estas plataformas. Es necesario conocer qué hacen los universitarios en estos espacios, cómo construyen sus identidades, qué rutinas generan y qué procedimientos siguen en la construcción de una identidad vernácula digital.

Esta tesis trató de evidenciar, particularmente, estos espacios, estas nuevas identidades, nuevas formas de pensar, de escribir y de leer. Consideramos que las instituciones de educación superior deben observar qué es lo que sucede en el ambiente digital y cómo la gente lee, escribe y construye identidades y prácticas sociales.

## Anexos

### Anexo 1. Guía de entrevista

---

| Entrevista No:   | Participante | Día/Hora | Lugar |
|--|--------------|----------|-------|
| Temas centrales de la entrevista anterior              |              |          |       |
| Géneros mencionados                                    |              |          |       |
| Estructuración de los géneros                          |              |          |       |
| Prácticas académicas                                   |              |          |       |
| Prácticas vernáculas                                   |              |          |       |
| Prácticas profesionales                                |              |          |       |
| Cruce de datos para la guía de la siguiente entrevista |              |          |       |

Fuente: Información propia



## Anexo 2. Consentimiento informado

Motivo: Carta de consentimiento informado

Universidad Autónoma de Baja California  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

XXXXXXXXXXXXX

Presente.

Mi nombre es Noé Canseco Ramírez y realizo el Doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, en la Universidad Autónoma de Baja California. En este momento estoy desarrollando un proyecto de investigación sobre las experiencias de lectura y escritura de los jóvenes universitarios dentro y fuera de la universidad. El proyecto se denomina “Prácticas de literacidad disciplinar y prácticas de literacidad vernácula de los jóvenes universitarios de la UABC y UNAM, campus Ensenada.

Por tal motivo, mi interés es realizarle una entrevista será audio-grabada. El motivo principal es conocer su experiencia de lectura y escritura en el entorno académico y en su vida cotidiana. Con esto, pido su consentimiento para la realización de esta entrevista. Es importante señalar que tanto su nombre como los datos que me proporcione serán anónimos y que me comprometo a entregarle los resultados que obtenga de esta entrevista.

Sin más por el momento, le agradezco su tiempo y disposición.

Noé Canseco Ramírez

Sí doy mi consentimiento: \_\_\_\_\_

No doy mi consentimiento: \_\_\_\_\_

Fecha y lugar: \_\_\_\_\_, Ensenada, Baja California, México.

### Anexo 3. Proceso para la generación de categorías inductivas.

Para responder a la pregunta de investigación general, se codificaron 30 entrevistas transcritas con una duración aproximada de 60 minutos aproximadamente. Se etiquetaron 88 códigos con diferente frecuencia. En la tabla 34 se desglosan las 88 etiquetas y su frecuencia.

Tabla 34. Etiquetas frecuentes para la primera codificación.

| Etiqueta  | F   | Etiqueta                               | F   | Etiqueta  | F  |
|---|-----|--|-----|---|----|
| Empleo  | 6   | Evaluación de producción escrita       | 16  | Etnografía colaborativa                             | 1  |
| Espacios dentro de la universidad                           | 40  | Comunidades disciplinares              | 12  | Cartel  | 1  |
| Construcción de géneros académicos                          | 142 | Prácticas académicas                   | 49  | Creencia de la ciencia                              | 8  |
| Anteproyecto  | 7   | Visión a futuro                        | 6   | Multidisciplina                                     | 4  |
| Limitantes  | 2   | Identidad académica                    | 5   | Noción de lectura                                   | 1  |
| Multidisciplinar  | 2   | Tesis                                  | 9   | Medios digitales                                    | 10 |
| Interés por conocimiento de los compañeros                  | 2   | Sustento teórico/Antecedentes/Revisión | 4   | Artículo de investigación                           | 9  |
| Uso real de la simulación                                   | 5   | Uso comercial                          | 13  | Temas para la producción escrita                    | 5  |
| Dificultades en la práctica académica                       | 1   | Simulación                             | 7   | Diferencia entre texto disciplinar y no disciplinar | 1  |
| Inglés  | 9   | Prácticas escolares                    | 30  | Bitácora  | 3  |
| Uso de herramientas tecnológicas digitales                  | 48  | Conocimiento especializado             | 103 | Creencia del conocimiento especializado             | 13 |
| Materias en la licenciatura                                 | 36  | Perfil de ingreso                      | 3   | Evaluación en materias                              | 3  |
| Problemas con el uso de herramientas tecnológicas digitales | 4   | Percepción como investigadora          | 2   | Noción de nanotecnología                            | 1  |
| Simposio  | 2   | Tecnología digital                     | 42  | Costos académicos                                   | 5  |

|                                 |    |   |    |                                     |    |
|---------------------------------|----|---|----|-------------------------------------|----|
| Géneros académicos              | 7  | Exceso de trabajo                             | 3  | Propósitos de los géneros textuales | 1  |
| Estudiantes                     | 26 | Experimento en la disciplina                  | 37 | Experto/Novato                      | 31 |
| Resumen                         | 4  | Noción de texto científico                    | 1  | Profesores                          | 13 |
| Noción de texto vernáculo       | 1  | Becas   | 6  | Voz                                 | 2  |
| Situación actual del estudiante | 4  | Trabajo en equipo                             | 6  | Propósito de la licenciatura        | 1  |
| Prácticas vernáculas            | 57 | Acciones vinculadas a la producción académica | 50 | Género escolar                      | 4  |
| Citación                        | 9  | Autoridad                                     | 1  | Influencia de trayectoria escolar   | 8  |
| Referencias                     | 7  | Noción de texto                               | 1  | Textos escolares                    | 4  |

Fuente: Información propia.

A partir de esta primera codificación, se destacaron las etiquetas más frecuentes con el propósito de generar categorías más amplias que nos ayudaron para la interpretación de los datos.

En la tabla 35 se desglosan las etiquetas más frecuentes.

Tabla 35. Etiquetas más frecuentes

| Etiqueta  | Frecuencia |
|---|------------|
| Construcción de géneros académicos                    | 152        |
| Conocimiento especializado                            | 103        |
| Acciones vinculadas a la producción escrita académica | 50         |
| Prácticas vernáculas                                  | 57         |
| Uso de herramientas tecnológicas digitales            | 48         |
| Tecnología digital                                    | 42         |
| Prácticas académicas                                  | 39         |
| Experto/Novato  | 31         |
| Prácticas escolares                                   | 30         |

Fuente: Elaboración propia.

Las etiquetas más frecuentes están asociadas con la construcción de géneros académicos, a las acciones vinculadas con la producción escrita académica y al conocimiento especializado. Es importante resaltar que, si bien estas etiquetas son recurrentes a partir de la codificación hecha, éstas suelen asociarse a redes de relaciones que permiten identificar los temas más relevantes. En

este sentido, se realizó una segunda codificación a partir de las etiquetas observadas anteriormente. Con esto, se generaron nuevos códigos que agruparon diferente número de etiquetas. Esto se describe a continuación, primero, a partir de la frecuencia de cada uno de estos códigos, y, segundo, a partir de las etiquetas que corresponden a cada uno de los siguientes códigos generados.

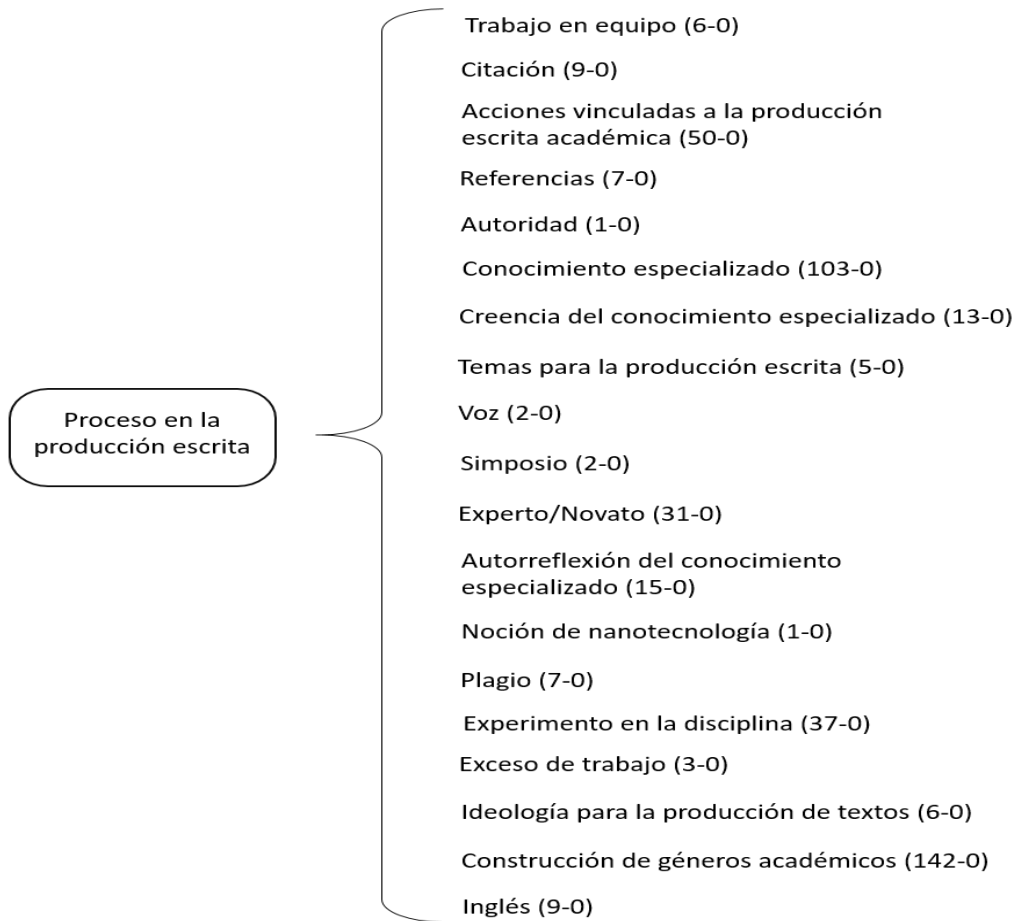
Tabla 36. Segunda codificación

| Códigos                                   | Frecuencia |
|---|------------|
| Proceso en la producción escrita          | 24         |
| Universidad                               | 16         |
| Géneros textuales                         | 10         |
| Reflexión de las prácticas de literacidad | 10         |
| Herramientas tecnológicas                 | 8          |
| Lectura y escritura                       | 6          |
| Prácticas vernáculas                      | 4          |
| Prácticas profesionales                   | 3          |

Fuente: Elaboración propia.

En el código *Procesos en la producción escrita* se agruparon 24 etiquetas en los que destacaron por su recurrencia: construcción de géneros académicos, conocimiento especializado, acciones vinculadas a la producción escrita académica y experimento en la disciplina. En la siguiente ilustración se desglosan las etiquetas agrupadas en este código.

### Ilustración 57. Procesos en la producción escrita



Fuente: Elaboración propia

En el código *Universidad*, se agruparon 16 etiquetas en las que destacaron por su frecuencia: materias en la licenciatura, estudiantes, profesores, becas y espacios dentro de la universidad.

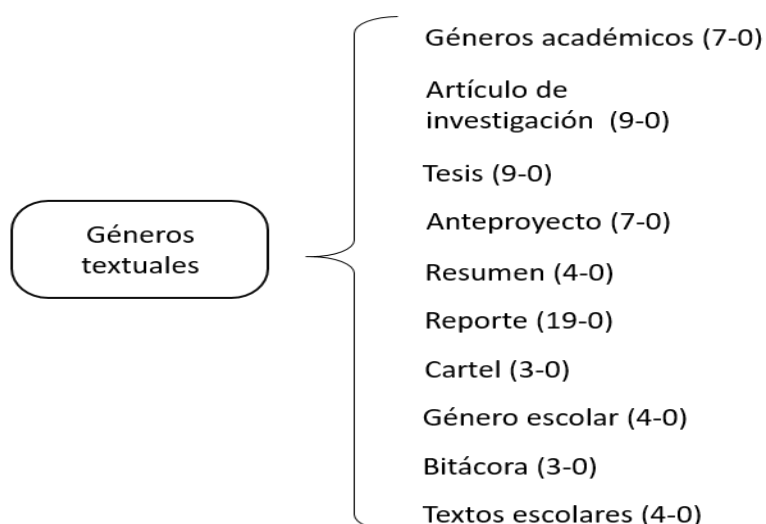
Ilustración 58. Universidad



Fuente: Elaboración propia.

En el código Géneros textuales se agruparon 10 etiquetas como se muestra a continuación.

Ilustración 59. Géneros textuales

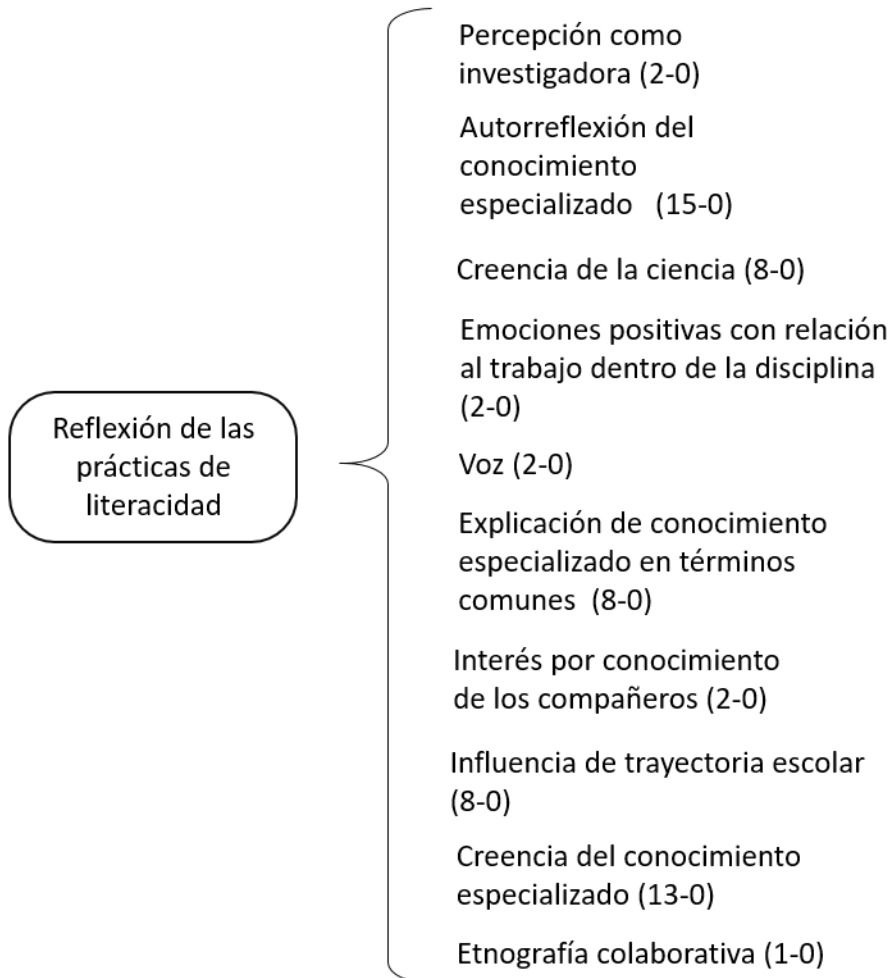


Fuente: Elaboración propia.

Con relación al código *Reflexión de las prácticas de literacidad*, se agruparon 10 etiquetas en los que destacaron por su recurrencia: autorreflexión del conocimiento especializado, creencia

del conocimiento especializado y creencia de la ciencia. En la ilustración 64 se desglosan las recurrencias, las relaciones y las etiquetas agrupadas.

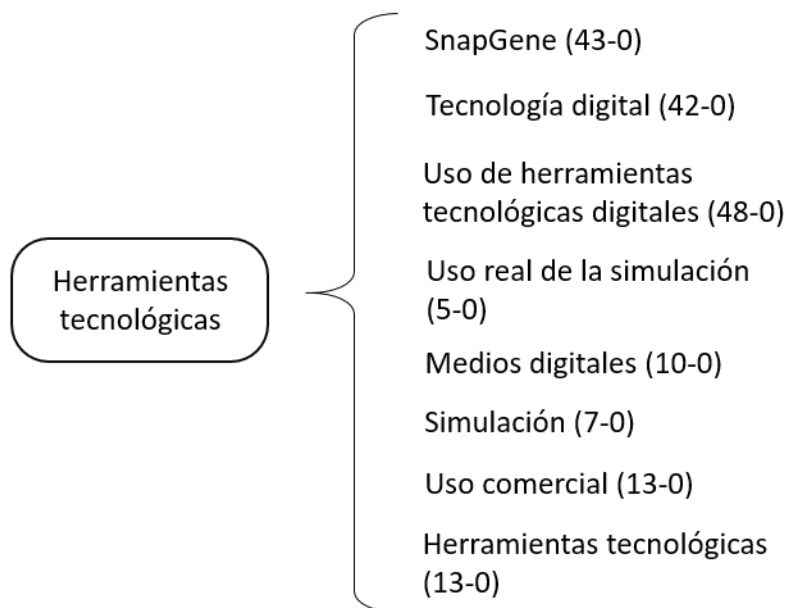
Ilustración 60. Reflexión de las prácticas de literacidad



Fuente: Elaboración propia.

Con relación al código *Herramientas tecnológicas*, se agruparon 8 etiquetas en las que destacaron por su recurrencia: uso de herramientas tecnológicas digitales y tecnología digital.

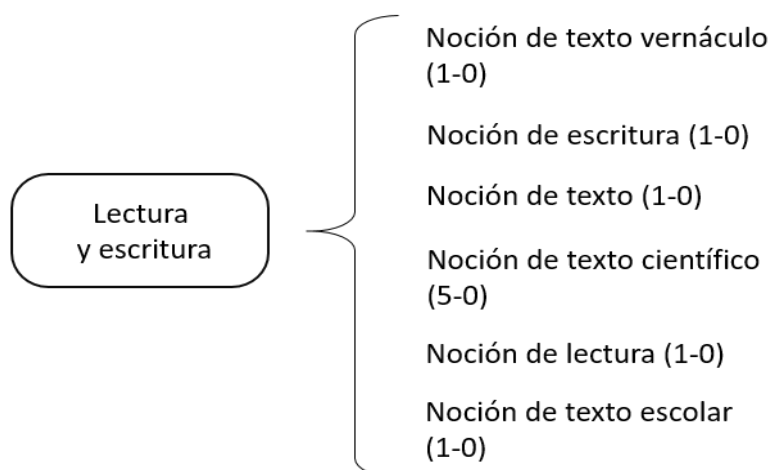
Ilustración 61. Herramientas tecnológicas



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al código Lectura y escritura se agruparon 6 etiquetas en los que destacaron distintas nociones de estos conceptos. Si bien las frecuencias no son constantes, éstas nos abonaron a la respuesta de preguntas de investigación secundarias y a orientar la investigación. En la siguiente figura se observan las frecuencias de este código.

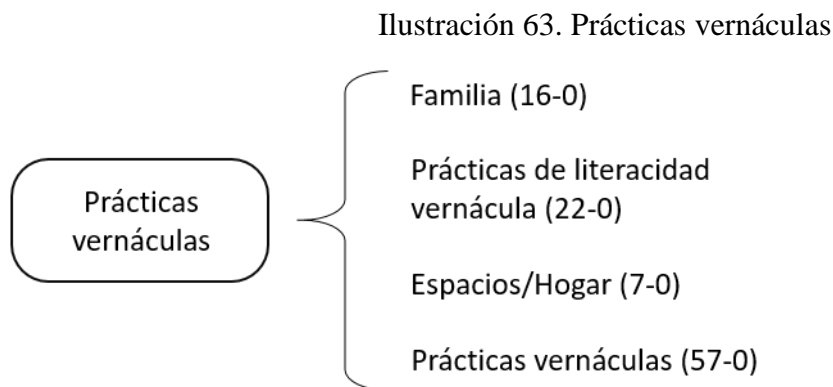
Ilustración 62. Lectura y escritura



Fuente: Elaboración propia.

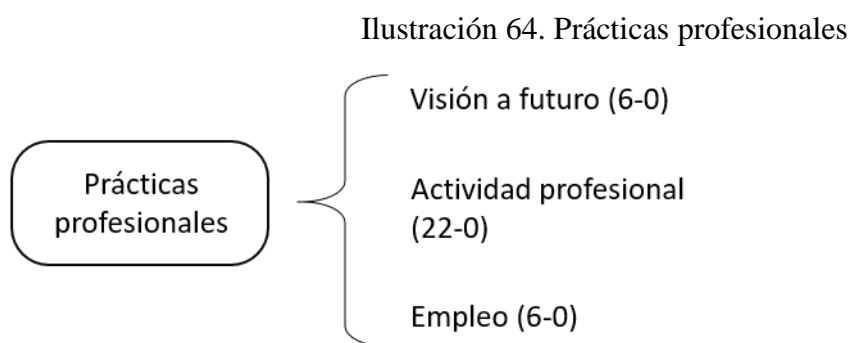


Con respecto al código Prácticas vernáculas, se agruparon 4 códigos en los que destacan por su recurrencia: prácticas de literacidad vernácula y familia. En la ilustración 63 se desglosa el contenido del código.



Fuente: Elaboración propia.

Por último, en el código Prácticas profesionales se agruparon 3 etiquetas las cuales son: visión a futuro, empleo y actividad profesional. En la siguiente figura se desglosa la frecuencia de cada una de estas etiquetas.



Fuente: Elaboración propia.

Con este proceso, se realizó una tercera codificación en la cual identificamos cuatro categorías definitivas para el análisis de contenido: a) Lectura y escritura, b) Herramientas tecnológicas, c) Prácticas profesionales y d) Prácticas vernáculas. A partir de estas cuatro categorías, respondemos las preguntas de esta investigación. Cada una de estas categorías agrupa distinto número de códigos. En la siguiente tabla se desglosan cada uno de ellos.

Tabla 37. Códigos y categorías

| Categoría                 | Códigos                                    | Frecuencia |
|---------------------------|--|------------|
| Lectura y escritura       | Proceso en la producción escrita           | 24         |
|                           | Géneros textuales                          | 10         |
|                           | Leer y escribir                            | 6          |
|                           | Reflexión de las prácticas de literacidad  | 10         |
|                           | Medios digitales                           | 10         |
| Herramientas tecnológicas | Uso de herramientas tecnológicas digitales | 48         |
|                           | Simulación                                 | 7          |
|                           | Empleo                                     | 6          |
| Prácticas profesionales   | Visión a futuro                            | 6          |
|                           | Actividad profesional                      | 1          |
|                           | Prácticas de literacidad vernáculas        | 22         |
| Prácticas vernáculas      | Prácticas no institucionales               | 57         |
|                           | Familia                                    | 16         |

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- Adkins, D. y Bossaller, J. y Thomson, K. (2009). Describing Vernacular Literacy Practices to Enhance Understanding of Community Information Needs. A case study with practical implications. *Reference and User Services Quarterly*. 49(1), 67-71 DOI: 10.5860/rusq.49n1.64
- Aguirre, A. (Ed.). (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Colombia: Alfaomega.
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 18: 29-60.
- Alvermann, D. (2002). Effective Literacy Instruction for Adolescents. *Journal of Literacy Research*. 34 (2): 189-208
- Anderson, J. y Raine, L. (2018). The positive of digital life. Sotire from experts about the impact of digital life. Pew Research Center.
- Angona, S.; Fernández-Cárdenas, J. y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57).
- Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, (10), 023-50.
- Artemeva, N. (2005). A time to speak, a time to act. A rhetorical genre analysis of a novice engineer's calculated risk taking. *Journal of Business and Technical Communication*. 19 (4): 389-421.
- Artemeva, N. (2008). Approaches To Learning Genres: A Bibliographical Essay. En Artemeva, N y Freedman, A. (Eds). *Rhetorical Genre Studies and beyond*. Inkshed Publications: Canada.

- Artemeva, N. y Fox, J. (2011). The Writing's on the Board: The Global and the Local in Teaching Undergraduate. *Written Communication*. 22(10): 1-35.
- Atienza, E. (2012). Aproximaciones teóricas a la producción escrita: de la codificación a la práctica letrada. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. 61: 72-82.
- Baguley, Pullen, & Short. Multiliteracies and the New World Order (2010). En Pullen & Cole (Eds.). *Multiliteracies and Technology Enhanced Education: Social Practice and Global Classroom*. Information Science, New York. Reference (an imprint of IGI Global). (2010)
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI: México.
- Bañales, G.; Castelló, M. y Vega N. (2016). Enseñanza a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Serie: Lenguaje, Educación e Innovación. Fundación SM: México.
- Bañales, G.; Vega, N.; Valladares, R.; Pérez, E.; Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: Retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM* 24(2): 29-52.
- Barton, D. y Lee, C. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*. 33(3): 282-298
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Basgier, Ch. (2017). Atypical Rhetorical Actions: Defying Genre Expectations on Amazon.com. En C.R. Miller y A.R. Kelly (eds.), *Emerging Genres in New Media Enviroments*. Suiza: Palgrave Macmillan.

- Bastian, H. (2015). Capturing Individual Uptake: Toward a Disruptive Research Methodology. *Composition Forum*. 31.
- Bawarshi, A. (2003). *Genre and the invention of the writer. Reconsidering the place of invention in composition*. Utah State University Press: Utah.
- Bawarshi, A. y Reiff, M. (2011). Genres in Literary Traditions. En *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Parlor Press and The WAC Clearinghouse: EUA.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping written knowledge*. The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Ch. (2013). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. BUAP: México.
- Bazerman, Ch. y Prior, P. (2004). *What Writing Does and How It Does It. An introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- Bazerman, Ch., Bonini, A. y Figueiredo, D. (2009). *Genre in a changing world*. WAC Clearinghouse and Parlor Press: EUA.
- Benveniste, E. (1971). Subjectivity in language. *Problems in general linguistics*, 1, 223-230.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Two explicative models for the processes of written composition. *Journal for the Study of Education and Development*. 15(58).
- Bourdieu, P. (1997). *La teoría de la reproducción*. FCE: México.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010). Locating identity in language. *Language and identities*, 18, 28.
- Campbell, L. (2017). Simulation Genres and Student Uptake: The Patient Health Record in Clinical Nursing Simulations. *Written Communication*. 34(3): 255-279.

- Carrasco, A. y Albarrán, C. (2013). Adquisición y desarrollo de la lengua escrita. En (coord.). Ávila, A.; Carrasco, A.; Gómez, A.; Guerra, M.; López, G. y Ramírez, L. Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. COMIE: México.
- Carrasco, A.; Encinas, M.; Castro, M. y López, G. (2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57).
- Casanovas, M. y Capdevila, Y. (2016). Identidades en internet: de los desconectados a los creadores. *Opción*, 32(7): 383-400
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir literatura al margen de la ley. In CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. Actas y Memoria del Congreso (pp. 497-514).
- Cassany, D. (2014). *Leer en línea en el aula*. Repositori UPF: Barcelona.
- Castro, M. El área de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lengua de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. (2017). En (comp. Natale, L. y Stagnano, D.). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57).
- Castro, M. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*. 37(148): 50-67.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*. 49(1).
- Castro, M; Hernández, L. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En Parodi,

- G. (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI; Leer y escribir desde las disciplinas*. Editorial Planeta: Chile.
- Centro de Nanociencias y Nanotecnologías (2017). Licenciatura en Nanotecnología. Recuperado de: <https://goo.gl/H3EzZy>
- Christie, J.; Billie, E. y Vukelich, C. (1997). *Teaching Language and Literacy: Preschool through the Elementary Grades*.
- Cisco, J. (2016). A Case Study of University Honors Students in Humanities Through a Disciplinary Literacy Lens. *Literacy Research and Instruction*. 55(1): 1-23.
- Cohen, L.; Manion, L. y K. Morrison. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cortes Vargas, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 78-90.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. California: SAGE.
- De la Piedra, M. (2010). Adolescent Worlds and Literacy Practices on the United States-Mexico Border. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 53(7):575-584.
- Dias, P.; Freedman, A.; Medway, P y Paré, A. (1997). *Transitions: Writing in academic and workplace settings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*. 28(2): 122-128.
- Flower, L.; Schriver, K.; Carey, L.; Haas, Ch. y Hayes, J. (1992). Planning in Writing: The Cognition of a Constructive Process. En (comp.) Kinneavy, J.; White, S. y Cherry, R. *A rhetoric of Doing: Essays on Written Discourse in Honor of James L. Kinneavy*. SIU Press: Estados Unidos.
- Foucault, M. (1968). Réponse à une question. *Esprit* (1940-), (371 (5), 850-874.

- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1971). Orders of discourse. *Social science information*, 10(2), 7-30.
- Freedman, S. y Ball, A. (2004). Ideological Becoming. Bakhtinian Concepts to Guide the Study of Language, Literacy, and Learning. En Ball, A. y Freedman, S. (Eds). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. New York: Cambridge University Press
- Galindo-Ruiz, M. (2014). Las prácticas letradas de alumnos universitarios en la sociedad 2.0. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31:17-26
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*. 15: 42-51.
- Gee, J. (2000). *Identity as an analytic lens for research in education*. Winsonsin.
- Gee, J. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. EUA: Taylor and Francis.
- Gee, J. (2007). *Good Video Games and Good Learning*. Peter Lang Publishing: USA.
- Gee, J. (2008). Game-Like Learning. An Example of Situated Learning and Implications for Opportunity to Learn. 17 (23), 200-221
- Gee, J. (2009). Literacy, Video Games, and Popular Culture. En D. Olson y N. Torrance, *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 313-326). Cambridge University Press: UK.
- Gee, J. (2010). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "worked Examples" as One Way Forward*. The MIT Press: London.
- Gee, J. (2011). *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. EUA: Taylor and Francis.



- Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. New York: Routledge.  
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Gee, J. P. (2016). *Gaming lives in the twenty-first century: Literate connections*. Springer.
- Gee, J.; Allen, A. y K. Clinton (2001). Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language. *Linguistics and Education*. 12(2): 175-194.
- Giannoulakis, S., & Tsapatsoulis, N. (2016). Evaluating the descriptive power of Instagram hashtags. *Journal of Innovation in Digital Ecosystems*, 3(2), 114-129.
- Gleason, B. (2015). New Literacies practices of teenage Twitter users. *Learning, Media and Technology*. <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2015.1064955>
- Gobierno del Estado de Baja California (2014). *Diagnostico estratégico. Plan estatal de desarrollo*.
- Groom, N. (2005). Pattern and meaning across genres and disciplines: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*. 4: 257-277.
- Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (1996). *Questions of Cultural Identity*: SAGE Publications. Sage.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE: México.
- Hamilton, M (2000). Expanding the new literacy studies. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivancic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 15-32). New York: Routledge7
- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*. 29(3): 369-388.
- Heidegger, M. (1988). *Identidad y diferencia* (Vol. 16). Anthropos Editorial.
- Henze, B.; Miller, C. y Carradini, St. (2016). *Technical Communication. Genre Across Borders*.  
 Recuperado de: <https://goo.gl/lu76vf>

- Hernández G. y Rodríguez, E. (2015). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista mexicana de investigación educativas*. 23(23)79.
- Hernández, G. (2016). Literacidad académica. UAM Cuajimalpa: México.
- Holland, D.; Lachicotte, W.; Skinner, D. y Cain, C. (1998). Identity and Agency in Cultural Worlds. Harvard University Press: Cambridge.
- Hood, S. (2011). Writing Discipline: Comparing Inscriptions of Knowledge and Knowers in Academic Writing. En Christie, F. y Maton, K. (eds.). *Disciplinary. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Gran Bretaña: Continuum.
- Hood, S. (2013). *Systemic Functional Linguistics*. Recuperado de: <https://goo.gl/lu76vf>
- Hull, G. A., y Hernandez, G. (2008). Literacy. *The handbook of educational linguistics*, 328-340.
- Hyland, K. (2005). Representing readers in writing: Student and expert practices. *Linguistics and Education*. 16:363-377
- Hyland, K. (2011). Disciplines and Discourses: Social Interactions in the Construction of Knowledge. *Perspectives on Writing*.
- Hyland, K. (2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*. 19: 32-43.
- Hyland, K. y Jiang, F. (2017). Is academic writing becoming more informal?. *English for Specific Purposes*. 45: 40-51.
- Hyon, S. (1996). *Genre in Three Traditions: Implications for ESL*. TESOL Quarterly. 30(4): 693-722
- Inger, A. y Nielsen, A. (2005). Digital genres: a challenge to traditional genre theory. *Information Technology and People*. 18(2): 120-141.

- Instagram. (27 de agosto de 2020). Acerca de nosotros. Facebook, Inc. Recuperado de <https://about.instagram.com/about-us>
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus. *Journal of media & Cultural Studies*. 943-958.
- Joannides, R. y Penloup, M. (2017). Digital Literacy and Spelling in Teenagers' Writing: Possible Conflicts among Written Varieties. En Plane, S.; Bazerman, Ch.; Donahue, Ch.; Applebee, A.; Boré, C.; Carlino, P.; Marquilló, M.; Rogers, P. y Russell, D. (Eds.). *Research on writing: Multiple perspectives*. WAC Clearing House: EUA.
- Johansson, M. (2017). Everyday opinions in news discussion forums: Public vernacular discourse. *Discourse, Context y Media*. 19: 5-12.
- Kalman, J. (2008). Beyond Definition: Central Concepts For Understanding Literacy. *International Review of Education*, 54, 523-538
- Katzer, M. y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 2: 59-70.
- Kelly, A. (2017). Postscript: Future for Genres Studies. En Miller, C. y Kelly, A. (Eds.). *Emergin Genres un New Media Enviroments*. Palgrave MACmillan: EUA.

- Kelly-Laubscher, R.; Muna, N. y Van der Merwe (2017). Using the research as a model for teaching laboratory report writing provides opportunities for development of genre awareness and adoption of new literacy practices. *English for Specific Purposes*. 48:1-16
- Kolodzie, P. (2012). Narratives of "Dynamic Movement" in Disciplinary Literacy. *Language & Literacy: A Canadian Educational E-Journal*, 14(3).
- Kress, G. (2000). New theories of meaning. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, 153.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge: London.
- Kuligowski, W. (2007). Lassiter, Luke Eric: The Chicago Guide to Collaborative Ethnography. *Anthropos*, 102(2), 636-637.
- Lankshear, C. (2007). *The "stuff" of New Literacies*. USA: Mary Lou Fulton Symposium. 1-15.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007b). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2012). "New" literacies: Technologies and values. *Revista Teknokultura*. 9(1).
- Lassiter, L. E. (2005). Collaborative Ethnography and Public Anthropology. *Current Anthropology*, 46(1), 83–106. <http://doi.org/10.1086/425658>
- Leeder, (2015). Student misidentification of online genres. *Library and Information Science Research*. 38:125-132.
- Lemke, J. (1998). *Multiplying meaning. Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*, 87-113.
- Lemke, J. L. (2002). Travels in hypermodality. *Visual communication*, 1(3), 299-325.
- Leu, D. (2006). New Literacies, Reading Research, and the Challenges of Changes: a deictic perspective. En *55th yearbook of the National Reading Conference*. (pp. 1-20).

- Leu, D.; Forzani, E.; Rhoads, Ch.; Maykel, Ch. Y Timbrell, N. (2014). The New Literacies of Online Research and Comprehension: *Rethinking the Reading Achievement Gap. Reading Research Quarterly*.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage. Newbury Park.
- López, A., Encabo, E., & Jerez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes». *Comunicar*, 18(36), 165-171.
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos de alfabetización, cultura escrita y literacidad. En Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (coord.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. (23-49). Fundación SM: México.
- Lugo, M. (2007). *Michel Foucault: la prisión y las ciencias humanas. Un estudio sobre la relación saber-poder*. Puebla: BUAP.
- Marcus, G. E., & Clifford, J. (1985). The making of ethnographic texts: A preliminary report. *Current Anthropology*, 26(2), 267-271.
- Marincovich, J. y Velázquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 127-152). Chile: Ariel.
- Marincovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*. 35(51-52): 217-230.
- Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa* (síntesis conceptual).
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. SAGE Publications: London.
- Mayring, P. (2000). Cualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*. 1(2): 1-10

- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós: Barcelona.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Merriam, Sh. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. EUA: Wiley Company
- Milenio (2017). *¿Por qué no lee el mexicano?* Recuperado de: <https://goo.gl/YN9VX9>
- Miller C.R. (2017) “Where Do Genres Come From?”. In: Miller C., Kelly A. (eds) *Emerging Genres in New Media Environments*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-40295-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40295-6_1)
- Moje, E. (2000). “To Be Part of the Story”: The Literacy Practices of Gansta Adolescents. *Teachers College Record*. (102)3: 651-690.
- Miller, C. (1984). Genre as Social Action. En Freedman, A. y Medway, P. (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor & Francis: UK.
- Miller, C. (2005). Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. En Freedman, A. y Medway, P. (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor & Francis: UK.
- Miller, C. (2005a). Genre as Social Action. En Freedman, A. y Medway, P. (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor & Francis: UK.
- Miller, C. (2005b). Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. En Freedman, A. y Medway, P. (Eds.). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor & Francis: UK.
- Moje, E. y Lewis. T. (2017). Extended –and Extending- Literacies. *Journal of Education*. 27(34)
- Moje, E. (2002). Graffiti. En B. J. Guzzetti (Ed.). *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice*. (pp. 2008-212). Santa Barbara: ABC-CLIO.

- Monroy, J; y Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *REMO*. 6(16):37-42.
- Montes, M., & López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.
- Moore, P. y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 16(51): 1197-1225.
- Nahachenwsky, J. (2014). Understanding the importance of ethos in composing the “everyday” new literacies classroom. *Language and Literacy*. 15(1): 74-92
- Olaizola, A. (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplemento SIGNOS ELE*.
- Paré, A. (2002). Genre and identity: Individuals, institutions, and ideology. *The rhetoric and ideology of genre*. 57-71
- Paré, A. (2014). Rhetorical genre theory and academic literacy. *Journal of Academic Language and Learning*. 8(1): A83-A94.
- Paré, A. (2014). Rhetorical genre theory and academic literacy. *Journal of Academic Language and Learning*. 8(1): A83-A94.
- Park, J. (2016). “He Didn’t Add More Evidence”: Using Historical Graphic Novels to Develop Language Learners’ Disciplinary Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 1-9.
- Parkinson, J. (2017). The student laboratory report genre: A genre analysis. *English for Specific Purpose*. 45: 1-13.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R., y González, C. (2010). *Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile: Editorial Planeta Chilena.

- Perales, M.; Sima, E. y Valdés, S. (2012). Movimientos retóricos en las conclusiones de tesis de licenciatura en antropología social: un estudio sistémico-funcional. *Escritos*. enero-junio 2012. 33-60.
- Peredo, M. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Lectura de la Educación Superior*. 45(180).
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*. Gredos: España
- Pérez, M. (2017). Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. 16(30): 99-114
- Piaget, J. (1981). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Barral.
- Poveda, D. y Sánchez, J. (2010). Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar. *Sociolinguistics Studies*, 4(1): 85-114.
- Rainie, L.; Anderson, J. y Albright, J. (2017). The future of Free Speech, Trolls, Anonymity and Fake News Online. Pew Research Center.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [27-AGO-2020]
- Reiff, M. y Bawarshi, A. (2011). Tracing Discursive Resource: How Students Use Prior Genre Knowledge to Negotiate New Writing Contexts in First-Years Composition. *Written Communication*. 28(3): 312-337.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. JANWA PANA. 5: 24-35.



- Reynolds, T. y Rush, L. (2017). *Experts and Novice Reading Literature: An Analysis*
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Arrecife: Madrid.
- Samraj, B. y Gawron, J.(2015). The suicide note as a genre: Implications for genre theory.
- Sánchez, M. (2017). El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México. En (comp. Natale, L.y Stagnano, D.). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: LOSADA.
- Scardamalia, M. y Bereteiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58: 43-64
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter. 32(1):7-18.
- SnapGene. (27/08/2020). Acerca de nosotros. GSL Biotech Recuperado de <https://www.snapgene.com/about/>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press: New York.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. 5(2): 77-91
- Street, Brian V. (2013), "New Literacy Studies", en Michael Grenfell, David Bloome, Cheryl Hardy, Kate Pahl, Jennifer Rowsell y Brian V. Street (eds.), *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*, Nueva York, Routledge, pp. 27-49.
- UNESCO (2017). *Fomentar una cultura de lectura y escritura: Ejemplos de entornos dinámicos alfabetizados*.

- Valencia, S. (2012). Desafíos y paradigmas de la educación superior. *Cuestiones Constitucionales*. 26:283-307.
- Valle, I. y Weiss, E. (2010). Participation in the figured world of graffiti. *Teaching and Teacher Education*. 26: 128-135.
- Van 'T Hooft, A. (2013). Cómo elaborar un cartel científico. *Revista de El Colegio de San Luis. Nueva Época*. 2(5): 134-145.
- Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad (es): el caso de Facebook. *Colomb Appl. Linguist J*. 18(1): 11-24.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. Visor: Madrid.
- Weiss G., Wodak R. (2003) Introduction: Theory, Interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis. In: Weiss G., Wodak R. (eds) *Critical Discourse Analysis*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9780230514560\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230514560_1)
- Yates, J. y Olikowski, W. (2002). Genre Systems: Structuring Interaction through Communicative Norms. *International Journal of Bussines Communication*.
- Zanatta, E., Yurén, T., & Faz Govea, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos (México, DF)*, 23(62), 87-104.