

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
RUDECOLOMBIA**

**CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA**



**PRÁCTICAS LETRADAS EN LENGUA EXTRANJERA: CASO DOCENTES EN  
FORMACIÓN-PROGRAMA DE IDIOMAS EXTRANJEROS CON ÉNFASIS EN  
INGLÉS-UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

*“If we teach today’s students as we did yesterday’s, we are robbing them of tomorrow” John  
Dewey*

**SONIA MARÍA JEREZ RODRÍGUEZ**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
RUDE-COLOMBIA. CADE CARTAGENA  
CARTAGENA DE INDIAS  
NOVIEMBRE-2018**



**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**RUDECOLOMBIA**

**CADE - UNIVERSIDAD DE CARTAGENA**



**PRÁCTICAS LETRADAS EN LENGUA EXTRANJERA: CASO DOCENTES EN  
FORMACIÓN-PROGRAMA DE IDIOMAS EXTRANJEROS CON ÉNFASIS EN  
INGLÉS-UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN- UNIVERSIDAD DE CARTAGENA**

**INVESTIGADOR**

**SONIA MARÍA JEREZ RODRÍGUEZ**

**DIRECTOR NACIONAL**

**DRA MARÍA EUGENIA NAVAS RÍOS**

**DIRECTOR INTERNACIONAL**

**DRA. DULCE MARÍA GILBÓN ACEVEDO**

**LÍNEA DE FORMACIÓN:**

**EDUCACIÓN SUPERIOR, CURRÍCULO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**RUDECOLOMBIA. CADE CARTAGENA**

**CARTAGENA DE INDIAS**

**NOVIEMBRE- 2018**

**PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

---

## DEDICATORIA

Para mi amado Dios porque sus promesas son sí y amen:  
“Cuando pases por las aguas, yo estaré contigo; y si por los ríos, no te anegarán. Cuando pases por el fuego, no te quemarás, ni la llama arderá en ti” (Isaías 43:2)

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi amado esposo y a mis lindos hijos por su paciencia, por apoyarme y aguardar en silencio sin ninguna queja.

Gracias a mi madre y hermanos por sus constantes oraciones y sus buenos deseos. A Nico y Yomaira por ser mis líderes espirituales y ayudarme con sus oraciones a creer no solo en Dios sino a creer en sus promesas.

Mis especiales agradecimientos a los estudiantes de la licenciatura en Idiomas extranjeros por su colaboración y disposición para hablar sobre sus experiencias personales y académicas de lectura y escritura, ya que sin ellos este trabajo no hubiese sido posible.

Mis sinceros agradecimientos a los profesores del Programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros de la Universidad de Córdoba por abrirme la puertas de sus aulas sin ninguna restricción. Así como a la Universidad de Córdoba por su apoyo financiero durante el transcurso de mis estudios.

Un agradecimiento especial a mi directora la Dra. María Eugenia en la Universidad de Cartagena y a mi codirectora la Dra. Dulce María Gilbon por su tiempo, tutoría y esfuerzo.

Finalmente, gracias a esas lindas amigas que me hospedaron tantas veces en Cartagena y me brindaron su apoyo, a Juan y a todos aquellos quienes en algún momento me colaboraron en la escritura de esta tesis.

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo general explicar cómo los docentes en formación de un programa de licenciatura en idiomas extranjeros-inglés conciben y configuran su literacidad a partir de las prácticas letradas que mantienen en y fuera del aula para fortalecer el aprendizaje y futura enseñanza del idioma. Siguiendo un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso se alcanzó un análisis profundo del caso y su contexto. Para la recolección de información se recurrió a la observación participativa, al diario de campo del investigador, a las entrevistas en profundidad que a su vez usaron la fotografía participativa para incentivar las respuestas, y a un grupo focal. Igualmente, para el análisis de la información se utilizó la herramienta tecnológica ATLAS.ti, la cual facilitó la tarea de agrupar aquellos datos que se consideraban significativos y que al ser sistematizados facilitaron su búsqueda y recuperación.

Los resultados de este estudio revelaron que los participantes construyen una literacidad híbrida con prácticas letradas personales y académicas que incluyen diversos recursos semióticos (videos, imágenes, audios, fotos), formatos (impresos y digitales) y su lengua nativa y extranjera, los cuales utilizan para aprender de su área de aprendizaje o de otros temas, comunicarse, pasar el tiempo, demostrar conocimiento y enseñar a otros. Además, sus experiencias con la lectura y escritura independientemente del formato que usen, son formas culturales para interactuar, colaborar, negociar significados y participar con otros a través de la lengua escrita, apoyando su aprendizaje y formación docente. Es decir, y tomando en cuenta el enfoque sociocultural al que este estudio se adhirió, se puede precisar que los participantes dan cuenta de una noción de literacidad en lengua extranjera-inglés donde leer y escribir no son solo procesos lingüísticos y cognitivos, sino también una práctica social. Esto quiere decir que en sus vidas personales y académicas siempre interactúan con la lengua escrita para leer las ideas de otros y hacer visibles las suyas, independientemente del modo en que las presenten.

Palabras claves: literacidad, prácticas letradas personales y académicas, docentes en formación, literacidad híbrida

## ABSTRACT

The purpose of this study was to explain how pre-service teachers from an English language teacher preparation program understand and build their foreign language literacy through literacy practices held in and out the classroom to prompt their language learning and future teaching. The research approach was qualitative and the design was a case study which allowed conducting an in depth analysis of findings and the case context. For data collection the researcher conducted participant observations, led a focus group, wrote a field diary, and carry out in-depth interviews. Using photography as a method of data collection multiplied the participant's responses during the interviews about their reading and writing experiences. Data analysis was conducted with the software ATLAS.ti to search, organize and systematize the findings.

The results revealed that participants build a hybrid literacy with personal and dominant literacy practices, which include semiotic resources (videos, images, audios, and photographs), different formats (printed and digital) and their native and foreign language. Both personal and academic literacy practices are used to learn about English language learning and teaching, other topics, communicate, spend their spare time, show knowledge and teach others. Also, reading and writing experiences, independently of the format used, are cultural ways to interact, collaborate, negotiate meaning and participate with others through written language while supporting participants' own English language learning and teacher training. Along with the sociocultural view of literacy followed in this study, participants understand literacy in English, not only as if reading and writing are linguistic and cognitive processes but also as a social practice. This means that they always interact through written language in their personal and academic lives, to read other people's ideas as well as to make theirs visible in spite of the mode their words are presented.

Key words: literacy, personal and academic literacy practices, teachers training, hybrid literacy

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	VI
Lista de tablas .....	XII
Lista de figuras .....	XIII
Lista de imágenes.....	XIV
INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivo general.....	4
Objetivos específicos .....	4
CAPITULO I .....	9
MARCO REFERENCIAL .....	9
1.1.    Estado del arte .....	9
Tabla 1. Temas de investigación sobre prácticas letradas.....	9
1.1.1.    Prácticas letradas en comunidades y contextos bilingües.....	10
1.1.2.    Prácticas letradas e identidad .....	13
1.1.3.    Nuevas y múltiples prácticas letradas en otro idioma.....	17
1.1.4.    Programas de formación de docentes, nuevas prácticas letradas y literacidad .....	21
1.2.    Marco teórico.....	26
1.2.1.    Literacidad.....	27
1.2.2.    Literacidad en una lengua extranjera (LE) .....	33
1.2.3.    Prácticas letradas .....	36
Figura 1. Traducción propia del Modelo de una práctica letrada. Purcell, Perry y Briceño (2011, p. 450)	38
Tabla 2. Traducción propia de las diversas dimensiones de las prácticas letradas. (Ivanic et al. 2009, p. 29)	39
1.2.4.    Modelo autónomo .....	42
1.2.5.    Modelo ideológico .....	43
1.2.6.    Nuevos Estudios de Literacidad .....	46
1.2.7.    Marco legal de la enseñanza del inglés en Colombia .....	50
METODOLOGÍA .....	54

2. Enfoque de investigación .....	54
2.1 Diseño de investigación: estudio de caso .....	56
2.2 Contexto de investigación y participantes .....	57
2.3 Técnicas de recolección de datos y fuentes de información .....	58
2.4 Fases de investigación.....	60
2.4.1 Fase I .....	60
2.4.2 Fase II .....	61
2.4.3 Fase III .....	62
2.5 Documentos y materiales audiovisuales.....	62
2.6 Análisis y procesamiento de información .....	63
2.7 Preguntas .....	65
2.7.1. Pregunta principal.....	65
2.7.2 Sub-preguntas.....	65
2.8 Análisis de la información .....	65
Tabla 3. Primer ejemplo de codificación.....	67
Tabla 4. Segundo ejemplo de codificación .....	68
Tabla 5. Ejemplo de lista de códigos .....	70
Subcategorías.....	70
Tabla 6. Subcategorías y categorías.....	71
Tabla 7. Códigos, subcategorías y categorías.....	75
2.9 Validez del estudio .....	75
CAPITULO III .....	78
PRÁCTICAS LETRADAS PERSONALES Y ACADÉMICAS: LEER Y ESCRIBIR ENTRE DOS MUNDOS .....	78
3. Leer y escribir fuera del aula: un asunto personal.....	78
Figura 2. Formas culturales de uso de la lengua escrita fuera del aula .....	80
Imagen. 1 Chat de la serie Shadowhunters en Twitter.....	84
Imagen 2. Meme del blog de Silvia .....	85
Imagen 3. Meme del blog de Silvia .....	87
Imagen 4. Blog de moda que sigue Silvia.....	88
Imagen 5. Meme tomado de 9gag por Daniel.....	89
Figura 3. Ámbitos practicas letradas.....	90
Figura 4. Usos prácticas letradas personales .....	90

Tabla 8: Adaptación por parte de la autora de Ivanic et al.(2009): usos y ámbitos de las prácticas letradas personales .....	91
Figura 5. Características de las prácticas letradas personales .....	92
3.1. Usos y características de las prácticas letradas personales .....	92
3.1.1. Comunicar .....	92
Imagen 6. Portada libro de Shadowhunter digital .....	93
Imagen 7. Tweet de Carmen .....	95
Imagen 8. Mensajes de Carmen en Twitter .....	96
Imagen 9. Mensajes de Twitter de Consuelo .....	97
Imagen 10. Chat en comunidad de historietas de Daniel .....	98
Imagen 11. Chats de Daniel con sus amigos .....	99
Imagen 12. Chat en FB de Esperanza .....	102
Imagen 13. Chat de WhatsApp de Fabiola .....	103
Imagen 14. Chat de Hilda en WhatsApp .....	104
Imagen 15. Diario devocional de Consuelo .....	107
Imagen 16. Diario devocional de Consuelo .....	108
3.1.2. Aprender el idioma y otros temas .....	113
Imagen 17. Video tutorial de gramática .....	114
Imagen 18. Blog de moda de Silvia .....	117
Imagen 19. Aplicaciones en el celular para leer y estudiar .....	119
Imagen 20. Aplicación del Consejo Británico para leer y escuchar textos .....	119
Imagen 21. Sitio Web especializado: Future Learn .....	121
Imagen 22. Sitio Web Consejo Británico .....	123
Imagen 23. Sitio Web especializado para aprender y enseñar inglés .....	124
3.1.3. Pasar el tiempo .....	126
Imagen 24. Diario digital New York Times .....	127
Imagen 25. Noticias sobre cualquier tema en YouTube .....	127
Imagen 26. Noticias religiosas en YouTube .....	128
Imagen 27. Noticias en Facebook .....	129
Imagen 28. Mensaje de Instagram de Consuelo .....	131
Imagen 29. Publicación en Instagram de Consuelo .....	132
Imagen 30. Mensaje de Instagram de Clara .....	133

Imagen 31. Mensajes de WhatsApp de Clara .....	133
Imagen 32. Mensaje en Instagram de Clara .....	134
Imagen 33. Mensaje en Twitter de Consuelo .....	135
Imagen 34. Novelas ligeras .....	137
3.1.4. Enseñar a otros .....	141
3.2. Prácticas letradas dominantes en lengua extranjera- inglés .....	143
Figura 6. Prácticas letradas académicas .....	145
Imagen 35. Borrador anteproyecto de investigación .....	148
Figura 7. Usos prácticas letradas académicas.....	154
Figura 8. Características prácticas letradas académicas.....	155
3.2.1. Aprender y demostrar conocimiento mientras son evaluados .....	155
Imagen 36. Ensayo del curso Classroom Management .....	159
3.2.2. Prácticas letradas académicas para comunicarse y enseñar en su práctica pedagógica .....	179
Imagen 38. Mensaje de WhatsApp con un docente.....	181
Imagen. 39. Conversación en RS. Curso Classroom Management .....	182
Imagen. 40. Conversación en RS en el curso Comunicación.....	182
Imagen 41. Mensaje de la clase de comunicación VII .....	183
Imagen 42. Mensajes de texto en WhatsApp Club de conversación.....	186
CAPÍTULO IV.....	192
CONECTANDO MI VIDA LETRADA PERSONAL Y ACADÉMICA .....	192
4. Prácticas letradas personales y académicas: una relación conveniente para construir una literacidad híbrida en LE .....	192
4.1. Oportunidades para movilizar e interactuar con mis prácticas letradas.....	193
Imagen 43. Evaluación de Clase.....	202
Imagen 44. Clase comunicación VII.....	216
4.2. Miradas personales y su influencia en el aula .....	218
CAPITULO V.....	227
CONCLUSIONES.....	227
IMPLICACIONES.....	237
<b>Referencias.....</b>	<b>241</b>
ANEXOS .....	255
Anexo 1 .....	255

Anexo 2 ..... 256

Anexo 3 ..... 258

Anexo 4 ..... 260

Anexo 5 ..... 261

Anexo 6 ..... 262

Anexo 7 ..... 264

Anexo 8 ..... 265

**Lista de tablas**

Tabla 1. Temas de investigación sobre prácticas letradas.....	9
Tabla 2. Traducción propia de las diversas dimensiones de las prácticas letradas. (Ivanic et al. 2009, p. 29).....	39
Tabla 3. Primer ejemplo de codificación .....	67
Tabla 4. Segundo ejemplo de codificación .....	68
Tabla 5. Ejemplo de lista de códigos .....	70
Tabla 6. Subcategorías y categorías .....	71
Tabla 7. Códigos, subcategorías y categorías .....	75
Tabla 8: Adaptación por parte de la autora de Ivanic (2009) : usos y ámbitos de las prácticas letradas personales.....	91

**Lista de figuras**

Figura 1. Traducción propia del Modelo de una práctica letrada. Purcell, Perry y Briceño (2011, p. 450) .....	38
Figura 2. Formas culturales de uso de la lengua escrita fuera del aula .....	80
Figura 3. Ámbitos practicas letradas.....	90
Figura 4. Usos prácticas letradas personales.....	90
Figura 5. Características de las prácticas letradas personales.....	92
Figura 6. Prácticas letradas académicas .....	145
Figura 7. Usos prácticas letradas académicas.....	154
Figura 8. Características prácticas letradas académicas.....	155

## Lista de imágenes

Imagen 1. Chat de la serie Shadowhunters en Twitter .....	84
Imagen 2. Meme del blog de Silvia .....	85
Imagen 3. Meme del blog de Silvia .....	87
Imagen 4. Blog de moda que sigue Silvia.....	88
Imagen 5. Meme tomado de <i>9gag</i> por Daniel.....	89
Imagen 6. Portada libro de Shadowhunter digital.....	93
Imagen 7. Tweet de Carmen .....	95
Imagen 8. Mensajes de Carmen en Twitter .....	96
Imagen 9. Mensajes de Twitter de Consuelo.....	97
Imagen 10. Chat en comunidad de historietas de Daniel .....	98
Imagen 11. Chat de Daniel con sus amigos.....	99
Imagen 12. Chat en FB de Esperanza .....	102
Imagen 13. Chat de WhatsApp de Fabiola.....	103
Imagen 14. Chat de WhatsApp de Hilda .....	104
Imagen 15. Diario devocional de Consuelo .....	107
Imagen 16. Diario devocional .....	108
Imagen 17. Video tutorial de gramática .....	114
Imagen 18. Blog de moda de Silvia .....	117
Imagen 19. Aplicaciones en el celular para leer y estudiar.....	119
Imagen 20. Aplicación del Consejo Británico para leer y escuchar textos .....	119
Imagen 21. Sitio Web especializado Future Learn.....	121
Imagen 22. Sitio Web Consejo Británico.....	123
Imagen 23. Sitio Web especializado .....	124
Imagen 24. Diario digital New York Times .....	127
Imagen 25. Noticias en Youtube .....	127
Imagen 26. Noticias religiosas en Youtube .....	128
Imagen 27. Noticias en Facebook .....	129
Imagen 28. Mensaje de Instagram de Consuelo.....	131
Imagen 29. Publicación en Instagram de Consuelo .....	132

Imagen 30. Mensaje de Instagram de Clara .....	133
Imagen 31. Mensajes de WhatsApp de Clara .....	133
Imagen 32. Mensaje en Instagram de Clara .....	134
Imagen 33. Mensaje en Twitter de Consuelo .....	135
Imagen 34. Novelas gráficas .....	137
Imagen 35. Borrador anteproyecto de investigación .....	148
Imagen 36. Ensayo clase Classroom Management.....	159
Imagen 37. Ensayo clase Composición .....	159
Imagen 38. Mensaje de WhatsApp con un docente.....	181
Imagen. 39. Conversación en RS. Curso Classroom Management .....	182
Imagen. 40. Conversación en RS. curso Comunicación .....	182
Imagen 41. Mensaje de la clase Comunicación VII.....	183
Imagen 42. Mensajes de texto en WhatsApp Club de conversación.....	186
Imagen 43. Evaluación de Clase.....	202
Imagen 44. Clase Comunicación VII .....	216

## INTRODUCCIÓN

Hoy existe acceso a diferentes oportunidades de comunicación que han trascendido el espacio del aula y que son muy dinámicas, multimodales, situadas y mediadas por las tecnologías digitales (Lankshear y Knobel, 2006), las cuales han facilitado que todos estemos enterados y podamos aprender sobre lo que otros escriben, no solo de manera local sino también global y en diferentes idiomas. Este giro digital si bien ha sido crucial para que actualmente exista comunicación a través de lo que se lee y escribe, no ha implicado que abandonemos la lectura de libros impresos, periódicos, revistas de papel, la escritura en papel o tomar notas a veces con la certeza de que esto es más productivo que usar un computador (Mueller y Oppenheimer, 2014). Al final, lo que se percibe actualmente es una combinación más frecuente entre lo digital e impreso para facilitar la comunicación.

Es decir que la sociedad está por lo tanto frente a un nuevo ciclo de novedades tecnológicas, ya que existe acceso a diferentes formatos y medios, a formas diferentes de leer y escribir, lo que además ha llevado hacer un cambio de prácticas letradas o usos de la lectura y escritura (Cassany, 2006, p. 2) de la página a la pantalla (Lankshear y Knobel, 2006). Como resultado positivo, este nuevo panorama permite que se pueda en casa, en la universidad o en el trabajo continuar leyendo y escribiendo, con una combinación más frecuente entre el papel, lápiz, marcador, tablero y nuevas tecnologías, sin limitar la comunicación a los espacios físicos, permitiendo concebir de manera diferente y muchas veces inconscientemente, lo que significa leer y escribir.

Particularmente, entre los más jóvenes se ha encontrado que ellos leen y escriben para comunicarse de manera local y global, organizar sus vidas, aprender y descubrir sobre nuevos temas, en diferentes idiomas, usando además variados modos y formatos a través de prácticas letradas cotidianas o vernáculas<sup>1</sup> (Barton y Hamilton, 1998; Cassany, Sala y Hernández, 2008), o personales (Haneda, 2006), mientras que al mismo tiempo mantienen el uso de prácticas dominantes o institucionalizadas en la escuela<sup>2</sup> (Street, 1984, Cassany, 2006) para también

---

<sup>1</sup> Barton y Hamilton (1998) y Cassany, Sala y Hernández ( 2008 ) describen las prácticas letradas vernáculas como aquellas desarrolladas más allá de los usos públicos, institucionalizados, legitimados, además de que son privadas y tienen sus propias funciones, códigos por estar relacionadas con la identidad.

<sup>2</sup> Las prácticas letradas dominantes son reconocidas por la escuela como válidas (Street, 1984)

aprender y convivir en un mundo cada más globalizado. Lo que hacen los jóvenes con la lectura y escritura o “sus prácticas letradas” (Barton y Hamilton, 2000, p. 7) se definen ante todo como prácticas sociales y adquieren sentido dentro del contexto social, cultural, político, económico e histórico, en el que tienen lugar (Gee, 2010; Street, 2003), demostrando que pueden interpretar y crear significado a partir de diferentes textos para compartirlos con otros.

Es decir, que esto les ha permitido usar prácticas letradas que son dinámicas, multimodales, situadas, mediadas por las tecnologías digitales sobre todo llevadas a cabo en el internet, el cual de acuerdo con Pinyol (2012) constituye el mayor espacio de trasmisión de todo tipo de textos, al margen del ámbito escolar. De hecho existe investigación sobre el tema que demuestra que los jóvenes crean oportunidades de comunicación escrita fuera del aula en otros idiomas (Lam, 2000; Black, 2005; Yi, 2007; Goldstein, 2008; Aliagas, 2008; Sandoval y Saucedo, 2010; Li, 2012; Corredor y Gaydos, 2014), y que los docentes también se están preocupando por traer al aula las prácticas letradas de los estudiantes (Fukunaga, 2006; Boggs y Goldstein, 2009; Gómez, 2009; Insuasty y Zambrano, 2010; Masuda y Ebersole, 2013; Cote, 2015) al aula para apoyar su aprendizaje de otro idioma y de otros saberes.

Sin embargo, todo este panorama que sugiere la literatura resultó contradictorio entre los estudiantes de idiomas extranjeros con énfasis en inglés de una universidad pública del Caribe Colombiano, ya que cuando se les observó y registró a través de formatos de observación participativa, realizando su práctica pedagógica en instituciones educativas públicas, se evidenció que demostraban una mirada hacia la enseñanza de la lectura y escritura aún centrada en lo lingüístico y cognitivo. En general, mostrando que en el contexto del aula se recurría esencialmente al uso de textos en inglés con un enfoque de enseñanza instrumental (Nunes y Bryant, 2006), centrándose en la codificación y decodificación y obviando incluir cualquier experiencia de lectura y escritura personal que ellos pudiesen mantener fuera del aula y en el idioma inglés para también apoyar su propio aprendizaje.

Así, el accionar de estos futuros docentes mostraba a través de sus actos en el aula, una comprensión de literacidad como habilidades técnicas desde un modelo que Street (1984) ha denominado como Autónomo, y el cual desestima el valor social de leer y escribir, ya que sanciona las prácticas letradas múltiples y multimodales de su vida diaria. Adicionalmente, daba cuenta de una dificultad para relacionar sus experiencias de literacidad personales para

interpretar y crear significado a partir de los textos que leen y escriben en el idioma inglés en su vida diaria con el aula de clase.

Esta forma de enseñar la lectura y la escritura en LE (Lengua extranjera) durante su etapa formativa, negaba una relación entre prácticas letradas personales y académicas, demostrando una concepción que no ofrecía mayor relevancia a aquellas ejecutadas más allá del aula de clase, y en cambio revelaba la suposición de que los estudiantes a quienes se les enseña otro idioma, debían quizás poseer una alta suficiencia lingüística antes de poder leer y escribir. Al final, aunque los docentes en formación y sus estudiantes quizás compartían los mismos intereses por ser también jóvenes, existía una fuerte tradición dentro del aula para continuar enseñando la lectura y escritura como dos habilidades independientes.

Su actuar también reflejaba una familiaridad y una aceptación para referirse a dos habilidades de tipo cognitivo que deben ser desarrolladas en el currículo junto con *escuchar* y *hablar*, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional en sus documentos para la enseñanza del inglés en Colombia (Derechos Básicos de Aprendizaje, 2016; Nuevos Lineamientos Curriculares para la enseñanza del inglés, 2016). Ignorando además que en el contexto donde habitan a pesar de que el idioma inglés no es hablado comúnmente de manera oral por la gente en la comunidad, sí se utiliza como un recurso comunicativo (Herazo, Jerez y Lorduy, 2012; Herazo, 2014) que puede ser hallado de manera oral, escrita y en forma impresa o digital.

Teniendo en cuenta lo anterior expuesto, surgió la inquietud sobre qué tanto se conoce en sobre las prácticas letradas que mantienen en y fuera del aula de clase los estudiantes del Programa de licenciatura en idiomas extranjeros con énfasis en inglés para guiarlos a abordar su literacidad desde un enfoque social y no solamente lingüístico o cognitivo. Sobre todo, porque desde el Programa se encontró que hasta el momento se conocen algunas de las experiencias de lectura y escritura que mantienen los docentes en formación en su vida académica ya que hacen parte del aula. Sin embargo, se desconocen aquellas que son personales, sus usos, las características que las distinguen y cómo interactúan con las prácticas letradas académicas para apoyar el aprendizaje y formación docente.

Por lo anterior, indagar sobre este tema es importante, ya que facilita dar cuenta de cómo conciben y construyen su literacidad en el idioma inglés los futuros docentes, incluso antes de

que lleguen a su práctica pedagógica profesional. Por tal motivo se escogió realizar un estudio de caso cualitativo que permitiera entrar al contexto de la vida diaria y académica de los futuros docentes, registrando, identificando e indagando con ellos sobre sus múltiples prácticas letradas para saber cómo aportaban a su aprendizaje del idioma y futura enseñanza. Investigar sobre este tema es coherente con lo sugerido por Prislou y Breier (1996) sobre lo necesario de identificar, ante todo, qué hacen por su propia cuenta en relación con lo que leen y escriben los estudiantes, para entender cómo aporta al desarrollo de su propia literacidad, sobre todo teniendo en cuenta que en este estudio se abordó el concepto de literacidad desde una perspectiva sociocultural y se entiende que también es aprendida a través de la participación en actividades sociales y no sólo en el aula.

Esta investigación respondió a los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

Explicar cómo conciben y configuran los docentes en formación en el programa de idiomas extranjeros con énfasis en inglés su literacidad, a partir de las prácticas letradas que mantienen en y fuera del aula para fortalecer el aprendizaje del idioma y su futura enseñanza.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las prácticas letradas en lengua extranjera-inglés que utilizan los docentes en formación en y fuera del aula, las cuales los distinguen y permiten configurar su literacidad.
- Describir los usos, ámbitos y características de las prácticas letradas de los docentes en formación que dan sentido a su mundo social y académico.
- Analizar la interacción que se mantiene entre prácticas letradas de en y fuera del aula de clase como actos de comunicación para fortalecer el aprendizaje y futura enseñanza del idioma inglés.

En cuanto a las contribuciones de este estudio, los hallazgos se califican en primer lugar, como un aporte al vacío de conocimiento que existía sobre el significado de leer y escribir como prácticas sociales entre quienes se forman para ser docentes de LE, ya que la relación que se mantiene con el mundo también se hace a través de la palabra escrita y ésta como lo sugiere Freire y Macedo (1987) permite la transformación social y personal. Referirse a la palabra

escrita, sin embargo, no se entendió como si ésta estuviera apartada de otros lenguajes, y en cambio se tuvo en cuenta que está acompañada de otros lenguajes semióticos como la imagen, el audio, la fotografía, las cuales en conjunto, ofrecen un nuevo significado de lo que se quiere decir, y permiten que se sea más creativo y crítico.

En este sentido, existe además un aporte al acervo del conocimiento sobre lo que significa *literacidad* entre quienes se forman para ser docentes de lengua extranjera-Inglés, y quienes construyen una *literacidad como* práctica social y no solo como dos habilidades independientes. Esta redefinición adquiere un significado que va más allá de un par de atributos psicológicos, ya que es pública pero también privada, social e individual, tiene que ver con la creación e interpretación de textos y no es sólo la habilidad de codificar y decodificar la lengua escrita (Street, 1984). Verla así, quiere decir que se lee y se escribe para lograr objetivos sociales más amplios (Zavala, 2008), como por ejemplo se escribe un mensaje de texto en una red social para mantener una amistad, o se lee un periódico para informarse.

Por tal razón se discute a partir de los resultados que leer y escribir leer no son sólo tareas mentales, que ocurren en el cerebro de manera aislada y en cambio son ante todo actividades sociales que se desarrollan en el seno de una comunidad. Por lo que pensar en literacidad como un ente universal y autónomo no es posible porque minimiza su diversidad, su comprensión y múltiples usos (Rowse y Walsh, 2011), ya que leemos y escribimos en el hogar, el trabajo y la escuela, entre otros. Facilitando reconocer que en el aula existen múltiples formas de leer y escribir, y que en este contexto donde se hallan los participantes se dan oportunidades para leer variados textos, pasando de leer unos datos en un libro, a mirar en una página web, cambiando de género, de tema, propósito y todo según en un breve lapso de tiempo.

En segundo lugar, se presenta información pertinente y fidedigna esencial para las organizaciones del Estado que direccionan las políticas educativas y de bilingüismo<sup>3</sup>, como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, el cual podrá hallar evidencia que les permitirá tener una mirada diferente sobre cómo abordar el tema de la literacidad en el currículo de LE-inglés dentro de su proyecto de bilingüismo. Teniendo en cuenta además que los futuros

---

<sup>3</sup> El Programa Nacional de bilingüismo (PNB) está basado en dos consideraciones: a) el dominio de una lengua extranjera, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población (Fandiño, Bermúdez y Lugo, 2013)

docentes mantienen diferentes prácticas letradas, usos de la lectura y escritura fuera del aula, en diversos contextos, para diversos propósitos y en diferentes formatos y modos en LE, las cuales a su vez contribuyen al desarrollo de su literacidad junto con las prácticas letradas dominantes del aula y que también aportan al aprendizaje y la enseñanza del idioma.

El desafío que presentan los resultados es que más allá de continuar pensando que lo único valioso en el aula es enseñar a leer libros, aprobar pruebas estandarizadas como el examen ICFES o pruebas internacionales que evalúan la suficiencia en el idioma extranjero-Inglés, o solamente leer y escribir los textos que la escuela aprueba, hablar de literacidad significa discernir, pensar, hallar propósitos a partir de lo que lee y escribe, sea en formato impreso o digital, en diversos géneros, múltiples medios, tanto en el aula como fuera de ella. En esto se coincide con Barbero (2003) quien sugiere que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo capacitación para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras y de discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan en los planos laboral, familiar, político y económico.

La evidencia igualmente señala a los Programas de formación para docentes de LE del MEN, que las capacitaciones que se ofrecen no pueden dejar a un lado la comunicación digital que muchos jóvenes y niños mantienen hoy a través de nuevas prácticas letradas, y la cual no es solamente dominada por expertos, científicos o el gobierno, y que en cambio cada día se vuelve más común en diferentes grupos sociales. Dicha comunicación se caracteriza por suceder en la Web, ser constante porque todo lo publicado permanece indefinidamente, y hallada cuando se desee para ser replicada, lo que le permite a las nuevas generaciones tomar ventaja de los múltiples links que hallan para continuar aprendiendo.

Sin embargo, reconocer que los jóvenes requieren nuevas herramientas tecnológicas para el área de LE en las aulas, enseñarles la exploración, consecución de conocimiento, y a establecer relaciones con otras personas en el idioma resulta insuficiente, ya que lo que se necesita es definir claramente con los docentes en servicio en las instituciones educativas, los docentes formadores en los Programas de Licenciatura en idiomas extranjeros y con los futuros docentes cuál es la relación que se establecerá entre tecnología y literacidad en el aula de LE para su empoderamiento como ciudadanos globales. Una política apropiada deberá por lo tanto tener en cuenta que se necesita mucho más que solo aportar recursos físicos y también capacitar para enseñar las habilidades que el siglo XXI demanda para acceder a formas más digitales,

multimodales de aprender a través de nuevas prácticas letradas. Asegurándose que los estudiantes a través de sus docentes aprenderán a usar su literacidad para ser consumidores, productores y distribuidores de contenido digital en otro idioma de manera crítica, reflexiva y responsable.

En tercer lugar, los resultados retan a los programas formadores de docentes en lenguas extranjeras a pensar ante todo que los futuros docentes son seres sociales y al serlo como sugiere Mahiri (2004) producen y propagan significados y representaciones propias retando o trabajando para contrarrestar el poder de la sociedad y la escuela. Es por lo tanto responsabilidad de los currículos de los Programas de formación tomar decisiones para crear espacios que conlleven a explorar las prácticas letradas de sus estudiantes. También, a repensar los roles que asumen los docentes formadores y sus actitudes, con el objetivo de generar acciones dentro de los currículos de los Programas para formar docentes quienes en las aulas tengan una visión de literacidad diferente a un proceso cognitivo únicamente y en cambio propongan un currículo ante todo centrado en la literacidad como práctica social, sin minimizar la importancia de lo cognitivo o lingüístico o el valor de las prácticas letradas académicas al momento de aprender a leer y escribir en una LE.

Igualmente, se sugiere facilitar espacios para identificar cómo las oportunidades de aprendizaje del idioma se generan tanto en y fuera del aula, teniendo en cuenta que se atraviesa por un momento donde mientras el idioma inglés se enseña en la clase mediante textos convencionales, fuera de ella los jóvenes a través de la red o como lo sugiere Cassany (2011) se contactan con personas de todo el mundo compartiendo en el idioma algún fanatismo, como un grupo musical o un videojuego. Entendiéndose que no se forma para enseñar una lengua sino ante todo se educan ciudadanos donde el valor del lenguaje cumple un rol mediador.

Finalmente, en cuanto a los mismos docentes en formación se presenta evidencia que los motiva a tomar conciencia de sus propias prácticas letradas, a valorarlas como recursos autónomos, de aprendizaje del idioma, que poseen propósitos, audiencia, variedad porque son tanto impresas como digitales, y multimodales, lo cual les facilita ser creativos. Reconociendo que al aula se ingresa y se convive con prácticas letradas de diferente índole, pero solo aquellas cuyo énfasis radica en la transformación social y personal serán valiosas (Kern, 2000), ya que contribuyen a la formación docente y brindan acceso a nuevas comunidades a través de fronteras

geográficas, para crear conciencia sobre los actos de lectura, escritura y también de conversación. Los cuales crean y dan forma, no solo se transfieren de un grupo a otro y les ayudan a construir una literacidad múltiple en una lengua extranjera. Esta misma los define como ciudadanos, con ideologías, valores, actitudes e incluso identidades que en muchos casos mantienen fuera del aula.

Es decir, al explicar cómo a través de su prácticas letradas crean y recrean significados, expresan sentimientos, opiniones, buscan e intercambian información, mantienen relaciones sociales, aprenden, enseñan, con miradas personales que movilizan al aula cuando se disponen y se les permite, se evidencia la manera como los participantes construyen una literacidad en LE-inglés, la cual y como se explica en los siguientes capítulos se ha denominado en este estudio como una literacidad híbrida. Su denominación corresponde a que se construye con prácticas letradas personales y académicas que usan diversos lenguajes y formatos, para satisfacer diferentes usos de la lengua escrita, usando sus dos idiomas y con características que las distinguen. Se resalta que su literacidad incluye diferentes prácticas letradas que tienen un “elemento técnico” (technical staff) y un “carácter distintivo” (ethos staff) (Knobel & Lankshear (2014, p. 97), donde lo técnico se relaciona exclusivamente con esa posibilidad de hacer uso de nuevos textos (imagen, sonido, video), y sin embargo lo más interesante es su nuevo carácter distintivo, ya que facilita que sean más colaborativas, participativas, multimodales, distribuidas y por lo tanto menos individuales, y les permiten nuevas formas de comunicación.

De otra parte y en cuanto a la organización del documento, este estudio se encuentra estructurado por capítulos. El capítulo II presenta el marco conceptual y teórico que ilumina este estudio. El capítulo III hace una descripción de la metodología que se siguió para analizar la información, incluyendo el diseño de investigación, las técnicas de recolección de datos y las fases de investigación. Los capítulos IV y V presentan los resultados y su discusión por categorías y el capítulo VI presenta las conclusiones, implicaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

## CAPITULO I

### MARCO REFERENCIAL

#### 1.1. Estado del arte

Este estudio mantiene la postura que la literacidad es esencialmente social y localizada en las interacciones de la gente y no reside en el papel, o capturada en textos para ser analizada (Barton y Hamilton, 2012). Es decir que en la vida diaria los jóvenes se involucran con diferentes prácticas letradas que van desde las más convencionales de papel y lápiz hasta aquellas que demuestran una estrecha relación con las nuevas tecnologías y son esencialmente multimodales, lo que requiere comprender, manejar, crear y comunicar conocimiento en esta sociedad tecnológicamente sofisticada y culturalmente diversa

Por lo anterior, esta sección presenta una visión general de cómo las prácticas letradas y literacidad se han abordado en la literatura desde una revisión de revistas de investigación arbitradas y colombianas como *Ikala*, *Profile*, *Matices*, *Zona Próxima*, *Anagramas*, *Gist*, y en bases de datos como EBSCO, SCOPUS, Spring link, Science Direct, Jstor, Redylac y SciELO. Igualmente, se buscó sobre literacidad, educación y tecnología en revistas de investigación educativa arbitradas internacionales como *Digital Culture and Education*, *Computer and Education*, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. La selección de artículos para su lectura se concentró en un rango de las últimos dos décadas, teniendo en cuenta que la temática de estudio ha venido siendo explorada recientemente y por lo tanto la búsqueda de términos se limitó utilizar palabras claves como literacidad, multiliteracidades, eventos y prácticas letradas vernáculas y académicas, cultura escrita, literacidades, nuevas formas de leer y escribir. El análisis de la literatura permitió sugerir cuatro categorías entre los temas de investigación:

<b>Temas de investigación</b>	Prácticas letradas en comunidades y contextos bilingües
	Prácticas letradas e identidad
	Nuevas y múltiples prácticas letradas en otro idioma
	Programas de formación docente, nuevas prácticas letradas y literacidad

Tabla 1. Temas de investigación sobre prácticas letradas.

### **1.1.1. Prácticas letradas en comunidades y contextos bilingües**

Las prácticas letradas diferentes a las realizadas en la escuela han sido objeto de estudio por más de tres décadas en diversos contextos. Estudios pioneros (Scribner y Cole, 1981; Barton y Hamilton, 1998; Ames, 2004) se realizaron para comprender los usos del lenguaje escrito localizados en espacios y tiempos específicos, logrando entender la literacidad no solamente como una habilidad autónoma pero como una práctica social situada. Esta nueva mirada corresponde a la perspectiva sociocultural presentada por los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) la cual amplía el estudio de la lectura y escritura en el contexto de prácticas múltiples que se dan en comunidades en las que sus usos se diversifican en sus usos, representaciones y valoraciones.

Por lo cual, en esta primera categoría se señalan estudios realizados en comunidades bilingües e indígenas que si bien no todas han sido introducidas al idioma inglés si lo han sido a otros idiomas como el castellano, dejando ver que leer y escribir por fuera del aula no es considerado como valioso. Así, estos estudios en contextos bilingües se citan porque señalan cómo el aula ignora las prácticas letradas de los jóvenes, sobre todo, si se realizan en otra lengua, hasta el punto de no permitir la conexión de lo leído y escrito fuera del aula con la clase. Para iniciar, en el caso de Latinoamérica existen estudios de corte cualitativo y etnográfico con comunidades indígenas, las cuales usualmente se les estereotipa como poco dadas al uso de la palabra escrita en lengua castellana, mientras la literatura evidencia la existencia de prácticas letradas en una diversidad de formas y funciones en su lengua nativa, y donde se han demostrado variadas literacidades ocultas en las comunidades, ya sean letradas o de una fuerte tradición oral y que conviven entre dos idiomas.

En primer lugar, se halla el estudio de Ames (2004) quien registra la vida comunal indígena en Umaca Perú y sus prácticas letradas. Este estudio describe dos tipos de prácticas irreconciliables en este contexto: lo letrado vs. vernáculo. Sus resultados demuestran que existe un fracaso cuando lo letrado en castellano se continúa percibiendo en oposición a lo vernáculo, autogenerado o local, y se presenta como un mundo externo opresivo, por lo que los indígenas campesinos rechazan el discurso sobre el cual trabaja y se apoya el Estado, pero aun apropiándose de lo que estiman útil. En contravía, Salomón, Varón y Flores (1997) y Salomón (2004) describen comunidades indígenas campesinas que sí se apropian de la literacidad en castellano para tareas como la organización interna de la comunidad y para lo doméstico. Es

decir, que existe el uso de la escritura para describir la participación en faenas, contabilidad interna, la historia de las obras comunales, la cartografía, la medición de las tierras, el archivo de documentos legales como títulos, certificados de nacimiento, matrimonio y certificados de defunción. Por lo tanto, los documentos escritos en lengua castellana, la cual es muy diferente de la lengua Quechua, sí son de gran significado y parte importante de la vida doméstica de las familias.

Por su parte, De la Piedra (2009) presenta hallazgos similares a los de Ames (2004) en cuanto a las prácticas realizadas en la escuela, las ideas hegemónicas sobre la literacidad entre profesores, padres y niños, creencias religiosas y prácticas en la iglesia protestante de las comunidades indígenas, pero coincide con Salomón et al. (1997) y Salomón (2004) en que la literacidad alfabética en castellano en estas comunidades llega a tener un uso práctico y está enmarcada en otras prácticas de la vida diaria en la comunidad. Al final, De la Piedra describe más binarios que diferencias, sustentando que la gente en cualquier comunidad utiliza los recursos disponibles para darle sentido al mundo y a los textos orales y escritos. Igualmente, identifica la existencia de prácticas híbridas entre los hablantes bilingües y demuestra la coexistencia de dos tipos de prácticas que operan una junto a la otra, en diferentes instituciones sociales (la escuela, la comunidad, la organización política y social), como resultado de vivir en dos mundos.

También, Ames (2013) estudia los usos y prácticas sociales alrededor de la literacidad en diversos ámbitos de la vida cotidiana, comunidad, escuela y hogar en una población de la Amazonía peruana cuestionando los estereotipos de estas poblaciones poco dadas al uso de la palabra escrita en castellano. Confirmando, sin embargo, su presencia asociada fuertemente a la organización local, a la gestión interna de los asuntos comunales, a la relación con las instituciones del Estado. Además, con fines recreativos, comunicativos, informativos y usada para la organización doméstica al interior del hogar. Para la autora, los pobladores rurales no son pasivos ante lo letrado y se apropian de sus usos para resolver las necesidades prácticas de la vida cotidiana, definir identidades, proyectos y alcanzar posición social. Estos estudios concuerdan en que los grupos indígenas han encontrado formas en las que los hablantes de Quechua usan la literacidad alfabética en castellano en eventos de literacidad que son parte o esenciales de la vida diaria de sus gentes, conviven y reconocen estas prácticas letradas en

castellano como útiles, pero también reconocen la diferencia entre el uso de la lectura y escritura en castellano con propósito más allá del contexto escolar.

En otros contextos bilingües el desconocimiento de las prácticas letradas de fuera del aula por la escuela es también observado. Por ejemplo, De la Piedra (2010) en Estados Unidos señala la insistencia de los docentes en la escuela en omitir el valor de la primera lengua de sus estudiantes hispanos que aprenden inglés, así como sus experiencias culturales. Así mismo, Godina (2004) en un estudio de corte etnográfico cuestiona el poco reconocimiento que los docentes ofrecen a la suficiencia lingüística de jóvenes mexicanos en Norteamérica en su primer idioma y en cambio sólo tienen en cuenta sus limitaciones en la segunda lengua, por lo que los consideran deficientes y solo los involucran en tareas de poca exigencia académica. Se concluye que a pesar de los jóvenes mantener diferentes prácticas letradas en su hogar y comunidades en su primer idioma, su potencial es desconocido.

En este sentido, Dickie (2011) en Nueva Zelanda en su estudio sobre los usos de la lectura y escritura de estudiantes Samoanos en una escuela católica coinciden con De la Piedra (2010) y Godina (2004) en identificar a los jóvenes en contextos bilingües con una provisión de recursos letrados ofrecidos por sus familias y compañeros en su primer idioma, pero igualmente desestimados en el espacio de la escuela y vistos como marginales. Es decir, que sus recursos son considerados no válidos por los profesores y sus orígenes desaprobados. Las implicaciones pedagógicas recomiendan a los docentes seleccionar textos que incluyan aspectos de la vida de estos estudiantes y de su primera lengua, proveyendo así oportunidades para reconocer sus experiencias y mejorar su literacidad en la nueva lengua que aprenden.

Esta desarticulación de la escuela con las prácticas letradas del hogar y la comunidad, son también investigadas en contextos con inmigrantes y refugiados, los cuales por mantener rasgos distintivo muy propios también tienen otras necesidades al aprender el idioma de su nueva cultura. En este estudio, Currie y Cray (2004) llaman la atención sobre los retos que esta población enfrenta en Canadá al lidiar con prácticas letradas de la nueva cultura y cómo las clases de segunda lengua poco apoyan su adquisición. El estudio se concentra en las prácticas letradas escritas y concluye que los docentes tenían una visión tradicional de la escritura y la veían más como una forma de adquirir o practicar el idioma sin tener en cuenta qué y por qué escribían los estudiantes en un contexto particular. Para los docentes las metas sobre la

enseñanza de la escritura en el aula se describen basadas en la situación actual de sus estudiantes y solo se demostró una visión a corto plazo de lo que necesitan los estudiantes escribir.

Para el caso de Colombia existe una gran diversidad lingüística y conviven múltiples lenguas indígenas, criollas con el castellano, sin embargo los estudios se han concentrado en estudiar principalmente la situación sociolingüística del país (Abouchaar, 2002; González, 2010; Ardila, 2010, San Miguel, 2007) y de proponer políticas de bilingüismo (De Mejía, 2006; Usma, 2009; González, 2010). Estos estudios, entre otros, han identificado contextos como las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina donde la lengua criolla convive con el castellano y el inglés estándar caribeño. Dicho contacto lingüístico según San Miguel (2007) ha llevado a un uso diferenciado de las lenguas, es decir diglosia. Así el castellano es la lengua del gobierno y la educación, mientras el criollo es usado en situaciones informales y cotidianas; mientras el inglés estándar solo se usa en los servicios religiosos. Por lo anterior y de acuerdo a Abouchaar (2002) en Providencia y Santa Catalina la lengua criolla es hablada por los niños y es la lengua materna de las dos islas. Mientras, San Miguel (2007) ha reportado que el uso del Creole en San Andrés ha sido marginado y posee baja presencia en los medios de comunicación.

Todas las investigaciones en esta categoría resaltan el escaso interés de la escuela por movilizar las prácticas letradas de fuera del aula y llevarlas a un entorno académico, entre quienes son bilingües sea por decisión propia o por imposición del estado. Los estudios por lo tanto demuestran una concepción de la lectura académica como una actividad cerrada, inflexible, estandarizada e intransferible, la cual no da cabida a la literacidad como múltiple, situada y omitiendo que en la vida diaria los niños, jóvenes y adultos mantienen el uso libre, espontáneo, social, flexible de la escritura y la lectura porque las han venido construyendo a lo largo de sus vidas. Sin embargo, se resalta que los estudios identifican el valor de las redes de apoyo que pueden provenir de la misma comunidad y permiten que se involucren en prácticas letradas para desarrollar su literacidad incluso en varios idiomas, mientras la escuela no parece hacer lo mismo.

### **1.1.2. Prácticas letradas e identidad**

Otra línea de investigación describe las prácticas letradas de los jóvenes fuera del aula, las cuales les han permitido crear identidades sociales positivas. Estos estudios en su mayoría de corte cualitativo y con una perspectiva sociocultural muestran a los jóvenes como creadores de

identidad, expresada a través de lenguaje sea escrito, verbal o gestual, con una característica particular y es poseer múltiples modos y tecnologías para comunicar significado.

En primer lugar, se halla la tesis doctoral de corte cualitativo y etnográfico de Aliagas (2008) en España, donde se describen las prácticas letradas académicas y vernáculas de un joven adolescente llamado Arnau, así como los factores que le han llevado a configurar un punto de vista indiferente ante la lectura, creando en el contexto escolar una identidad negativa como lector. Los resultados de esta tesis doctoral son valiosos por la descripción que se hace del rol que la lectura tiene fuera del espacio educativo para la creación de su identidad social, donde diarios, letras de canciones, correos electrónicos son parte del día a día del adolescente.

De manera similar, Lam (2000) en Estados Unidos coincide con Aliagas (2008) en su estudio con un inmigrante Chino y describe la mirada sesgada de la escuela. Aunque en este caso el estudio se lleva a cabo en un contexto bilingüe al joven se lo cataloga como deficiente por no saber leer en el idioma de su nueva cultura, pero él, de manera personal, acoge prácticas letradas fuera del aula y en casa, donde utiliza su sitio personal web para entablar conversaciones en inglés con otros alrededor del mundo. Esto le permite construir una identidad virtual diferente. En este estudio las conclusiones dan evidencia de la evolución del internet para crear nuevas oportunidades para la negociación de una identidad y presentación de sí mismo, permitiéndole manipular su presentación en línea y mejorar al mismo tiempo su literacidad académica en el segundo idioma.

No muy distinto son los estudios de Burke (2013) en Canadá y Yi (2007) en Estados Unidos quien también se refieren a las prácticas letradas de jóvenes de diferentes orígenes étnicos con interés por mantenerse en espacios en línea y mantener identidades, por lo que acceden a prácticas multimodales con grupos afines. Los resultados de estos estudios coinciden en dejar ver la participación de los jóvenes a través de lo que leen y escriben con comunidades diferentes a las que domina la escuela, reflejando la creación de identidades construidas fuera del aula y en comunidades en línea. Sugieren también no olvidar a estos jóvenes como constructores de su propia literacidad a través de sus prácticas letradas en su primer y segundo idioma, llamando la atención sobre todas las facetas de quienes escriben en una segunda lengua, incluyendo tener en cuenta lo que escriben en su primer idioma y fuera de la escuela.

De otra parte y aunque la escuela pueda crear identidades negativas como sugiere Aliagas (2008), algunos docentes pueden transformarlas. Por ejemplo, Vasudevan (2007) en Estados

Unidos en su estudio con un joven adolescente Afroamericano con problemas de comportamiento, incapacidad para leer y expulsado de varias escuelas de manera recurrente, con una identidad negativa como lector, registró que al contar con la ayuda de su docente este joven logró obtener una oportunidad para derribar estereotipos para aprender y componer nuevos textos. Éste estudio resalta la relevancia de la asistencia docente para crear espacios donde los mundos de los adolescentes son acogidos y sus prácticas letradas multimodales e intereses se vinculan al aula. Al final, el punto de coincidencia de estos estudios son las dificultades que los jóvenes sobrellevan al ser catalogados como lectores problemáticos o deficientes, poco creativos, con una literacidad académica insuficiente, a pesar de leer y escribir en diferentes géneros en su primera o segunda lengua.

Aunque, en apariencia algunos estudios puedan hablar de lectura y no de literacidad, es claro que no se refieren a leer como un proceso, meramente cognitivo y en cambio siempre acentúan la manera en que los individuos participan, interactúan, se relacionan y tiene que ver con cómo le dan sentido a ellos mismos y a los otros a través de los textos. Es reiterativo que la escuela, sin embargo, carece de familiaridad con las formas de leer y escribir de los jóvenes fuera del aula, lo que engendra una constante incongruencia entre sus experiencias con su literacidad en el aula (Lankshear y Knobel, 2003). También las conclusiones de estos estudios dan evidencia de la evolución del internet para crear nuevas oportunidades para la negociación de una identidad y presentación de sí mismo, lo cual les facilita manipular su presentación en línea y ayuda a mejorar su literacidad académica en un segundo idioma.

En otros estudios con prácticas letradas más digitales como los juegos o las redes sociales, en diferentes contextos, los jóvenes fuera del aula igualmente señalan la creación de identidad a través de los grupos afines por la motivación y el placer que representan. Black y Steinkuehler (2009) sugieren que aún con los juegos en línea (MMOs) (Massive Multiplayer online games)<sup>4</sup> los jugadores se involucran con tres tipos de trabajo con la literacidad: interacciones con el texto del juego, prácticas letradas en y fuera del juego. Las interacciones son una charla que se sostiene con los textos del juego, las prácticas letradas en el juego muestran a los jugadores discutiendo, criticando, escribiendo y reescribiendo textos relacionados con el juego; y por fuera del juego se refieren a las que surgen alrededor de estos: uso de webs, chats, correos, blogs, paneles de discusión y todo esto representa la identidad de jugador.

---

<sup>4</sup> Massively Multiplayer online games o Juegos masivos en línea

El uso de los videojuegos es un tema también discutido por Villegas (2015) en Colombia quien coincide con Black y Steinkuehler (2009) en ver los videojuegos como una práctica letrada donde los participantes se involucran con la lectura y escritura de textos con propósito, y se hacen parte de una comunidad con sentido. Generando colaboración en el ciberespacio, donde se ejecutan roles dentro de mundos simulados y esta estrategia encarna un potencial frente al uso de estructuras narrativas y del carácter de literacidad de éstas, involucrando al usuario como actor principal en la resolución del conflicto, como un protagonista paralelo.

Otro ejemplo de comunidad con sentido y quizás poco discutido son los “zines”<sup>5</sup>, y cuyo fin último es escribir para expresarse y mantener una conexión entre las jóvenes adolescentes. Guzzeti y Gamboa (2004, p.4 ) los señalan como una práctica letrada sancionada por la escuela y registran en su estudio a tres jóvenes en el contexto de una escuela Norte Americana donde la utilizan para representarse a sí mismos, así como sus múltiples y cambiantes identidades. A través de su publicación escrita demuestran estilos representativos de su membresía a culturas alternativas como ser protestantes, activistas y feministas. Los resultados de su estudio resaltan el poder que construye un grupo de jóvenes para iniciar a adolescentes a escribir en contra de estereotipos de género y justicia social, y coinciden con Gee (2003) quien investiga sobre el poder de los videojuegos, ya que están de acuerdo en que los jóvenes crean grupos afines a partir de sus prácticas letradas.

Finalmente, Sandoval y Saucedo (2010) en su investigación sobre el uso de Hi5<sup>6</sup> y Facebook (FB) en México, apoyan las conclusiones de Guzzeti y Gamboa (2004) y discuten la forma como los jóvenes en México a pesar de mantener una vinculación en la red Hi5, no tienen una participación activa de sus miembros concentrada en grupos de interés, mientras en FB sí existe participación de jóvenes con conciencia social y cultural, o solo buscando entrenamiento y diversión. Estos estudios coinciden en exponer los esfuerzos de los jóvenes por no permanecer marginados de sus grupos sociales y ser escuchados, creando grupos afines para lo cual acceden a prácticas letradas que nuevamente muestran que ellos son capaces de dar forma a sus identidades fuera del aula escolar. Si bien estas identidades son desestimadas por no responder a

---

<sup>5</sup> Los “Zines” son auto publicaciones creadas y diferentes a las revistas comerciales, son independientes, con el significado de “hazlo tú mismo” (Guzzeti, y Gamboa, 2004, p. 4)

<sup>6</sup> Hi 5 es una Red social pionera en México

lo que se hace en la escuela bajo un canon establecido, si ratifican sus identidades como creadores de textos y eficientes comunicadores, donde la autoría no es individual, ni completamente original, y en cambio demuestran su habilidad para mezclar textos y crear otros que resultan ser nuevos y diferentes.

Los hallazgos de los estudios citados señalan a la lectura y escritura en contextos específicos donde se emplean diversas tecnologías desde la pantalla a la página; teclado o lápiz y se lee y se escribe de diferentes maneras. También advierten sobre el contexto actual donde tomar parte en las redes sociales permite sobre todo hacer visibles a sus miembros, conocerse, escucharse no importa la distancia o situación geográfica, ser parte de comunidades globales, generando participación colectiva, lo que de otra manera no se podría hacer. Todo esto en su mayoría a través de textos escritos combinados con otras modalidades y tecnologías de la informática y la comunicación (Tic), estableciendo una relación cercana entre literacidad y tecnología. Señalando además que la pedagogía de la literacidad en la escuela usualmente impone una mirada monolítica, monolingüe, monocultural, mono letrada en los jóvenes que los despoja de sus propios recursos y motivaciones, y olvida tener en cuenta las experiencias de lectura y escritura que se mantienen fuera de la escuela, evitando educar para que los jóvenes sean transnacionales, multiculturales, bilingües y se involucren de forma competente con medios de comunicación multimodal a través de las fronteras culturales, sociales, geográficas y lingüísticas, y sugiriendo la importancia de definir qué significa ser letrado y educado actualmente en la escuela y para la sociedad.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas se hace la invitación a los docentes a conocer a sus estudiantes y permitir el ingreso de los espacios donde los jóvenes desarrollan sus potencialidades, para conocer las formas particulares de interactuar, valorar y sentir, la cual se demuestra en los textos producidos por iniciativa propia. Igualmente, animan a comprender las prácticas letradas como múltiples, ya que demandan diferentes modos, se realizan comúnmente en línea a través del internet y recurren a nuevas tecnologías, lo cual abre un panorama sobre nuevos actos sociales que antes no eran posibles.

### **1.1.3. Nuevas y múltiples prácticas letradas en otro idioma**

Estas investigaciones siguen la perspectiva sociocultural de los NEL de manera explícita en su marco teórico y proveen una conceptualización de la lectura y escritura como actividades comunicativas situadas en contextos sociales, históricos y políticos (Lankshear y Knobel, 2006).

De igual manera, valoran las nuevas formas de leer y escribir diferentes de las convencionales no solo por ser digitales sino porque rompen los esquemas del aula y crean comunidades globales usando recursos compartidos con amigos, familiares o con otros alrededor del mundo a través de la internet en las que la escuela aún no ha sido exitosa. En particular, se nombran investigaciones que no ven la lectura y escritura como dos habilidades aprendidas de manera independiente, sino como un proceso dialógico de dar significado, adquiridas y enmarcadas en contextos sociales (Gee, 1996).

En primer lugar, Black (2005) usando un marco teórico de los NEL (Gee, 1996; Barton y Hamilton, 1998; Lankshear y Knobel, 2006) reporta el uso de Fanfiction.net, como el más amplio archivo que reúne participantes en Norte América, Asia y Europa interesados en recrear sus propias narrativas interactivas basadas en libros, películas, libros o video juegos, interactuando de formas sofisticadas en actividades de escritura en otros idiomas. El potencial de discusión inmediata de este espacio en la red ayuda enfatizar la naturaleza social de la escritura y resalta la importancia de la retroalimentación de pares, colegas y expertos en el proceso de composición. Los múltiples modos de representación permiten una variedad de posibilidades semióticas para dar sentido y lograr la intención retórica. Quienes escriben lo hacen de manera sofisticada en actividades de composición ya que deben sintetizar lo que dicen otros, involucrándose en una interacción dialógica con otros lectores y usando los recursos del metalenguaje disponibles en la comunidad en la medida que leen, editan y rediseñan textos.

Igualmente, Fukunaga (2006) en su estudio con jóvenes estudiantes norteamericanos para aprender el idioma japonés y su cultura de manera divertida y espontánea sigue el uso del “manga” y novelas gráficas japonesas. Los dos estudios coinciden en que pertenecer a una comunidad de discurso donde las actividades realizadas acompañan la producción y negociación de significado a través del lenguaje, ayudan a moverse más allá de los aspectos mecánicos de decodificación y codificación. Se expone además las experiencias multiculturales que se facilitan a través de los juegos y que proveen instantes para el aprendizaje tanto lingüístico como cultural. La colaboración intercultural para completar las misiones del juego resulta en la adquisición de prácticas discursivas sintácticas, semánticas, y pragmáticas.

En resumen, ambas investigaciones valoran lo que a los jóvenes les gusta hacer con estas nuevas prácticas de lectura y escritura y resaltan la motivación que engendran. Sin embargo, mientras Fukunaga (2006) reitera la importancia de alentar a los estudiantes a ser aprendices

activos y desarrollar una postura crítica sobre la cultura popular del otro idioma, de su cuenta Black (2005) llama la atención que al ligar la identidad y los temas sociales se logra centrar la atención más allá de modelos de lectura y escritura y más en su función para aprender contenido. Desde esta perspectiva, la lengua, la literacidad y los textos son componentes integrales de la manera como los adolescentes construyen y mantienen sentido de ubicación, identidad y valor en los mundos sociales y académicos.

Por otra parte y para quienes son inmigrantes, Li (2012) en el contexto de una escuela secundaria en Estados Unidos amplía el valor de las redes sociales que comparte la afición por “manga” como una oportunidad para vincularse a comunidades sociales de familiares y amigos, los cuales proveen acceso a materiales tanto en línea como impresos, información y recursos lingüísticos para aprender el idioma, ayudándoles a ser lectores y escritores exitosos, apoyando su literacidad en el nuevo idioma. El valor de este estudio de caso reside en describir las comunidades de apoyo, sus miembros, las tecnologías y la cultura popular para el desarrollo de la literacidad en inglés.

Existe una coincidencia entre Li (2012) y Black (2005) en mantener un énfasis en la naturaleza social de la literacidad y el aprendizaje, lo cual permite a quienes tienen dificultades con la escritura tomar riesgos y experimentar con nuevos géneros de composición e interacción. Igualmente, en considerar el uso de la tecnología y las redes sociales para apoyar el desarrollo de comunidades de discurso donde los aprendices siguen de cerca la producción activa y la negociación de significado a través del lenguaje. También concuerdan Fukunaga (2006) y Li (2012) sobre el aporte que estos juegos hacen al desarrollo de la literacidad al ofrecer diferentes significados contextuales de los textos, lo que es un valor agregado ya que la enseñanza de otras lenguas usualmente carece de estos elementos.

Asimismo, Goldstein (2008) en su estudio etnográfico con jóvenes cantoneses inmigrantes en Canadá revela que los adolescentes usan su estatus de grupo minoritario, para mantener una membresía en una comunidad que habla el idioma y de manera similar a Li (2012) evidencia cómo las relaciones cercanas en las redes sociales les permiten a los jóvenes tener amistades y asistencia para aprender de parte de otros, lo que les ayuda a lograr buenas notas en la escuela. Estos hallazgos discuten que las prácticas letradas realizadas en redes sociales, particularmente entre grupos minoritarios son importantes para quienes aprenden inglés como

segunda lengua y se sienten marginalizados de sus compañeros para aprender el idioma y lograr éxito académico.

Los videojuegos en línea no son una excepción en este nuevo panorama de prácticas letradas en otra lengua, ya que los jugadores hacen parte de una comunidad consumidora y productora de textos que requieren acciones colaborativas alrededor de metas comunes. El estudio cualitativo de Corredor y Gaydos (2014) con jóvenes residentes en Colombia argumenta que estas comunidades usan diferentes canales de comunicación como los blogs, los chats, y los medios sociales que les permiten estar juntos, intercambiar recursos y convertirse en bilingües. Su uso se parece a las prácticas formales de aprendizaje, pero comparte muchos aspectos de la manera en cómo la lengua es aprendida por hablantes nativos, es decir es situada en el contexto social y no puede ser separada de la identidad, por lo tanto, el aprendizaje de una segunda lengua no es visto fuera de su valor social. En cambio, el aprendizaje se describe situado en el contexto social y las prácticas de lectura y escritura en línea permiten nuevas formas de comunicarse y apoyar el desarrollo del lenguaje, de mantener y crear identidades a través de interacciones bilingües en ambientes en línea que son socialmente relevantes y libres de limitaciones geográficas

En el mismo orden de ideas, Chik (2011) en China en su estudio exploratorio comparte con Corredor y Gaydos (2014) que la asistencia, instrucción y guía de jugadores más experimentados dentro de la misma comunidad, para aquellos que son nuevos, significa poder lograr lo que por su cuenta no podrían hacer solos, lo que se sustenta con los enfoques socioculturales del aprendizaje, especialmente en lo que tiene que ver con las interacciones apoyadas en y alrededor del juego (Vygotsky, 1987). Igualmente, los estudios convienen en que los jugadores crean una comunidad de recursos pedagógicos para aprender otra lengua durante el juego y además mantienen recursos abiertos como diccionarios para revisar el significado de palabras, por ejemplo. Ambos estudios coinciden que este tipo de conocimiento es menos factible de ser adquirido en un salón de clase y estas experiencias requieren un interés personal que es un producto poco común del aula de clase.

Estos estudios presentan evidencia sobre cómo actúan los jóvenes con nuevas formas de comunicación para satisfacer sus necesidades y aprender. Mientras los docentes por su parte también acogen nuevas prácticas letradas en espacios digitales para creación y producción de textos durante enseñanza y aprendizaje de otro idioma. Resulta importante el reconocimiento que

se hace sobre el valor de la tarea de escribir en estos nuevos espacios como una tarea conjunta entre docentes y estudiantes, señalando que no es solamente la herramienta tecnológica la que genera por sí misma un cambio, sino que es tan solo un medio más.

#### **1.1.4. Programas de formación de docentes, nuevas prácticas letradas y literacidad**

En esta línea de investigación se citan estudios que en primer lugar tienen en cuenta a los programas de formación docentes en general y demuestran la necesidad de entender de qué manera sus futuros docentes comprenden el significado de “literacidad”, las creencias y percepciones de los docentes en Programas de formación. También hace referencia a la inclusión de nuevas prácticas letradas como una oportunidad para mejorar el aprendizaje de idioma y otras áreas.

En primera instancia las creencias y percepciones de los docentes sobre literacidad es tema de estudio para Boggs y Golden (2009) quienes desde un curso de metodología de la enseñanza en una Universidad de Estados Unidos, tienen en cuenta identificar las creencias de los docentes en formación sobre el tema. Para alcanzar su objetivo se indagaron a través de historias de vida los eventos en los cuales los participantes aprendieron a leer y escribir. Los resultados demostraron que a pesar de que la escuela es quien se esmera por enseñar a hacerlo, la familia es un contexto donde se lee y se escribe ampliamente, lo cual se describe como una influencia positiva en las historias de vida. En cambio, los eventos recreados sobre sus experiencias en la escuela indican que quizás los docentes deberían reflexionar sobre el tipo de lenguaje y orientación que realizan para promover la lectura y escritura porque este puede dañar las expectativas de algunos estudiantes.

En esta misma temática, Masuda y Ebersole (2013) en un programa de educadores en Hawái investigaron la comprensión que sobre literacidad mantenían los futuros docentes que participaban en el curso de la investigación en un programa con contenidos sobre literacidad. Los estudiantes en el curso fueron instruidos en las nuevas tendencias sobre el tema, lo que les dio la oportunidad de reflexionar con el acompañamiento de los docentes formadores sobre sus propias prácticas letradas, el significado de leer y escribir con propósito y los diferentes formatos que usan diferentes medios semióticos. Lo anterior generó conciencia de mantener una relación entre lo que se lee de manera personal fuera del aula con la escuela.

Los estudios de Boggs y Golden (2009) y Masuda y Ebersole (2013) coinciden en que los docentes en formación entienden la necesidad de indagar por la comprensión que se mantiene

sobre literacidad y reconocen que leer y escribir no es solo un acto del aula de clase. Sin embargo, el estudio de Masuda y Ebersole (2013) marca una diferencia ya que los futuros docentes identifican tener la necesidad de apoyar la literacidad académica de sus estudiantes y ellos mismos desean involucrarse en prácticas letradas del siglo XXI para cerrar la brecha entre la vida personal de los estudiantes y la académica. Al identificar las prácticas letradas de sus estudiantes, se trabaja para asegurar que las actividades de enseñanza y aprendizaje sean relevantes y significativas reconociendo su diversidad. Ambos estudios recalcan que existen limitaciones como el acceso a la escuela y las políticas escolares.

No es común, de otra parte, hallar discusiones sobre las creencias que los docentes mantienen sobre ellos mismos como letrados y cómo estas creencias se trasladan al aula de clase. Gómez, K. (2009) en un programa de Maestría con futuros docentes explora cómo las vidas letradas personales de los docentes se hacen públicas en el aula. La evidencia presentada sugiere que aquellos docentes entusiastas acerca de su propia literacidad mantienen creencias sólidas y esto se traslada a una buena pedagogía en el aula. En cambio, los docentes menos entusiastas acerca de su literacidad personal creen que lo importante son las necesidades de los estudiantes y su responsabilidad es apoyarlos. Los resultados de estos estudios son coherentes con los de Assaf (2005) y Muchmore (2001) quienes sugieren que cuando los docentes creen ser letrados y consideran sus experiencias pasadas con la literacidad, su práctica en el aula puede estar conectada igual que su confianza para apoyarla en el aula.

Específicamente, en el área de formación de docentes de inglés, se hallan estudios que sobre todo se han concentrado en incluir el uso de nuevas prácticas letradas que ejecutan los jóvenes fuera del aula como los blogs, wikis y foros en plataforma virtual en el aula. Todos estos como espacios de trabajo y discusión no solo con el propósito de enfatizar el carácter técnico o novedoso de las tecnologías sino también su carácter distintivo, es decir que son más participativas, colaborativas, auténticas, centradas en los estudiantes (Lankshear y Knobel, 2006).

En el contexto colombiano Insuasty y Zambrano (2010) en el contexto de una universidad pública y durante su práctica pedagógica refieren el uso de diarios de campo para explorar cómo se puede potenciar la reflexión de los docentes en formación en un programa de lenguas extranjeras durante su práctica pedagógica, y el blog para mantener discusiones sobre temas sugeridos por los docentes en formación. En cuanto al diario aunque es usualmente

reconocido como individual fue vinculado al aula por el docente formador con el propósito de guiar la reflexión sobre las experiencias particulares en el aula. Su uso permitió a los futuros docentes presentar su voz de manera espontánea y al mismo tiempo describir cómo enfrentan esta nueva etapa de formación donde se van creando teorías de enseñanza y aprendizaje en sus contextos de enseñanza, pero siempre guiados por sus docentes formadores para reflexionar. La inclusión del blog quizás facilitó la discusión sobre temas como la conducta de sus estudiantes en las aulas, una vez que uno de los docentes en formación presentó una situación problema para que los otros opinaran. Por lo tanto, esta última práctica letrada digital les permitió a los docentes en formación participar de manera más espontánea, expresar opiniones y sentimientos frente a sus acciones en el aula libremente y no exigió el uso de un lenguaje académico. Sin embargo, los participantes sí lograron demostrar sus conocimientos sobre la enseñanza y saber pedagógico, además de mantener un sentido de comunidad.

En otro programa de formación de docentes en Colombia, la wiki es usada por Cote (2015) en su clase de investigación y sus resultados resaltan el valor de lo técnico, pero además su estudio demuestra el énfasis en el valor la interacción asincrónica voluntaria entre los participantes para compartir saberes y experiencias, a la vez que expresaron opiniones y puntos de vista que les permitieron participar activamente en la clase presencial. Se reportan además elementos colaterales del uso de la wiki como el desarrollo de elemento lingüísticos del otro idioma y se describen las interacciones voluntarias para expresar y contrastar opiniones y puntos de vista en un contexto de aprendizaje significativo. Insuasty y Zambrano (2010) y Cote (2015) reconocen el valor de usar nuevas prácticas letradas en línea lo que facilita la construcción de conocimiento de forma colaborativa no siendo la herramienta lo esencial sino su uso.

El valor del foro para facilitar la interacción entre contextos diferentes es también objeto de estudio para Clavijo, Hine y Quintero (2008) y Clavijo y Quintero (2012). Su uso en una plataforma virtual reporta una oportunidad para la participación, motivación e interacción usando el idioma inglés con estudiantes colombianos y canadienses de manera auténtica, lo que permite a sus participantes expresar gustos e intereses, además de facilitar intercambios interculturales entre diferentes contextos y la creación de textos para una audiencia real con propósitos claros de comunicación. De igual manera, Dymoke y Hughes (2009) describen el valor de escribir a través de una wiki y las percepciones de los futuros docentes como escritores. Su estudio se enfocó en la escritura de poesía (colaborativa e independiente) llevada a cabo por dos grupos de docentes

en formación, analizando las posibilidades que el ambiente multimodal de la wiki ofreció a los participantes para aprender acerca de la poesía y el impacto que tuvo en su colaboración y en la poesía que escribieron. El aporte de estos estudios es el reconocimiento de los docentes sobre estas nuevas formas de leer y escribir como oportunidades de interacción auténtica, interpretación y creación de textos, intercambios culturales que además les permiten mejorar su desempeño en el idioma.

La multimodalidad es otro tema abordado por los docentes formadores debido a los diferentes significados que permiten comunicar en un texto. Ekşi y Yakışık (2015) en Turquía a través de escalas métricas y teniendo en cuenta las características demográficas de sus estudiantes evaluaron los niveles de multimodalidad de los docentes en formación en un programa de inglés. Los resultados sugieren que los futuros docentes mantienen altos niveles de acceso a textos multimodales y las habilidades, y su uso aumenta con el tiempo de experiencia en la red, género y año de estudio. De otra parte y para Altenderfer et al. (2012) en Australia más allá de indagar si los docentes tienen o no las competencias con textos multimodales para su inclusión en los cursos, añadieron el tema de la transmediación, la cual es para los autores una oportunidad para potenciar al máximo la participación de sus estudiantes, permitiendo el acceso a textos multimodales en una variedad de formas. Los resultados explican cómo los futuros docentes lograron mediar con diferentes tipos de textos, negociar y presentar los significados en nuevas formas, además de comprender que estos podían ser analizados desde los diferentes puntos de vista de los personajes involucrados en los libros o historias leídas.

Martínez (2013) en un programa de filología en lenguas extranjeras en España coincide con Altenderfer, Poblete y Agbaw (2012) en que la teoría de la multimodalidad contribuye a comprender cómo varios modos de comunicación crean significados y estos recursos semióticos permiten dar significado de forma separada o combinada, por lo que en su curso de inglés usa diversos textos multimodales para la creación de un portafolio. Sin embargo, sus resultados se limitan a consultar con los estudiantes cuáles son las ventajas de usar estos textos y entre las más importantes, se encuentran que los estudiantes adquieren capacidad crítica y analítica, aprenden de manera autónoma, trabajan en equipo y también consideran el apoyo docente. El aporte de estos estudios es el reconocimiento de los diversos modos en los que los textos son leídos y escritos hoy, lo cual sugiere a los docentes formadores tenerlos en cuenta en el aula e incluir su enseñanza en el currículo.

Los estudios relacionados en esta categoría dejan ver en primer lugar que existe una preocupación por parte de los docentes formadores por comprender cómo conciben literacidad los docentes en formación y por incluir además nuevas prácticas letradas al contexto del aula por iniciativa propia. Sin embargo son los docentes formadores quienes deciden y escogen que prácticas letradas digitales usar, por ejemplo, con la ventaja de no solo concentrarse en lo novedoso de lo técnico, sino además en el valor de la participación espontánea, la interacción entre estudiantes, la colaboración que se genera para mejorar su saber pedagógico. Incluso desde sus experiencias de aula, para crear textos con contenido para audiencias reales que pueden ser los mismos compañeros de clases y no exclusivamente el docente.

Se evidencia, de otra parte, que los docentes formadores en lenguas extranjeras reconocen los cambios frente a cómo se lee y se escribe en otro idioma tanto en como fuera del aula, por lo que existe disposición para ingresar al aula aquellas prácticas letradas que resultan atractivas en la vida cotidiana de los estudiantes con el objetivo de beneficiar el aprendizaje del idioma y futura enseñanza. No se desestima el valor de aquellas prácticas auto motivadas por intereses propios y que suceden en la vida diaria en diferentes contextos y para diversos propósitos, y por el contrario se buscan formas de darle uso dentro del aula para propósitos académicos.

Sin embargo, ninguno de los estudios reporta haber realizado una identificación previa de prácticas letradas entre los docentes en formación en LE, sus usos, ámbitos y características o haber analizado cuál es la interacción que se mantiene entre prácticas letradas personales y académicas para presentar evidencia de la forma cómo éstas dan forma a su literacidad, y fortalecen el dominio de idioma que aprenden y su futura enseñanza. Desconocer el tema significa que aún se ignora cómo los docentes en formación leen y escriben fuera del aula en conjunto con lo exigido dentro de su formación académica, y les permite ganar suficiencia en el idioma, formación pedagógica y humanista para poder enseñar el idioma no solo como un código sino como una oportunidad para ser parte de otras comunidades globales o ciudadanos del mundo.

Dicho de otra manera, la evidencia de estudios previos es valiosa porque los docentes han investigado sobre las experiencias de lectura y escritura de sus estudiantes en diversos formatos y con diferentes modos, y en consecuencia han vinculado al aula lo que ellos consideran sus estudiantes saben hacer por su cuenta al leer y escribir; sin embargo, aún se continúa tomando

decisiones frente a qué y cómo deben hacerlo los estudiantes. Queriendo decir que los docentes aún desestiman, quizás por desconocimiento, los usos personales de la lectura y escritura que mantienen los estudiantes para aprender, pensar, crear identidades, tomar posturas frente a diversos temas, y que además les facilitan mejorar su suficiencia en el idioma y enseñanza. Es decir que en conjunto, prácticas letradas cotidianas con prácticas letradas académicas, permiten configurar una literacidad que va más allá de codificar y decodificar, permitiéndoles ser un tipo de persona y un futuro profesional.

## **1.2. Marco teórico**

La concepción de literacidad como práctica social de acuerdo con Kern (2000) no es común entre los docentes y estudiantes de lenguas extranjeras y en cambio es más conocida la perspectiva de entender la lectura y escritura como dos habilidades separadas que deben practicarse al mismo tiempo que hablar y escuchar. De hecho, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia es así como aún se encuentra planteado en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2016), y esta apreciación entre los docentes de lenguas puede limitar las prácticas lectura y escritura particularmente el currículo de LE a concentrarse en lo que Kern (2000) llama la transmisión de información. Esta comprensión entre quienes se forman para ser docentes de lengua extranjera-Inglés en Colombia, puede haber influenciado las formas de enseñar la lectura y escritura en el aula, por lo cual y en primer lugar se presenta el concepto de literacidad que este estudio asume, así como el significado de literacidad en lengua extranjera, y prácticas letradas. Se explica además la distinción que existe entre las prácticas letradas que se mantienen en y fuera del aula, con el ánimo de valorar los usos que se hacen de la lectura y escritura a través de diversos medios y formatos, dentro y fuera del aula a través de diferentes prácticas, para diversos propósitos en variados ámbitos. Con características particulares que de alguna manera entran en conjunción e interactúan dentro del aula para apoyar el aprendizaje y futura enseñanza.

Igualmente y siguiendo a Street (1984) se hace la distinción entre el modelo autónomo e ideológico de literacidad, teniendo en cuenta que cualquier grupo social o programa de formación de docentes de lenguas puede estar adscrito a uno de ellos para fundamentar la enseñanza de la lectura y escritura. La comprensión de estos modelos permite explicar en los resultados cómo conciben los docentes en formación su literacidad, ya que los participantes

parecen tener elementos de ambos modelos. Asimismo, se describe la perspectiva sociocultural de literacidad desde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) teniendo en cuenta que la lectura, escritura, y los textos están influenciados por las prácticas sociales y culturales en contextos particulares. Esta perspectiva permite describir la comprensión del concepto de literacidad como práctica social y lo que significa hablar de literacidad sobre todo cuando ha existido un cambio en la manera como nos comunicamos hoy en día, y donde no solo se recurre al texto escrito sino a otros sistemas semióticos que en conjunto dan significado a lo que se quiere comunicar. Finalmente se hace referencia a cómo se visiona el aprendizaje del idioma inglés en Colombia y el lugar que se le da al concepto de literacidad dentro del plan de bilingüismo.

### **1.2.1. Literacidad**

Ante lo expuesto anteriormente, es necesario ofrecer una definición de literacidad y explicar cómo ha llegado a ser usado este término en lengua castellana. En primer lugar, este concepto en este estudio no se interpreta como equivalente a alfabetización, ni a lectoescritura y tampoco es un calco de la palabra en inglés: *literacy*. El término ha sido traducido de diversas maneras: “alfabetización o cultura escrita, literacia o literidad y escrituralidad (Cassany, 2005, p. 90). Pero los términos que se prefieren en la literatura especializada en español son alfabetización y literacidad, ambos tienen cabida en el mismo enfoque teórico (Montes y López Bonilla, 2017); no obstante se asocian con significados distintos. A continuación se establece la diferencia entre alfabetización, lectoescritura y literacidad por considerarse que estos tres conceptos necesitan ser diferenciados.

En primer lugar, muchos pueden fácilmente reconocer el término alfabetización rápidamente, e incluso recordar las grandes campañas que la UNESCO ha liderado por considerarla vital para las sociedades del mundo (UNESCO, 2006). Aunque la definición presentada por la UNESCO pueda sonar contemporánea y sus intenciones sean reconocidas como importantes y loables, finalmente lo que se busca es superar el analfabetismo para ponerlo al servicio de la globalización económica. Esta es una de las razones por las cuales no ha sido una opción en este estudio el continuar hablando de alfabetismo, ya que en palabras de Mora (2012) “alfabetismo/ alfabetización hace referencia a actividades pedagógicas con el fin de enseñar a leer y a escribir” (p.52). Aunque esto es relevante en teoría, la idea es problemática y

sugiere que al ligar los procesos de lectura y escritura al trabajo se limitan los procesos de agenciamiento que pueden surgir de allí, además de agregar el antónimo analfabeta. Igualmente para a Street (2003) el concepto de alfabetización es limitante porque reduce la lectura y escritura a competencias que en muchos casos no están socialmente situadas.

No establecer tal relación también fue sugerido por Viñao (1998) quien escribió años atrás no hablar solo de alfabetización porque es un proceso en el cual están implicados agentes, instituciones, objetivos, instrumentos y consecuencias. La distinción es sin embargo, importante como sugiere López Bonilla y Fragozo (2013) para discernir que se trata de una acción pedagógica, de un agente sobre otro, de ahí porque se considera la escuela la institución alfabetizadora por excelencia, y llegue a confundirse incluso alfabetización con educación. Pero permanecer en este concepto es de acuerdo a Cassany et al. (2008) “evadir que cada práctica lectora es concreta y particular, y nadie sabe comprender e interpretar todos los textos de una comunidad” (p.6); o sea, nadie sabe leerlo todo ni nadie conoce todos los textos. Es decir que cualquier persona letrada domina sólo un subconjunto de las prácticas letradas en su comunidad, las que requiere para su vida, las de su entorno. Se puede estar familiarizado con los artículos de investigación en lingüística, la documentación académica (programas, exámenes, actas), los periódicos y algunos libros (novelas, ensayo) y textos de la calle; pero ser iletrado en mucha documentación judicial (sentencias, demandas, recursos), de la ingeniería o en los protocolos escritos de los laboratorios química, por ejemplo (Cassany, 2011).

En segundo lugar, usar el término lectoescritura tampoco ha sido una alternativa, puesto que su significado se circunscribe a la lectura y la escritura al espacio de la escuela (Mora, 2012). Es innegable que las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1991) han servido de base para estudios que analizan diversos aspectos implicados en la adquisición del lenguaje escrito, resaltando la producción escrita. Pero el término lectoescritura como un término compuesto por dos vocablos “lectura y escritura” nos deja ver de qué manera ésta se ha mirado desde el ámbito escolar principalmente. Aunque la lectoescritura da una mirada más holística al problema de la lectoescritura y sus aportes son indiscutiblemente relevantes, el término tiende a enfocarse en lo que los niños y jóvenes pueden hacer en el ámbito de la escuela o la universidad, dejando a un lado lo que hoy se hace con la lectura y escritura en otros contextos sociales, favoreciendo los textos de corte canónico en el currículo.

En tercer lugar, siguiendo un enfoque sociocultural y en particular el presentado por los Nuevos Estudios de Literacidad (Street 1984; Barton y Hamilton, 1998; Gee 1996), la literacidad se define como “un conjunto de prácticas discursivas, y en particular para Gee (2004, p. 24) son formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura”. Es decir que el uso lingüístico constituye sólo una parte de algo más amplio y Gee (1996, p. 60) agrega que es “un Discurso con D mayúscula y que también involucra pensar, sentir, valorar y actuar de una forma determinada”. Desde este marco, el concepto de literacidad involucra saber cómo hablar y actuar en un Discurso. Esto significa que la literacidad no es algo que se puede enseñar formalmente en una serie de sesiones académicas y esto se debe a que la gente se vuelve letrada observando e interactuando con otros miembros del Discurso hasta que las formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso se vuelven naturales a ellos.

Vista de esta manera se sugiere tener en cuenta que la literacidad es aprendida por el ser humano para que le sea útil a sus propósitos e “implica una manera de usar la lectura y escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 71) y es sobre todo algo que “la gente hace, es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (Barton y Hamilton, 2004, p. 109). Al considerar este estudio la comprensión del término propuesta por el modelo sociocultural, se quiere dejar claro que el uso lingüístico constituye sólo una parte de algo más amplio. Esto significa que la literacidad no es algo que se puede enseñar formalmente en una serie de sesiones académicas y esto se debe a que la gente se vuelve letrada observando e interactuando con otros miembros del Discurso hasta que las formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso se vuelven naturales a ellos. Por lo que a través de este trabajo, veremos que hay formas de pensar, actuar, valorar y hablar que los docentes en formación de la licenciatura en inglés acogen y aprenden fuera del aula y otras que deben adquirir para volverse miembros de los Discursos académicos.

Además, se debe considerar que las formas de comunicación han cambiado notablemente durante los últimos 15 años y ser letrado el día de hoy implica estar preparados para las prácticas letradas múltiples del mundo globalizado, un mundo culturalmente diverso, donde el conocimiento se encuentra de múltiples formas: impreso, en imágenes, en video, en combinaciones de formas en contextos digitales y donde se debe ser capaz de representar el conocimiento de la misma manera (Cope y Kalatzsis, 2009). Por lo anterior al haber cambiado

las formas de leer y escribir hemos sido forzados a ser lectores de diversos tipos de textos y esto significa entender que hoy más que nunca se lee y se escriben textos que no son solo escritos sino que además son multimodales, es decir integrados con otros modos del lenguaje que requieren de habilidades para acceder, analizar críticamente, interpretar y construir significados de los textos escritos (Westby, 2010), los cuales se hallan en diversos contextos socioculturales y discursivos mediados por diversos artefactos entre ellos los tecnológicos.

Teniendo todo lo anterior en cuenta este estudio asume el concepto de literacidad ante todo más allá de dos habilidades técnicas e independientes, realizadas solamente a través de un texto impreso, cambiando esa definición que parece reduccionista por una que se centra en prácticas sociales donde la literacidad tiene un uso. Es decir que la literacidad va más allá de solo hablar de leer y escribir textos tipográficos y es sobre todo como lo define Kress (2000, p. 23) “es la creación e interpretación de significado a través de los textos que se leen y escriben y no solo la habilidad de leer o escribir”. Kress además añade que “en vez de quedarse solo con la definición reduccionista de tener una competencia con la lengua escrita, se debería pensar en la habilidad de comprender relaciones de formas visuales y verbales en contextos de comunicación escrita” (2000, p. 27 ). Vale la pena anotar que dentro de esta definición el texto es una unidad de significado (Hallyday y Hassan, 1976) y puede ir desde una palabra, hasta una imagen.

Esta definición no dista de la expuesta por Lankashear y Knobel (2006, p, 40) quienes explican que lo interesante de la literacidad es que “permite a la gente construir significado y que ese significado se comparte a través de textos codificados a través del espacio y el tiempo”. Para los autores alguien quien congela por así decirlo el habla en un texto codificado y lo sube a internet en forma de un podcast es una manera de entender la literacidad. Es decir estos textos codificados pueden dar cierta permanencia y trascendencia al pensamiento y a una lengua ya que pueden viajar sin necesidad de que la gente los transporte. Por supuesto la permanencia de los textos dependerá de quien escriba cada texto. Un podcast, por ejemplo de David Crystal o Noam Chomsky sobre algún tema lingüístico seguro seguirá teniendo valor para los interesados en el tema dentro de 10 años.

Ahora, dentro de esta mirada, la literacidad escolar es sólo una forma de usar el lenguaje como parte de una práctica social que ha ganado legitimidad por razones ideológicas que se enmarcan en relaciones de poder, pero ya sea en o fuera del aula los seres humanos están

constantemente expuestos a interpretar y crear significado a través textos, lo cual permite comunicar, y ese es el fin último de la literacidad (Kern, 2000). En cualquier sociedad entonces se mantienen practicas letradas que al fin y al cabo no son más que formas de usar el lenguaje desarrolladas en el marco de aprendizajes culturales y adquiridas como parte de la identidad de la gente (Gee, 2004).

Así mismo, tampoco se puede continuar pensando que entre un grupo de docentes en formación de LE-inglés en un contexto donde el idioma no se usa regularmente fuera del aula de lengua, lo único que sucede alrededor de la interpretación y creación de significado ocurre alrededor de textos del aula, ya que desconocería que los jóvenes están accediendo a nuevas formas de leer y escribir integrados con las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (TIC) para diversos propósitos fuera del aula. Estas formas de acceder han cambiado y siguen cambiando constantemente las maneras como la gente interpreta y crea significado a través de los textos que lee y escribe, a través de los computadores, aparatos móviles en su vida diaria, obviamente a través de los correos electrónicos, las redes sociales, los videojuegos, los blogs, las wikis, entre otros.

Lo anteriormente expuesto, señala que existe definitivamente una relación cercana entre literacidad y tecnología que ha ofrecido al mundo una nueva manera de involucrarse en actividades poco imaginadas hasta hace unos años. Ésta es entonces una generación que quizás ha sufrido un cambio y este tiene que ver con el hecho de su ingreso a la Web, lo cual ha cambiado sus sistemas de creencias y las prácticas letradas que ahora confían más en la colaboración, el rediseño de textos, la auto publicación, entre otras aún si este cambio ha sido inconsciente. Un cambio que de acuerdo con Alverman (2012, p. 33) también “ha variado la manera como definimos la literacidad en tiempos de mediaciones digitales”. Si bien esta propuesta valora el uso de las nuevas tecnologías y lo que se lee y escribe a través de ellas tales como los blogs, las redes sociales o los videojuegos, el argumento que se quiere defender es que éstas son ante todo nuevas maneras de participar y comunicar que confían en la colaboración y la participación.

Significa de acuerdo con otros (Lewis, Leander, & Wang, 2007) que las prácticas sociales de la Web si han cambiado lo que significa literacidad y lo que tenemos hoy es un nuevo mundo y acceso a nuevas formas de usar la lengua escrita. Esto es lo que se le debe enseñar a los futuros

docentes y entre ellos a quienes se preparan para enseñar inglés, para que cuando lleguen al aula de clase de lengua extranjera a través de las prácticas que mantienen también en la web enseñen para generar, comunicar y negociar significado y no solo se preocupen de enseñar un código diferente.

Estos textos y prácticas hacen parte de lo que se denominan nuevas literacidades, las cuales Myers (2006) describe como “prácticas sociales evolucionadas que se juntan con herramientas digitales junto con las antiguas herramientas simbólicas para lograr motivar e involucrar en prácticas de literacidad” (p.62). A este respecto Lankshear and Knobel (2006) explican:

“...estamos en un punto donde no se sabe cómo manejar estas nuevas literacidades dentro de la educación. Lo que parece suceder es que la vida diaria de las escuelas es dominada por la literacidad convencional e involucrarse con las nuevas literacidades está confinado a las vidas en espacios fuera de la escuela y otros contextos educativos formales. Las escuelas tratan de ponerse de acuerdo con los cambios en la literacidad y la tecnología (usualmente vistos como el uso de los computadores en la producción de textos y representaciones textuales) por lo tanto terminan reproduciendo literacidades convencionales a través del uso de nuevas tecnologías (p.30) (Mi traducción).

Por supuesto en un mundo interconectado y multimodal, las nuevas literacidades existen a través de los espacios, por lo tanto no es necesario pensar si éstas fuera y dentro de la escuela encajan sino pensar en cómo encajan (Haggod, 2007) o hacen parte del currículo, no sólo incluidas en un curso o actividad de la escuela en un día y como un recurso técnico más. Lo que se desea dejar claro es que el término “nuevo” de las nuevas literacidades tiene que ver de acuerdo a Lankshear y Knobel (2006, p. 28) con su naturaleza y es que ellas tienen dos elementos nuevos: “un carácter técnico (Technical staff) y un carácter distintivo (Ethos staff)”. Es quizás el segundo elemento el menos común y menos tenido en cuenta e involucra comprender que nuestras concepciones y prácticas letradas están cambiando en la medida que la sociedad de conocimiento y económica también cambia. Quiere decir que leemos para colaborar, comunicarnos, negociar significado y por ser menos centradas en los docentes permiten a los estudiantes participar de otras maneras.

Por tanto una de las principales tareas de cualquier programa de formadores de docentes de lenguas, es encontrar formas de comprometer a los estudiantes y sus formas significativas de aprendizaje, rediseñando la literacidad en la escuela para que los jóvenes puedan desarrollar un más amplio repertorio de conocimiento y prácticas, las cuales necesitarán para participar exitosamente como ciudadanos de comunidades locales y globales caracterizados por un cambio constante y diversidad creciente (Anstey & Bull, 2006). Así, le corresponde a los educadores que se enfoquen no sólo en los textos convencionales sino también en los digitales y en las motivaciones de los adolescentes, sus propósitos y contextos (McLean, 2010). Sin olvidar que las nuevas prácticas letradas que los jóvenes mantienen van más allá de lo tecnológico, y que a este respecto muchos pero no todos, ya tienen las habilidades necesarias y las competencias digitales. Por lo tanto se requiere enseñar en el aula a que también cuenten siempre con un propósito tanto en el aula como en su vida diaria. Igualmente, recordando que pueden hallarse estudiantes que no tienen suficiente acceso a nuevas prácticas letradas en su vida diaria, y requieren inicialmente orientación en cuanto a habilidades y competencias para luego crear nuevos textos.

### **1.2.2. Literacidad en una lengua extranjera (LE)**

Usar el término literacidad en español en nuestro contexto como ya se ha expuesto previamente puede resultar poco común, sobre todo teniendo en cuenta que en la enseñanza de inglés como LE han predominado los estudios donde el enfoque cognitivo ha sido dominante (Larsen-Freeman, 2007). Lo anterior puede haber hecho fácil omitir la literacidad como un fenómeno social construido (Kern, 2000) y tener una ausencia de una perspectiva sociocultural de la literacidad, discutiendo mucho más sobre identificar el significado, el tema, el objetivo en clase, mientras la escritura significa capturar las palabras correctas o resumir lo que se ha leído (Kern y Schultz, 2005) y esto sobre todo en textos impresos únicamente.

Sin embargo, actualmente aprender a leer y escribir requiere en cualquier idioma no solo desarrollar procesos cognitivos y lingüísticos, sino también adquirir conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de literacidad y entender que los jóvenes están leyendo y escribiendo no solo en el aula y a través de textos impresos, sino también en aquellos que hayan en la Web 2.0, siendo este nuevo espacio una oportunidad de comunicación con amigos, familiares o conocidos e incluso con los docentes.

Por lo anterior, una de las mayores dificultades cuando se habla de literacidad en otro idioma yace en primera instancia en solo relacionarla con lectura y escritura como habilidades importantes, pero que a su vez tienden a tener un uso poco genuino de lo que se lee y se escribe en el idioma (Kern, 2000). De otra parte, también puede ser problemático tener conciencia de que la literacidad en lengua extranjera es en sí un acto de comunicación y como lo expresa Cook (1996), los docentes deberían tener claro que se está enseñando a la gente a usar otro idioma, y no a usar uno solo aisladamente. Es decir que la persona que puede hablar dos idiomas se puede comunicar de dos formas y el propósito no es educar para que se comuniquen entre quienes lo hablan, es para ser capaces de estar entre los puntos de vista de dos culturas.

Así, puede suceder entonces que se olvide pensar en literacidad como proceso para dar significado, el cual continuamente evoluciona en la sociedad y en los individuos, donde además la lengua y el contexto participan (Schleppegrell y Colombi, 2005) y donde los aprendices se involucran en actos de lectura y escritura como actos de comunicación social (Kern, 2000), para aprender nuevos valores, nuevas normas, nuevas formas de ver el mundo (Gee, 1996). Esta mirada más social de la lectura y escritura para cualquier idioma permite prestar, adaptar y apropiarse de una variedad de elementos del discurso para desarrollar su propia voz Zamel (1997) y no necesariamente adscritos al aula.

Así, el mayor reto cuando se habla de literacidad en lengua extranjera, no es incluir una concepción sociocultural de la literacidad sobre el papel relevante que desempeñan los procesos cognitivos (hacer hipótesis e inferencias, instanciar el conocimiento previo, construir significado) o la competencia lingüística (dominio ortográfico, vocabulario, gramática). Se trata de destacar las particularidades y valorar también los aspectos socioculturales de la lectura y la escritura (Cassany, 2011) y entenderla como un acto de comunicación social incrustado en prácticas sociales más amplias, desarrollada solo cuando el aprendiz tiene contacto con ellas y le da uso de acuerdo a sus necesidades.

Requiere además entender que se le da significado a la literacidad yendo más allá de leer y escribir en el sentido estricto. Se parte de tener en cuenta los eventos letrados que incluyen el lenguaje oral y escrito, pero como sustenta Zavala (2008) no podemos quedarnos solamente con la actividad social en donde está presente la literacidad, es decir, con el evento letrado y con los textos como productos utilizados en estas actividades. En cambio debemos crear el puente entre

las actividades y los textos, lo cual es la práctica letrada. Significa además tener en cuenta que cuando se aprende a leer y escribir en LE igual se hace con diferentes textos, funciones, contextos situados, con diversos géneros, convenciones, modos, formatos, para expresar diversos significados, manteniendo identidades propias, valores, creencias pero sobre todo para comunicar (Kern, 2000). Nadie puede aprender de un texto X o Y a menos que se tenga experiencia en los contextos donde se usan, los cuales pueden ir desde una iglesia, un banco, una escuela o grupos con diferentes intereses sociales y añade Gee, 1996 (p. 139) que tampoco puede ser aceptado dentro de un grupo social hasta que maneje los “Discursos pertinentes”<sup>7</sup> y ese manejo solo se logra por “enculturación”<sup>8</sup>, es decir que solo se logra leyendo y escribiendo esos mismos textos.

En el caso de los futuros docentes si se piensa en literacidad como habilidades, su enseñanza se hará igual y se enfatizará el código (la gramática y el vocabulario). En cambio si se piensa en términos más amplios y desde una perspectiva sociocultural el énfasis estará en “la interpretación y creación de significado a través de los textos como herramientas de pensamiento y aprendizaje, para expandir el concepto de uno mismo y del mundo” (Kern, 2000, p. 23). Esta es la definición con la que este estudio se identificó y tuvo en cuenta ya que expresa claridad lo que es leer y escribir sobre tanto en y fuera del aula cuando se aprende una lengua. En este mismo sentido y siguiendo nuevamente a Kern (2000, p. 27) se señala que “al relacionar literacidad con el manejo del sistema escrito de una lengua, se debería pensar que este concepto involucra la habilidad para comprender las relaciones entre lo visual y lo verbal en contextos de comunicación escrita”, por lo cual no se habla de una literacidad de lo impreso sino multimodal.

Entender este concepto es pertinente especialmente en el contexto de formación docente, porque ante todo se debe enseñar que se construye una literacidad en otro idioma como el inglés para ante todo permitirse expresar sentimientos, opiniones, buscar e intercambiar información, mantener y desarrollar relaciones sociales y construir identidades deseables a través de la comunicación escrita. Sin embargo, ésta actualmente y más que nunca esta mediada por

---

<sup>7</sup> Los Discursos son “formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir que son aceptadas como casos de determinados roles o “tipos de personas” (Gee, 1996, p. 139)

<sup>8</sup> De acuerdo a Marvin Harris, “la enculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce u obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales” (1985, p. 123)

diferentes artefactos y lenguajes que son, tanto escritos como orales, los cuales finalmente permiten la comunicación con otros que hablan el idioma inglés de manera local y global.

### **1.2.3. Prácticas letradas**

Ante todo es importante reconocer el significado de práctica y las razones por las cuales el término práctica letrada llega a ser usado en este estudio. En primer lugar y de acuerdo a Reckwitz (2002) “la práctica es un tipo de actividad que consiste en varios elementos interconectados, llamados, actividades del cuerpo, mentales, que nos permite hacer cosas de manera rutinaria” (p. 250). Jugar básquetbol o fútbol son buenos ejemplos, ya que cuando se juega se demuestran formas rutinarias de movimientos, en conjunto con las formas de saber hacerlo, de interpretación, de propósitos, emociones, sentimientos, deseos, se utilizan objetos o cosas de cierta forma.

Sin embargo, desde la teoría de la literacidad, Scribner y Cole (1981), la describen como poseedora de tres componentes: “una tecnología, conocimiento y habilidades” (p. 236) y es además una familia de prácticas como la escritura de letras, inventarios, llevar un diario, participar en una comunidad en línea, pero todas estas varían en sus tecnologías (lápiz, computador), mantenemos un conocimiento (convenciones de escritura, como dar información sobre un tema) y habilidades (el uso de un mouse) (Lankshear y Knobel, 2006). La práctica letrada (Cassany et al., 2008, 2009; Zavala, 2008) es el objeto de estudio y la unidad básica de una teoría social de la literacidad e Ivanic, Edwards, Barton, Martin-Jones, Fowler y Smith (2009) la definen como “las formas culturales de usar la lengua escrita” (p. 48), las cuales se integran con otras prácticas sociales más amplias como trabajar, estudiar, ir de compras, entre otras. Desde esta perspectiva leer y escribir constituyen la herramienta fundamental para ejercer poder, resolver tareas, disfrutar de derechos, informar, persuadir (Cassany et al, 2008) y es una fuente de empoderamiento (Freire y Macedo, 1987). Sobre todo, para Barton y Hamilton (2000, p. 8) las prácticas existen por “las relaciones entre la gente, en grupos y comunidades, más que por ser propiedades residentes en el individuo”.

Por su parte, Zavala (2008, p. 72) las define como las “maneras regulares a través de las cuales la gente actúa en muchos eventos letrados dentro de contextos específicos” y añade que el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.) dando lugar a

diferentes literacidades. Así, como seres sociales podemos mantener diferentes literacidades: para lo médico, lo jurídico, lo educativo, por ejemplo y cada una de ellas tendrá un conjunto de prácticas letradas. El desempeño en cada una de ellas dependerá de acuerdo a Gee (1996) en que tan socializados están las personas con ellas o que tanto se apropian de cada uno de sus Discursos.

De otra parte, autores como Barton y Hamilton (1998) ven a las prácticas letradas más que acciones y en cambio argumentan que ellas están conectadas a actitudes, creencias, estructuras y otros aspectos culturales, y Cassany et al. (2008) incluye al texto, los interlocutores (autor y lector), la función, contexto, las concepciones en las que se inserta, los valores subyacentes, normas sociales, instituciones sociales a las que pertenecen los individuos y su estatus en la comunidad. Igualmente, Purcell, Perry y Briceño (2011, p.450) proponen un modelo de práctica letrada (ver Figura 1) y explican que por ser un subtipo de práctica social se emplea un escrito como instrumento de mediación, ósea que incluye al texto, a los interlocutores (autor y lector), a la función, a las características de ese texto, al contexto, pero también a las concepciones y las actitudes de los interlocutores o a los valores subyacentes en la comunidad en la que se inserta. Incorporan un conjunto de normas sociales que regulan su propia transacción, las instituciones sociales donde pertenecen los individuos o la organización interna de estas últimas y su estatus en la comunidad.

El modelo de Purcell, Perry y Briceño (2011) indica que el análisis de las prácticas letradas inicia desde el centro sombreado donde se encuentran los eventos letrados, los cuales son observables y demuestran una intención de leer y escribir desde la cual el lector selecciona el texto mismo. A partir de la función o intención comunicativa en conjunto con el texto se medía el propósito social o la meta social. Esta última a su vez tiene sentido por otros ámbitos de actividad social develando creencias, valores, relaciones de poder y estructuras sociales los cuales son parte de los contextos donde tienen lugar las prácticas letradas.

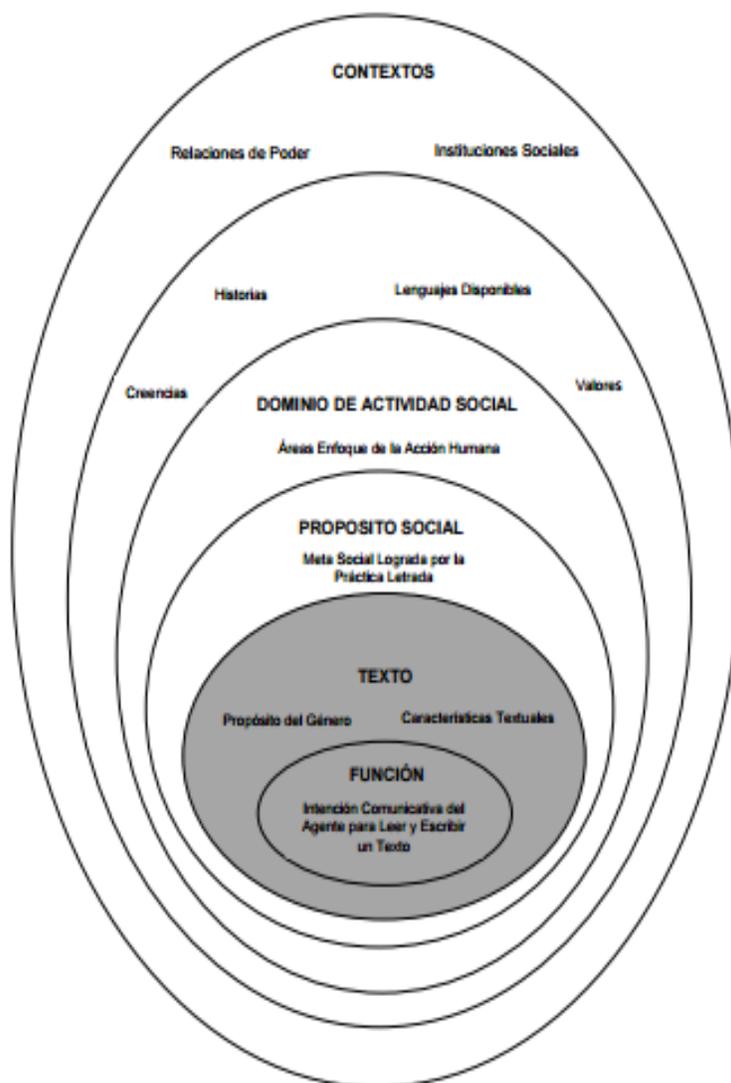


Figura 1. Traducción propia del Modelo de una práctica letrada. Purcell, Perry y Briceño (2011, p. 450)

Así, en principio el evento letrado por ser observable al igual que el texto se convierten en un punto de partida para identificar las prácticas letradas, las cuales Street (2001) también está de acuerdo que incluyen valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales y así desde un nivel macro se puede hablar de las formas culturales de usar la literacidad. Todas las posturas académicas sobre lo que es una práctica letrada más que distar, se complementan y brindan claridad sobre su definición y los elementos que se deben tener en cuenta para su análisis.

De otra parte y teniendo en cuenta que uno de los objetivos de esta investigación tiene que ver con las prácticas letradas que se ejecutan fuera del aula o de la vida diaria se tiene en

cuenta que autores como Ivanic, Barton, Jones, Fowler y Smith (2009) proponen clasificarlas en ámbitos y usos: familia, ocio, trabajo, religión, grupo de pares y comunidad, para diferentes usos o funciones: comunicar, organizar actividades, documentar, hallar información, aprender, leer y escribir por placer (p. 29) (Tabla 2). Los autores aclaran que esta clasificación puede ser incluso parte de prácticas más formales o académicas y que una práctica letrada puede servir para diversos usos en más de un ámbito.

Usos de la lectura y escritura	Ámbitos de la vida diaria				
	Familiar	Ocio	Trabajo	Espiritual	Grupo de pares y comunidad
Comunicar					
Organizar y llevar a cabo actividades					
Documentar					
Descubrir y participar					
Aprender y crear					
Leer y escribir por placer					

Tabla 2. Traducción propia de las diversas dimensiones de las prácticas letradas. (Ivanic et al. 2009, p. 29)

El marco teórico expuesto fue un punto de referencia que sirvió para empezar e identificar los eventos letrados, con sus textos y las intenciones comunicativas de los participantes. También se tuvo en cuenta para identificar los ámbitos y usos de las prácticas letradas, por lo cual en los resultados se coincide con Ivanic et al. (2009) en que aquellas de la vida diaria y que se ejecutan fuera del aula se movilizan de acuerdo a las necesidades de los participantes. Siguiendo a Gallego y Hollingsworth (2000, p. 15) son “prácticas letradas voluntarias que interactúan como formas de ser y comunicar reflejando cómo los estudiantes

creen deberían unirse a comunidades de discurso socialmente aceptadas”, para tal fin usan entonces las formas privadas que ellos saben, pueden y les gustaría ser capaces de participar, las cuales pueden ser “imágenes de uno mismo”. Por su parte Haneda (2006, p.340) las define como prácticas que al ser usadas estratégicamente y con propósito fuera del aula “permiten expresar sentimientos, opiniones, buscar e intercambiar información, mantener y desarrollar relaciones sociales y construir identidades deseables”. Otros autores hablan de las prácticas letradas vernáculas por ser formas autogeneradas de usar la escritura que desarrollan los alfabetizados en su entorno, más allá de los usos públicos, institucionalizados y las definen como más privadas que públicas, creando sus propias funciones, códigos y tradiciones y estrechamente relacionadas con la construcción de identidad de sus autores y lectores (Cassany, Salas y Hernández, 2008), y las cuales gracias al uso de la Tics se ha multiplicado su uso.

Estas definiciones coinciden en ver a los jóvenes como usuarios de prácticas letradas personales en su vida diaria, leyendo y escribiendo fuera del aula, pero no solo textos impresos sino también digitales donde participan en sitios Web, redes sociales, en videojuegos, leyendo libros, cuentos digitales, escribiendo poesía, diarios, cartas, usando por lo tanto diversos formatos y medios. Manteniendo al mismo tiempo una literacidad académica donde se propone un manejo apropiado de prácticas letradas dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico profesional (Carlino, 2013), las cuales también suceden en ambientes digitales y en la Web 2.0 como las personales. Por tanto, lo que hacen los jóvenes es un cambio revolucionario y se está de acuerdo con Barbero (2008) quien anota:

“Estamos ante un nuevo escenario cultural y político que puede ser estratégico... para que la democratización de nuestras sociedades llegue al mundo de las culturas de las mayorías, posibilitando a las poblaciones apropiarse desde sus propias culturas, de los nuevos saberes, lenguajes y escrituras” (Barbero, 2008, p.7).

De manera similar, dentro del campo académico también se ejecutan prácticas letradas en el aula, las cuales usualmente son denominadas como dominantes (Street, 2004). Ellas en conjunto forman una literacidad académica que concebida como una habilidad, usualmente lleva a caracterizar a los estudiantes a partir de discursos de déficit y a concebirla como si éstas tuviesen un rol remedial en la educación superior (Zavala, 2009). Por lo cual, reconocer la literacidad académica de los estudiantes como una práctica discursiva, social y situada que está

inscrita ideológicamente, ayuda a colocar sobre la mesa múltiples dimensiones que previamente estaban invisibles como: la identidad de sus textos escritos, la escritura académica como una forma de construir conocimiento, y el impacto de las relaciones de poder en la literacidad académica (Lillis, 2003).

En este sentido y teniendo en cuenta la concepción de la escritura y lectura como actividades o prácticas sociales (en contraposición a técnicas y destrezas independientes de su contexto de uso), las prácticas letradas académicas solo se pueden aprender en participación *en situ* (Lea y Street, 1998). Por ejemplo, los especialistas en lengua, en psicología, en análisis del discurso podrán difícilmente lograr enseñar a leer o escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada y solo podrán ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje en ese ámbito (Carlino, 2013). Para la autora quiere decir que aprender a leer y escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas, ni practicar análisis discursivos, sino involucrarse en el proceso de enculturación, lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa de ella.

De igual manera, implica entender que en el aula se mantienen “Discursos” que se vuelven formas de existir en el mundo, integrando actos, palabras, gestos, actitudes, creencias, propósitos, vestuario, movimientos corporales, posturas e integrando identidades, y por su participación los individuos son identificados como miembros de grupos sociales o redes con roles socialmente significativos (Gee, 1996). En consecuencia, leer y escribir en el aula significa ir más allá de codificar y decodificar, y en cambio implica un conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro una comunidad académica, discursiva y disciplinar determinada (Street, 2004) lo cual permite participar y pertenecer a comunidades especializadas y como lo sustentan Curry y Lillis (2003):

“...quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino también están aprendiendo cómo ser tipos particulares de personas, es decir, a escribir como académicos, como geógrafos, como científicos sociales. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social” (Curry y Lillis, 2003, p. 10).

En resumen, lo que tenemos hoy es un conjunto de prácticas de lectura y escritura y en muchos idiomas, las cuales suceden en y fuera del aula, a través de variados lenguajes, artefactos y formatos. Esto requiere comprender las implicaciones del acceso a las variadas y nuevas

formas de comunicar al ingresar al aula permitiendo a los jóvenes crear y consumir contenidos según sus necesidades, anhelos, saberes, experiencias, integrarse y reconocerse con comunidades que comparten el mismo idioma, usando múltiples prácticas letradas. Sugiriendo para el caso de quienes se forman como docentes de LE que la comunicación ya no depende de fronteras espaciales o temporales por lo cual construyen una literacidad múltiple aún si se hace de manera inconsciente.

#### **1.2.4. Modelo autónomo**

La literacidad ha sido tradicionalmente definida desde una perspectiva lingüística y de ahí para que alguien sea considerado letrado debe pasar por un proceso mecánico que tiene que ver con la adquisición de habilidades de lectura y escritura (Freire y Macedo, 1987). Sin embargo y como el mismo Freire discutía, este enfoque ha llevado a que los gobiernos propaguen programas para desarrollar habilidades de lectura y escritura, enfatizando precisamente en el aprendizaje mecánico únicamente, convirtiendo a los estudiantes en receptores de conocimientos lingüísticos. En contraposición y con una mirada diferente Freire precisamente instaba a pensar en el uso del lenguaje, fuese oral o escrito, estaba incrustado en un contexto social, lo cual afectaría su forma y función.

En consecuencia y de acuerdo a Freire, quienes educan en literacidad no pueden pensar que están transmitiendo conocimiento y en cambio la enseñanza siempre debe iniciar con lo que los estudiantes ya saben, es decir que “El manejo de la lectura y escritura se logra comenzando con palabras y temas significativos a la experiencia común de aquellos que se vuelven letrados, y no de palabras y temas relacionados con las experiencias del docente” (Freire y Macedo, 1987, p. 42). Dentro de su postura Freire concebía la literacidad como una relación de los estudiantes con el mundo, y expresaba que no se trataba de un proceso para producir conocimiento y que “sólo a través de la palabra se podría entender el mundo y el mundo a través de las palabra” (Freire y Macedo, 1987, p. 35).

Por su parte, Street (1984) sugiere a quienes seguían un modelo autónomo o lingüístico de literacidad permitir preguntarse cómo ella en sí misma o autónomamente, tiene efectos en otras prácticas sociales y cognitivas. Por su puesto, su crítica se basó en su trabajo antropológico realizado en Irán durante los años 70, los trabajos de Scribner y Cole (1981) en Liberia y el trabajo de Heath (1983) en el sur de los EE.UU, lo cual le permitió cuestionar la

forma como el modelo autónomo asume que la adquisición de la literacidad permite tener, por ejemplo, altos niveles cognitivos, mejorar los niveles de desempeño económico y más igualdad (Street, 2013). De acuerdo a Street (1984, 1995) quienes siguen este modelo de literacidad creen que ella autónomamente tiene efectos en las condiciones sociales y las interpretaciones culturales asociadas con programas y sitios de educación para su diseminación. Pero al final, esta visión de literacidad lo único que hace es disfrazar los supuestos culturales y sociales subyacentes, ya que estos pueden ser presentados como universales y neutrales.

Además, al seguir un modelo autónomo, Street (1984, 1995) añade que simplemente se imponen concepciones occidentales en otras culturas y al concebirla de esta manera supone que los individuos carecen de conocimiento previo alguno. Esta apreciación confirma lo sugerido por Freire en su concepto de la “teoría de la educación bancaria” (Freire y Macedo, 1987, p. 42), donde los docentes son poseedores del poder a través del conocimiento mientras los estudiantes no tienen ninguno y lo único que hacen es recibirlo del docente.

Estos planteamientos llevan a la reflexión sobre la forma en que, durante muchos años, se ha educado bajo una perspectiva estrictamente lingüística o psicológica donde la lectura se entiende como una actividad básicamente verbal y cognitiva, y las tareas lectoras fundamentales han sido decodificar o, en versiones más completas, inferir y comprender, hacer hipótesis y construir modelos de situación. Sugiriendo que aprender a leer es adquirir el código y para desarrollar algunas estrategias cognitivas, lo cual es válido e importante pero no suficiente (Cassany y Castella, 2011). Esto implica reflexionar para entender que saber codificar y decodificar símbolos gráficos no necesariamente significa saber dominar las diversas maneras para aproximarse a la lectura y escritura (Zavala, 2009) en otros contextos además de la escuela, la cual también parece desconocer los múltiples usos de la literacidad en el ámbito comunal y familiar (Ames, 2013). Por lo tanto, concentrarse únicamente en estas perspectivas es negar que al salir del aula los jóvenes, por ejemplo, también leen y escriben pero para diferentes propósitos, que sin bien no tienen que ser académicos, cumplen funciones sociales importantes en sus vidas cotidianas.

#### **1.2.5. Modelo ideológico**

En contraparte, Street (1984, 1995) denominó su propio modelo como ideológico, ya que ofrece un punto de vista más sensitivo de los usos de la lectura y la escritura y por ende de la

literacidad como concepto que los engloba a los dos. Este modelo empieza desde premisas diferentes al modelo autónomo y propone hablar de una práctica social, no simplemente una habilidad técnica y neutral, que está siempre incrustada en principios sociales y epistemológicos. Las formas como la gente se dirige hacia la lectura y la escritura están arraigados en concepciones de conocimiento, identidad y ser. En su argumento Street sugiere que involucrarse con literacidad es siempre un acto social aún desde el inicio. Para citar un ejemplo, cuando una docente envía un correo electrónico a sus estudiantes o una estudiante escribe un blog o un diario son actos particulares de las personas y tienen propósitos dentro de prácticas sociales específicas. Por lo tanto en su modelo ideológico, Street (2008) aclara como la forma de interactuar entre los docentes y sus estudiantes es ya una práctica social que afecta la naturaleza de la literacidad, por lo que no es válido pensar que ésta puede ser dada neutralmente, y sus efectos sociales experimentados luego.

Las conceptualizaciones de la teoría sociocultural tenidas en cuenta en este modelo recurren a Vygotsky y su texto *Pensamiento y Lenguaje*, en el cual se argumenta que el desarrollo de un niño no se puede entender por el estudio del individuo, y en cambio se debe examinar el mundo social externo en el cual la vida del individuo se ha desarrollado. El aprendizaje es visto entonces como una construcción del mundo social. Por esto, lo social tiene que ver con la forma como la gente construye significado en relación con el uno y el otro (Vygotsky, 2012) y lo cultural por otra parte está enmarcado en la cultura, la historia, tradiciones y discursos (Street, 1984). Otros autores como Lankshear y Knobel (2003) quienes investigan la literacidad desde una perspectiva sociocultural están de acuerdo que ella está situada en prácticas socioculturales mediadas por el tiempo, el espacio y el lenguaje

Así, a partir de una mirada sociocultural, se entiende la lectura y la escritura como construcciones sociales o actividades socialmente definidas, se deja atrás la concepción de que el significado se aloja en el escrito. No significa que se niegue el significado construido en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, pero en cambio, destaca que la literacidad y las prácticas sociales son inseparables (Cassany, 2006). Adicionalmente, Street (2006) advierte no olvidar como la literacidad tiene en cuenta las habilidades técnicas, pero sobre todo se debe tener en consideración el contexto, social, histórico e institucional.

De otra parte, Gee (2004) recalca considerar el papel de la literacidad por fuera de la escuela, teniendo en cuenta que lo hacemos con la literacidad no es solo la interpretación y creación de textos académicos, también existen prácticas letradas fuera del aula y en la vida diaria de los estudiantes. La naturaleza de estas prácticas involucra la comunicación diaria y se realiza a través de múltiples formas de textos y modalidades más allá del texto impreso y escrito, lo cual debe ser esencial de entender y significa una literacidad no sólo reducida a textos de papel.

Por lo tanto y desde la perspectiva sociocultural expuesta no se habla de dos habilidades separadas y neutras: lectura y la escritura, negando su papel social en la vida. Por el contrario repensar la literacidad desde una perspectiva sociocultural es semejante a un cambio en cuanto a cómo leemos y escribimos, ya que nuestras vidas se transforman de manera fundamental en la medida en que permitimos el acceso de la información y la comunicación (LeVine, LeVine, y Schnell, 2001). Lo anterior permite citar una afirmación de Umberto Eco y Jean Claude Carriere la cual es oportuna recordar:

Nunca hemos tenido más necesidad de leer y de escribir que en nuestros días. No podemos siquiera usar un ordenador si no sabemos leer y escribir. Y además de una forma más compleja que antaño, porque hemos integrado signos, nuevas claves. Nuestro alfabeto se ha ampliado. Resulta cada vez más difícil aprender a leer (Carriere y Eco, 2010, p.23)

Esta reflexión tiene mucho sentido para este estudio teniendo en cuenta la existencia de cierta preocupación sobre las prácticas letradas de los jóvenes, las cuales se tornan complejas en el contexto actual y donde los docentes aunque conscientes de lo que sucede fuera del aula en la vida cotidiana de los jóvenes cuando leen y escriben pueden de una forma u otra sentirse que tienen la obligación de incorporar los nuevos modos de leer y escribir de sus estudiantes, aunque se tenga alguna incertidumbre de cómo hacerlo. Aún, incluso con la ansiedad de que tener que cumplir con un programa de curso y desarrollar competencias que luego serán evaluadas en exámenes estandarizados.

Así, es valioso que para muchos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se identifique la necesidad de repensar que leer y escribir son oportunidades para incluir el uso de signos, procesos cognitivos, pero también como anota Cassany y Castella (2011) que cuando se

lee y se escribe también se hace para participar en sociedad, interactuar con la familia, colegas y conciudadanos, ejercer derechos democráticos, cumplir obligaciones laborales, o simplemente la actividad diaria en un entorno letrado. Quiere decir que si bien, actualmente tenemos acceso a diferentes medios y formatos en el aula, también leemos y escribimos fuera del aula ésta para ser funcionales en una sociedad o en una economía.

De ninguna manera se puede continuar hablando de la lectura y la escritura como procesos individuales y autónomos sino “de lecturas y escrituras en plural para representar la multiplicidad de formas de leer y escribir en el mundo social” (Kalman y Hernández, 2013). Esto es precisamente lo que ocurre con los jóvenes y docentes en formación quienes leen y escriben no solo para cumplir una tarea académica, sino porque también desean aprender y muchas veces lo hacen de manera autónoma guiados por lo que otros hacen de manera voluntaria. Al final, resultan expertos en temas tan diversos como la moda, los negocios internacionales, los deportes o incluso en lo pedagógico y en relación con la enseñanza de un idioma. Muchas veces apoyados en sus propias prácticas letradas fuera del aula y en combinación con las que mantienen dentro de ella, se forman como personas y profesionales.

Sin embargo, si los docentes formadores en el aula solo reconocen lo que ellos mismos han enseñado a hacer, podrán omitir que por su propia cuenta los futuros docentes leen y escriben pero bajo otras reglas y condiciones. Esta ausencia de reconocimiento de lo que se lee y escribe fuera del aula por parte de ellos mismo y sus docentes formadores y como dan forma a su literacidad, únicamente fomenta repetir los mismos modelos de enseñanza de lectura y escritura en su futura vida profesional.

#### **1.2.6. Nuevos Estudios de Literacidad**

Es importante decir que presentar la definición de literacidad no solo desde de los enfoques lingüístico y cognitivo es un cambio frente a lo que significa leer y escribir en esta nueva sociedad de aprendizaje. En primer lugar, para los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street 1984; Barton y Hamilton, 1998; Gee 1996) como algunos de los representantes de una nueva tradición, significa reconocer la existencia de una forma adicional de comprender la literacidad desde una perspectiva social. Esta nueva mirada se ha venido desarrollando desde la década de los años 80 principalmente en Inglaterra (Street 1984; Barton y Hamilton, 1998; Gee 1996), con estudios en Latinoamérica e Iberoamérica de este tipo (Kalman, 2003; Ames, 2004;

Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Aliagas, 2008; Cassany, 2006; Lorenzatti, 2014) permitiendo presentar esta corriente que se identifica con el modelo ideológico de Street (1984) y a la que este estudio se suscribe.

La relación entre el modelo ideológico y los NEL representa por lo tanto una nueva tradición que considera la naturaleza de la literacidad no tanto como adquisición de habilidades, como en los enfoques dominantes, pero más en lo que significa pensar en ella como “práctica social” (Street, 2003, p. 77). Los NEL muestran por lo tanto un enfoque diferente al tradicional sobre el tema, es decir que mientras se pensaba que la literacidad era un fenómeno mental o cognitivo únicamente, este movimiento presenta el significado de leer y escribir en relación con lo que la gente hace en el mundo o en la sociedad. Es decir, y de acuerdo con Gee (1986) la lectura y la escritura como práctica son actos socioculturales a través de los cuales los ciudadanos desarrollan una actividad vital en una comunidad letrada, y no puede ser estudiada sino de manera integral en todos sus contextos y prácticas, es decir en lo social, cultural, histórico e institucional. En otras palabras, debe ser estudiada en el contexto donde tiene lugar, lo que implicaría que cada sociedad tiene formas especiales de configurar su literacidad.

En segundo lugar, si se piensa en la naturaleza localizada de la literacidad, ella cumple un rol en muchas actividades sociales. Los NEL consideran la forma como la gente usa sus prácticas de lectura y escritura en diferentes dominios de la vida, para diferentes propósitos, y adquieren forma de acuerdo con los ámbitos, el uso y la función social (Barton y Hamilton, 1998). Por lo cual y desde una perspectiva social la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico: se lee una receta de cocina para cocinar, se lee un libro por pasión o para cumplir una tarea académica, se entrega una solicitud en la compañía de luz para ejercer un derecho ciudadano, se lee el periódico para informarse. Si se sitúa la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, podemos afirmar que los textos<sup>9</sup> que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés (Zavala, 2008). Es decir que si bien el texto es importante lo que cuenta para los NEL es sobre todo la intención del lector frente al texto, ya que cada uno tendrá un propósito para lo cual lee o escribe.

---

<sup>9</sup> Halliday y Hassan (1976) definen el texto como “cualquier pasaje, hablado o escrito, de cualquier tamaño, que forma una unidad (p.1) (Citado en Kern, 2000). Un texto puede ir desde una palabra (señal de tránsito) a una novela o reporte.

En tercer lugar, los NEL postulan que no hay una manera única, esencial o natural de leer y de escribir, sino que cada cultura, sociedad o grupo social, según el escenario social (laboral, académico, familiar, urbano, etc.) desarrolla maneras específicas, contextualizadas y distintas de concebir lo letrado, y también de usar el texto escrito con objetivos sociales concretos (Aliagas, 2008). Visto así, un conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, pueden asociarse a un contexto institucional específico (escuela, familia, trabajo, iglesia, comunidad) y reconocerse como literacidad. Esto significa que se puede hablar de la existencia de literacidades, cada una para diversos contextos y cada una contará con maneras de leer y escribir específicas, formas de usar la lectura y escritura o prácticas de literacidad (Barton y Hamilton, 1998) o letradas como se prefiere para este estudio, las cuales pueden migrar a otros contextos y reescribirse desde nuevos ámbitos (Zavala, 2008). Un ejemplo, es la lectura del cuento, el cual se lee en casa pero también puede ser vinculado al aula de clase con características y propósitos diferentes.

A su vez y desde la perspectiva sociocultural de los NEL se encuentran estudios para investigar la lectura y escritura desde lo etnográfico y cualitativo, dando acceso a los investigadores para explorar las formas en las cuales se usa la literacidad en diferentes contextos. Pero sobre todo este giro sociocultural ha retado el dominio de las orientaciones conductistas que sobre el tema se mantienen en las políticas públicas, abriendo un camino a su estudio fuera del aula, demostrándose como sugiere Alverman (2008) que mientras leer y escribir es importante para los jóvenes en otros contextos, para la escuela no lo es por variadas razones, entre ellas el gran énfasis que se da a los textos impresos.

Es decir que mantener una perspectiva sociocultural permite reconocer que no existe una sola literacidad, sino se puede hablar de literacidades: en el hogar, la iglesia, el trabajo, el colegio, la comunidad, por ejemplo y cada una de ellas a su vez, es una familia de prácticas letradas (Lankashear y Knobel, 2003). Cada literacidad está conformada por prácticas letradas como ya se mencionaron y estas pueden ir desde las cartas, cuentos, ensayos, recetas. Incluso hoy con el uso de las nuevas tecnologías ya se pueden hablar de prácticas letradas digitales como los blogs, las wikis, los mensajes de texto, y sus significados son construidos de acuerdo con el contexto en donde se usen y por sus participantes. Incluso puede ser que después de tanto flujo entre prácticas letradas el origen no se reconozca y parezca incierto (Zavala, 2008), pero lo que sugiere este flujo precisamente es que una misma práctica letrada puede tener variados

propósitos y ser usada en diferentes ámbitos, por ejemplo dentro del hogar, en el académico o laboral, para alcanzar diversos objetivos.

En cuarto lugar, vale la pena resaltar que las destrezas cognitivas son muy importantes y no se descartan, por el contrario aportan a las descripciones sobre la conducta real y experta de la lectura y escritura. Miradas así explican cómo funciona la mente para comprender, formular hipótesis y hacer inferencias, ofrece datos empíricos y detallados, pero aún no dicen nada o poco de las formas particulares de leer y escribir en cada contexto (Cassany, 2006). Lo significativo es añadir una mirada sociocultural que ante todo amplía la comprensión de cómo se lee y se escribe en una sociedad o en un grupo social y nos dice que ser letrado involucra más que conocer un sistema de signos lingüísticos y saber usarlos.

Finalmente, la aparición de la palabra “nuevo” como parte de los Nuevos Estudios de Literacidad, se refiere exclusivamente a una nueva manera de investigar y comprender la literacidad desde una mirada sociocultural como un fenómeno social, ósea no exclusivo del aula. El principio distintivo dentro de este paradigma es que la literacidad es entendida como “una abreviación de leer y escribir” (Street, 1984, p. 2) y es un asunto de literacidades. De otra parte, hay que insistir en que actualmente existe un nuevo orden comunicativo muy diferente al que existía hace muchos años y el cual posee un vasto sistema semiótico y no lingüístico que “involucra la lectura, la escritura y el habla” (Street, 1998, p. 9). Las imágenes en los avisos publicitarios en combinación con el texto escrito y algunas veces presentados en forma digital, es un ejemplo de los patrones de comunicación que existen actualmente. No se trata de establecer exclusivamente una relación necesaria con las nuevas tecnologías, pero sin embargo no se puede negar que su uso es constante está presente en muchos ámbitos de la vida diaria para darnos acceso a la lectura y la escritura de diversos textos.

En este sentido, Lankashear, Knobel y Curran (2012, p. 2) sugieren que para poseer competencia comunicativa hoy se le demanda a cualquiera saber de nuevas literacidades: “adquirir la gramática de lo visual y el diseño multimodal para leer y escribir textos híbridos que comprenden signos lingüísticos y no lingüísticos”. Esto le demanda al aula de clase y a los docentes de otro idioma, por ejemplo, dejar la enseñanza centrada en los textos que privilegian el vocabulario, la gramática y la sintaxis y que está fuera de tono con las necesidades de

comunicación que actualmente existen, y enfrentar que hay otra realidad fuera del contexto escolar que se debe considerar para beneficio de los estudiantes dentro y fuera del aula.

### **1.2.7. Marco legal de la enseñanza del inglés en Colombia**

La revisión previa de literatura da pie para explicar cómo se ha abordado el tema de la literacidad y las nuevas literacidades dentro de las políticas públicas de la enseñanza del inglés, teniendo presente que este estudio se lleva a cabo con estudiantes que además de aprender el idioma también lo enseñarán en el futuro ya que se forman como docentes. Es por esto que tiene sentido hacer una revisión de las políticas públicas sobre la enseñanza del inglés en Colombia para tener una mirada sobre la enseñanza del el idioma durante los últimos 20 años y conocer de que manera se han propuesto cambios frente a la enseñanza de la lectura y la escritura en LE-inglés para el currículo de lengua. En primer lugar, se resalta que para Colombia la enseñanza de otros idiomas ha merecido atención desde hace varios años y esto ha implicado la generación de políticas lingüísticas para la implementación de un idioma extranjero. Por lo anterior, durante décadas el gobierno nacional intentó presentar las lenguas francés e inglés y originó un decreto que hizo obligatoria la enseñanza del francés en los grados 10° y 11° y del inglés para los grados 6° y 7° basado en agendas políticas y económicas (de Mejía, 2004).

Para el año 1982, se crea la política denominada *The English Syllabus*, y ésta propuesta del Ministerio Nacional de Educación (MEN) junto con el Consejo Británico y el Centro Colombo Americano<sup>10</sup>, ya buscaba introducir al currículo el idioma inglés para los grados 6° a 11°. Sin embargo, los resultados obtenidos a través de esta propuesta no cumplieron las expectativas, por no encontrarse los docentes colombianos preparados ni lingüística ni pedagógicamente para asumir dicho reto (García y García, 2012). Luego en los años 90 se implementó una nueva política lingüística en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera denominada el *COFE* (Colombian Framework for English) y cuyo objetivo era la formación de profesores de inglés en las universidades públicas y privadas del país (Frodden y Correa, 2000). Posteriormente, la Ley General de Educación (1994) generó un cambio importante en el sistema educativo colombiano y en relación con las lenguas, se incluyó la necesidad de aprender una lengua extranjera desde la educación básica primaria. De la ley

---

<sup>10</sup> Estas instituciones son organismos binacionales de carácter educativo cultural y comercial, cuyo objetivo central es la promoción de la lengua inglesa y la cultura británica y americana. Han estado presentes en Colombia por varios años, especialmente, después de la segunda guerra mundial.

general surgieron los lineamientos curriculares en lenguas extranjeras que buscaron poner en práctica lo establecido en la Ley General de Educación (García y García, 2012).

Es decir que desde hace varios años ha existido la iniciativa por parte del MEN para gestar acciones encaminadas a fortalecer y transformar para los próximos años el aprendizaje del inglés en Colombia. Por ejemplo, en primer lugar se puede citar el programa Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004-2019), el cual realizó acciones durante los años 2006 y 2010, tiempo durante el cual se adoptó el Marco común Europeo de Referencia (MCER), documento desarrollado por el Consejo de Europa, donde se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua. A partir del MCER en Colombia el MEN designó niveles que se espera que los estudiantes de grado 11 alcancen, demostrando las competencias lingüísticas esperadas en cada una de las categorías de desempeño cualitativo empleadas. En la categoría A1 y A2 se encuentran usuarios básicos, quienes principalmente pueden comunicarse bajo circunstancias cotidianas y sencillas. Por otra parte designó la categoría B1 y creó la categoría B+ donde se encuentran usuarios independientes, quienes son capaces de comunicarse y expresarse bajo circunstancias más abstractas y complejas. Como se puede ver no se presentan las categorías B2, C1 o C2 que se sugieren en el Marco Común Europeo, y esto se debe a que solo una proporción muy reducida de la población estudiantil en la media alcanza estos niveles.

El objetivo principal del MEN fue adoptar niveles como metas puntuales para las diferentes poblaciones del sistema educativo y permitió también diseñar la guía 22 de Estándares para el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006), para la educación básica y media. Con estos estándares, el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) propuso iniciativas de formación a 4.300 docentes para los años 2004-2019 y sobre todo se establecieron las habilidades mínimas que debe desarrollar un estudiante de educación básica y media al aprender inglés como lengua extranjera (García y García, 2012). Luego del PNB se dio paso al Programa de Fortalecimiento al desarrollo de Competencias en lenguas extranjeras (PDFCLE. 2010-2014), el cual capacitó a más de 9.500 docentes en lengua y metodología. Aun con estas políticas Sánchez (2012) señalaba que una proporción muy reducida de estudiantes colombianos podían ser catalogados como bilingües. Por su parte la evaluación diagnóstica anual (ICFES, 2013) reveló que para el año 2013, el 43% de los docentes de inglés presentaron la prueba, alcanzando el nivel B2 frente al 29% en el 2010. Por lo cual el nuevo Proyecto

fortaleció modelos pedagógicos como “Bunny Bonita” y “English for Colombia”, y consolidó nuevos modelos como “My ABC English Kit” para la básica primaria. En este componente también desarrolló un modelo pedagógico contextualizado: “English, Please!”, dirigido a docentes y estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°.

Este esfuerzo se vio reflejado en el creciente interés por parte de las instituciones en implementar planes de mejoramiento, y en las apuestas que se consolidaron en los últimos años para mejorar competencias de inglés a nivel regional por las diversas secretarías de educación. Considerando además que el idioma Inglés no tenía que ser la única lengua extranjera enseñada en Colombia, el MEN publicó la Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013) en la cual se modifica el literal m) del artículo 21 de la Ley 115, y se determinó el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera y de esta misma manera se les indicó a los docentes que se enseñaran como habilidades independientes.

El actual programa Colombia Bilingüe (2014-2018) pretende generar acciones en diferentes frentes: en el entrenamiento de los docentes en servicio, en planes de incentivos, diagnóstico de suficiencia en el idioma y entrega de material didáctico a los estudiantes en instituciones vinculadas en las secretarías de educación al proyecto. Así, en el año 2016 se socializaron algunas modificaciones y se presentaron los Derechos Básicos de aprendizaje (DBA) y los Nuevos Lineamientos Curriculares para la enseñanza del idioma inglés en Colombia. Todas estas acciones pensadas para lograr un consenso sobre la calidad de la educación en el idioma y un horizonte conceptual de los planes curriculares, y convertirse en punto de referencia obligado para todas las instituciones educativas de primaria y secundaria y por ende para las instituciones formadoras de docentes de este idioma en el país.

Sin embargo, a pesar de los cambios y esfuerzos el MEN a través de los DBA se continúa presentando la enseñanza de habilidades individuales: leer y escribir, enseñadas, medidas y evaluadas en un nivel de competencia, no reconociendo un concepto más amplio y global como literacidad como práctica social situada (Street, 1984), lo cual debería incluir también las prácticas letradas de los jóvenes frente a la lectura y escritura fuera del aula en diversos formatos, medios y lenguajes, no pasando por alto que estas también comunican y dan significado. Siendo coherentes con lo que ellos mismos han llamado a hacer a los docentes en los Nuevos Lineamientos Curriculares (2016) para trabajar de manera cooperativa, entre profesores,

estudiantes y los medios de información y comunicación implicando un cambio en la distribución de la responsabilidad, dejándose ver que las relaciones de poder en esta nueva era no son exclusivas del docente.

Lo que además estaría de acuerdo con lo sugerido a la formación de maestros en Colombia en el decreto 02041 de 2016 (punto 2.4, literal m), en cuanto a la inclusión de tecnologías de información y comunicación (Tic) en sus procesos educativos en su contexto sociocultural, ya que se indica a los futuros docentes de todas las áreas del currículo, a tener en cuenta las prácticas letradas personales innovadoras que se muestran en los mundos virtuales usados por los jóvenes, las cuales pueden fácilmente parecer para muchos que interrumpen las rutinas de las clases y cuestionan las creencias que se mantienen sobre literacidad, su instrucción, evaluación y la relación que existe entre el docente y el profesor frente a estas prácticas.

Aunque existe un compromiso en el PNB de guiar a los estudiantes a ganar conocimiento y conciencia de la naturaleza plural de la comunicación hoy en día, aún no se ve claro como el MEN a través de sus políticas públicas reconoce los usos creativos del idioma inglés que se hacen en y fuera del aula, los cuales no son solamente orales sino también escritos, a través de la lectura y escritura de forma impresa o digital, usados en y fuera del aula de clase, pero que no se hallan especificados en los documentos públicos. Lo que indica que aún se mantiene una creencia sobre la enseñanza y aprendizaje de un idioma que solo da cabida para pensar en lectura y escritura como procesos lingüísticos y cognitivos, y olvida que los jóvenes y los mismos docentes en servicio son ante todo seres sociales, que recurren a la lectura y escritura en el idioma inglés también fuera del aula, con el mismo propósito: para comunicar y comunicarse.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGÍA

#### 2. Enfoque de investigación

Esta investigación se definió ante todo como cualitativa por describir, comprender e interpretar un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) que tiene que ver con las prácticas letradas de los estudiantes y también docentes en formación en un Programa de idiomas extranjeros con énfasis-inglés y cómo a través de ellas configuraban su literacidad para fortalecer el aprendizaje del idioma y futura enseñanza. Por lo anterior se realizó un proceso interrogativo de comprensión y de indagación para explorar un problema desde sus múltiples dimensiones, permitiendo construir un panorama complejo y holístico. Es decir que el investigador vio el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad (Sandoval Casilimas, 2002), considerando “el todo sin reducirlo a el estudio de partes y reconstruyendo la realidad como la observan los participantes” (Hernández et al., 2014, p.9), su objetivo era la captación y construcción de significado y su procedimiento fue tanto inductivo como deductivo. Por lo cual se analizaron los discursos, acciones y comprensiones de 14 docentes en formación de VII y VIII semestre en el programa de Idiomas Extranjeros con énfasis en inglés de la universidad de Córdoba de forma detallada y en un entorno natural.

Al seguir un enfoque cualitativo, la investigación se describe como naturalista e interpretativa. En primer lugar, es cualitativa naturalista por estudiarse en un ambiente natural (Creswell, 2013) como es en y fuera del aula de clase del Programa de Licenciatura, intentando darle sentido e interpretando el fenómenos estudiado en función de los significados (Denzin y Lincoln, 1994) que los participantes le otorgaban. Tratando no solo de descubrir una realidad, sino de construir una cada vez más clara y sólida (Stake, 2005), para lo cual se permitió que afloraran las diversas lógicas de los participantes, de tal manera que se pudiera comprender la vivencia y el conocimiento que tenían de sus prácticas letradas y la interacción que mantienen con ellas en y fuera del aula de clases, para llegar a comprender cómo estas configuran su literacidad en Lengua Extranjera (LE).

En segundo lugar, es cualitativa interpretativa porque se deseaba construir un conocimiento de una realidad que tiene que ver con la manera como están configurando su

literacidad en LE- inglés a partir de los usos que mantienen de la lectura y escritura en y fuera del aula. Frente a esto el investigador debió asumir una actitud intuitiva, para establecer conexiones y patrones que permitieran construir temas y a su vez estos pudieran cumplir los propósitos del estudio, expresando la naturaleza del contexto y los participantes (Heighman y Croker, 2009). Así, la función final de esta investigación fue ante todo lograr interpretaciones, hacer énfasis en el valor de la intersubjetividad como pieza clave y como punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales, evaluando el desarrollo natural de los sucesos, sin manipulación ni estimulación de lo que sucedía (Corbetta, 2003), reconstruyendo al final una realidad tal y como la observaban los participantes frente al tema que se estudia.

Este enfoque también admitió la experiencia del investigador y al tenerlo en cuenta se convirtió en “un instrumento primario de investigación” (Heighman y Croker, 2009, p. 11), lo cual constituyó una fuente de datos para darle algo de color al contexto y a los participantes reflejando “una perspectiva diferente” y señalando la interacción del investigador con los actores sociales (Denzin y Lincoln, 2005, p.6). Para tal fin, el investigador se posicionó cerca de los participantes, con el objetivo de ver su mundo como ellos lo entienden, adoptando una perspectiva émica, ya que los métodos cualitativos de acuerdo con Ruiz Olabuenaga (2012, p.17) enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de “*insider*”, para captar el significado particular que a cada hecho le atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un constructo. Es decir que los significados surgieron desde lo interno, lo domestico, por cuanto se descubrió desde dentro lo específico de una cultura, interactuando con los participantes en el contexto de la investigación que es el programa de licenciatura. Se generó por lo tanto una comunicación entre el investigador con los participantes para observarlos por un período de tiempo y colaborando con ellos en lo posible fuera del aula y dentro del aula para entender los puntos de vista de los participantes.

Lo anterior, facilitó encontrar significados en situaciones específicas para identificar sus eventos letrados y prácticas letradas, los usos que hacían des su prácticas, las características y cómo interactuaban y las movilizaban para configurar su literacidad en LE. Siempre teniendo claro que todo ocurría desde la perspectiva de los participantes y aunque se tuviera un punto de vista interno (desde dentro del fenómeno), el investigador mantuvo una distancia analítica o una distancia como observador externo Merriam (1998), utilizando para tal fin diversas técnicas como

la observación, entrevistas abiertas, revisión de documentos para tener descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

### **2.1 Diseño de investigación: estudio de caso**

Se seleccionó un diseño de estudio de caso teniendo en cuenta que se deseaba alcanzar un análisis profundo de un caso y su contexto (Creswell, 2013), con una descripción y análisis intensivo holístico de una sola instancia o fenómeno (Merriam, 1998). Además, por su finalidad se define como un estudio de caso intrínseco y el interés fue el caso mismo, ya que no se deseaba generalizar desde el caso estudiado o decir que ilustra un problema común en todos los estudiantes y programas de licenciatura. En cambio el énfasis era ganar una comprensión profunda del caso mismo (Stake, 2005) y su objetivo siguiendo a Hernández et al. (2014) era analizar profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema y la intención era conocer más respecto a su singularidad. En particular el caso en este estudio lo conformaron los docentes en formación del programa de licenciatura en idiomas extranjeros con énfasis en Inglés de la Universidad de Córdoba del VII y VIII semestre en relación con las prácticas letradas y cómo a partir de ellas configuran su literacidad en LE para fortalecer su aprendizaje y futura enseñanza.

De otra parte, también se definió como particularista, descriptivo y heurístico Merriam (1998). En primer lugar, al ser particularista su propósito general fue comprender profundamente una realidad singular de una unidad de análisis (los docentes en formación), lo que lo define como un sistema limitado (Heigham y Croker, 2009). En segundo lugar, fue descriptivo, porque al final se tuvo una rica y completa descripción sobre cómo interactuaban los docentes en formación con sus prácticas letradas en y fuera del aula, sus usos, ámbitos dónde lo hacen, las características de sus prácticas letradas, lo que permitió comprender cómo los docentes en formación configuran su literacidad en LE. Finalmente, el estudio se describe como heurístico por buscar y descubrir cómo las prácticas letradas que sucedían en y fuera del aula en LE-inglés entre los docentes en formación le dan forma a su literacidad en ese idioma, fortalecían su aprendizaje y futura enseñanza. Es decir que se pudo dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector y confirmar lo que se sabe.

## 2.2 Contexto de investigación y participantes

El contexto de este estudio tuvo lugar tanto en y fuera del aula de clases, con los docentes en formación del Programa de Licenciatura en idiomas extranjeros con énfasis en inglés de la universidad de Córdoba. En primer lugar, la selección del Programa de Licenciatura en mención, se hizo teniendo en cuenta que el Programa se encuentra actualmente acreditado como un programa de calidad por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es el único ofertado desde una universidad pública en el departamento de Córdoba, y es un Programa con cobertura regional, donde confluyen estudiantes del departamento de Córdoba y del Urabá Antioqueño. El Programa de Licenciatura en su currículo ofrece 9 semestres de formación docente (ver anexo 1), de los cuales, en los seis primeros semestres se desarrollan las asignaturas de Comunicación utilizando un libro texto guía en el área de comunicación, y solo en los dos últimos semestres los estudiantes cursan la asignatura de Comunicación en VII y VIII y no se solicita un texto guía de inglés, lo cual ofreció libertad de apreciar como los participantes recurrían a diferentes prácticas letradas en y fuera del aula, movilizandando sus prácticas letradas personales para apoyar su literacidad en LE.

Se adoptaron dos criterios para la selección de la muestra: la pertinencia y la adecuación. El primero estuvo relacionado con la elección de las personas que mejor pudiesen contestar a los interrogantes planteados por estar ante todo dispuestos a hacerlo de manera voluntaria, y el último con la presencia de datos suficientes para comprender adecuadamente el fenómeno estudiado (Tójar, 2006, p. 187). Por lo tanto se estuvo frente a una muestra teórica y su tamaño final óptimo fue determinado en el proceso mismo de investigación, cuando la indagación y objetivos específicos perseguidos quedaron saturados con la información discursiva recabada. El término "saturación" hace referencia a la etapa del proceso de acopio de información, donde ésta se tornó igual, repetitiva o similar, dejando de aparecer nuevos conceptos y donde los nuevos datos dejaron de aportar información novedosa (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 66). Es decir, que se llegó a un punto de saturación cuando el discurso se cerró sobre sí mismo y no quedó más por decir ya que distintos participantes sólo repetían las mismas cosas sobre lo que hacían al leer y escribir en y fuera del aula.

Al final también se tuvieron en cuenta las consideraciones de Hernández et al. (2014, p. 384) para decidir el número de la muestra teniendo en cuenta tres factores: a) la capacidad

operativa de recolección y análisis. Es decir que el número de participantes fuera a) manejable, ya que se realizaron entrevistas a profundidad y observaciones en el aula, b) permitieran responder a las preguntas del estudio y c) se tuvo en cuenta la naturaleza del fenómeno bajo análisis, es decir que existiera acceso para recolectar información de manera oportuna. Cumplidos estas recomendaciones se tuvo una muestra homogénea porque todos los participantes estaban nivelados en el VII semestre y estuvieron interesados en compartir de manera voluntaria sobre lo que leían y escribían en LE fuera y dentro del aula. Tener este tipo de muestra fue especialmente fértil, y facilitó el estudio en profundidad de un grupo social que presentaba unas características muy definidas. Es decir que al existir un carácter homogéneo del colectivo estudiado se permitió llegar en una etapa temprana de la investigación a un nivel de saturación de los diferentes campos de habla expresados en los discursos (Patton, 1990, pp. 169-183).

Es decir que cuando finalmente se halló que no se encontraba ninguna información nueva entre los participantes entrevistados en cuanto a los usos culturales que hacían de la lectura y escritura, se decidió que existía saturación y se continuó con 14 participantes que conformaron la muestra de un grupo inicial de 20 estudiantes, 3 hombres y 11 mujeres entre las edades de 20 y 21 años. Todos ellos a pesar de que tenían gustos y personalidades diferentes, y mantenían prácticas letradas distintas fuera del aula, compartían algo en común y era su interés por aprender el idioma inglés y por vincular de alguna manera lo que sabían hacer a su Programa. Algunos participantes, más que otros dejaron ver que su vida letrada tanto en y fuera del aula era variada, curiosa y arriesgada, y esto los llevaba continuamente a interpretar y crear nuevos textos para mejorar su suficiencia en el idioma y futura docencia. Otros no se distinguieron por ser tan dinámicos y se identificó que en general leían y escribían para usos similares en LE, aun así su evidencia también fue usada para ejemplificar qué les aportaba a su aprendizaje.

### **2.3 Técnicas de recolección de datos y fuentes de información**

Teniendo en cuenta la importancia de usar múltiples formas de recolección de datos para construir una investigación del caso a profundidad, la información que se recolectó correspondió a lo que ellos leían y escribían en diferentes ámbitos de su vida diaria cotidianos y en el aula mediante diversos métodos o técnicas (Yin, 2009) y en tres fases distintas. En primer lugar, se

utilizaron observaciones participativas en el aula de clase en la Fase I y II de la investigación (40 horas de observación durante el primer y segundo semestre de 2017 o 20 horas cada semestre). En segundo lugar, se recurrió a las entrevistas a profundidad para indagar sobre las prácticas letradas de en y fuera del aula. Estas estuvieron fundamentadas en una guía general de contenido (ver anexo 2 y 3) donde el investigador tuvo control para manejarla (Hernández et al., 2014). El fin último era identificar lo que los participantes hacían con la lectura y la escritura, los ámbitos, las características de sus prácticas y no solamente intuir a partir de los textos que se apreciaban en las fotografías los eventos letrados observables. Para tal fin se contó con un consentimiento informado de los participantes (ver anexo 4)

El investigador también siguió su diario de campo ya que este le permitió registrar sus propias reflexiones y análisis de lo que sucedía. Éste de acuerdo a Velasco y Díaz de Rada (1997) es “un instrumento óptimo para recoger al propio investigador, por un lado, y por otro, para captar la investigación como situación” (p. 51), donde además predominó la función reflexiva frente a lo informativo, por lo que se registró comentarios personales y opiniones, juicios valorativos, toma de decisiones, impresiones, dudas fundamentales para el ejercicio reflexivo. Sobre todo, el diario de campo fue un ejercicio reflexivo que sirvió para registrar la voz del investigador durante toda la investigación.

Además, se recurrió a la fotografía participativa (Hernández et al., 2014) en las dos primeras fases de investigación registrando de viva voz las experiencias que mantienen con la lectura y escritura los participantes tanto en y fuera del aula, para lo cual se les entregó una guía de recolección de fotografías (ver anexo 5). Igualmente, se recolectaron otros documentos y fuentes de información como los planes de curso de las asignaturas que se enseñan en inglés, y otros documentos que los participantes facilitaron respecto a lo que leían y escribían. Igualmente, se les solicitó a los participantes hacer parte de un grupo focal y se les realizó unas preguntas guías para iniciar la discusión (ver anexo 6). El grupo focal por su carácter colectivo y por centrarse en un número reducido de temas, o sobre la identificación de alguna particularidad relevante (Sandoval Casilimas, 2002) tuvo que ver con la interacción y movilización entre prácticas letradas.

Para dar organización a la recolección de la información se procedió en tres (3) fases explicadas a continuación:

## **2.4 Fases de investigación**

### **2.4.1 Fase I**

Esta fase se realizó durante cinco (5) semanas para cubrir diferentes momentos de la etapa inicial de recolección de datos. En primer lugar, una vez se contó con la colaboración de algunos docentes del Programa en estos semestres se inició la etapa de creación de confianza con los participantes y se ingresó al aula para observarlos en los cursos de: Communication VII, English Composition, Classroom Management y Applied Technology (20 horas de clases). Durante las primeras observaciones, el esfuerzo se centró en ganar confianza con el grupo y al principio solo se tomaron algunas notas sobre los eventos letrados del aula de clase. Este proceder dentro de la fase de recolección inicial tuvo como resultado la familiarización con el grupo y facilitó conocer de manera inicial los textos que leían y escribían en el aula. La decisión de actuar de esta manera estuvo fundamentada, en que este era un estudio de caso y para lograr identificar las prácticas letradas tanto personales y académicas de los futuros docentes, se dependía totalmente de la información que ellos se dispusieran a compartir con el investigador.

Es decir que en esta fase se identificaron y describieron eventos letrados observables donde se dio la relación entre los textos y las intenciones comunicativas que se mantienen frente a estos (ver figura 1). Para tal fin se usó un protocolo de observación (ver anexo 7) que incluyó los puntos más relevantes a detectar tales como reconocer los textos, las intenciones comunicativas frente a los textos, los formatos, artefactos y modos, por ejemplo. Luego y para finalizar esta fase se compartieron los objetivos del estudio con los 20 estudiantes que se encontraban nivelados en VII semestre y quienes iniciaban además su proceso de práctica pedagógica profesional en instituciones educativas públicas.

En esta fase de la investigación también se recurrió al uso de la fotografía participativa (Hernández et al., 2014), la cual se convirtió en un recurso de apoyo importante para empezar a entender los eventos letrados en LE-inglés de los participantes tanto en y fuera del aula. Se les solicitó a los participantes tomar fotografías por un lapso de tiempo de dos (2) semanas sobre lo que leían o escribían en LE inglés (ver anexo 7). Así, ellos recibieron el encargo de tomarlas para decir “quienes era”, como lectores y escritores. Durante esta Fase cuatro (4) estudiantes declinaron en su interés por participar y explicaron no deseaban compartir lo que escribían fuera

del aula en sus vidas diarias. Por lo tanto con los 16 participantes restantes se continuó el proceso.

Al cabo de las dos semanas de recolección y analizando las fotografías enviadas se les ofreció una semana más de recolección de fotografías para que incluyeran más información de tipo personal de lo que leían y escribían diariamente en inglés, pues una gran mayoría de estudiantes solo envió lo que tenía que ver con el aprendizaje del idioma en el aula: escritura de ensayos, resúmenes, diarios y artículos académicos, aun cuando la guía entregada les solicitaba incluir fotografías de todo lo que leían y escribían en su tiempo libre. Posteriormente, todas las fotografías enviadas a través de Google drive, correo electrónico, WhatsApp, o entregadas en forma impresa permitieron inicialmente intuir sus intenciones comunicativas frente a los textos que leían o escribían. Así, de lo que se trataba era de desarrollar a) una comprensión profunda y enriquecedora de las experiencias con los textos que los participantes leían y escribían por su cuenta, b) para luego en la siguiente fase II, escuchar de viva voz sus experiencias en las primeras entrevistas a profundidad.

#### **2.4.2 Fase II**

Las fotografías que los participantes tomaron fueron el insumo para realizar las entrevistas a profundidad No 1 y 2, con una lista general de guía de contenidos para preguntar, y esta etapa tomó alrededor de ocho semanas. El objetivo era utilizar las fotografías recolectadas y develar cuáles eran las narrativas detrás de las imágenes de los textos que leían y escribían, los formatos que utilizan, los modos, los usos que le daban a la lectura y escritura, dónde leían, con qué frecuencia, sus motivaciones, intereses y actitudes. El análisis fue revelando aquello que no era observable en las fotografías y que explicaba la vida letrada de los participantes, porque hablaba de sus opiniones, actitudes, sentimientos, los entornos donde leían y escribían, las condiciones en que lo hacían, con quienes se comunicaban cuando escribían y qué significaba para ellos, entre otros. Sus respuestas empezaron a mostrar evidencia de los usos regulares de la lectura y escritura en y fuera del aula, y también sobre cómo construían su literacidad en LE. En esta fase se decidió seleccionar una muestra que cumpliera con los criterios previamente expuestos, ya que la información se estaba tornando repetitiva y no ofrecía dentro del grupo voluntario evidencia diferente teniendo en cuenta el criterio de pertinencia y saturación.

### **2.4.3 Fase III**

En esta fase se continuó con la observación de otras clases en los cursos de Discourse Analysis, Classroom management, Course Design, Examen Internacional, Literatura (20 horas), teniendo en cuenta la disponibilidad que ofrecieron los docentes y estudiantes para hacerlo. De esta manera la observación fue haciéndose cada vez más concreta y concentrada en los aspectos esenciales para responder a las preguntas de investigación mientras incluso se terminaba de analizar las entrevistas a profundidad. Este tipo de observación significó sobre todo estar dentro para ser parte de la población estudiada y del problema analizado, y permitió abordar el proceso en dos aspectos: en primer lugar, el investigador se convirtió en un participante y además consiguió acceso al campo y a las personas, posteriormente y con los resultados acumulados, analizados de las fases I y II se procedió a realizar un grupo focal o grupo de enfoque con el objetivo de complementar los resultados desde el accionar grupal.

El objetivo fue generar y analizar la interacción que mantenían con ellas en y fuera del aula de clase. Teniendo en cuenta que en esta técnica de recolección de datos la unidad de análisis fue el grupo de participantes o docentes en formación (lo que expresaban y construían), el centro de atención fue la narrativa colectiva. Su escogencia resultó propicia para este estudio, ya que lo que se deseaba conocer y analizar a partir de la muestra homogénea de docentes en formación, era cómo en grupo describían la movilización e internación de prácticas letradas personales y académica, las miradas personales que mantenía hacia la lectura y escritura, las decisiones sobre cómo hacerlo, por qué lo hacían y sobre todo identificar cómo estas prácticas letradas daban forma a una concepción de literacidad en LE y aportaban a su aprendizaje y futura enseñanza del idioma.

### **2.5 Documentos y materiales audiovisuales**

Este estudio recurrió a documentos útiles para el análisis que se clasificaron como Individuales y grupales (Hernández-Sampieri et al. 2014). Los primeros y que entregaron los participantes tuvieron que ver con aquellos que estaban escritos y eran personales o académicos, impresos o digitales. Así, se tuvo en cuenta lo que ellos por voluntad propia quisieron mostrar sobre lo que leían y escribían en redes sociales, blogs, video juegos, sus diarios personales, ensayos, reportes, entre otros. De otra parte también se revisaron documentos grupales creados para un propósito académico dentro del Programa y que involucran a todo el grupo como los

planes de curso. Todos estos documentos complementaron la información obtenida y facilitaron entender su relación con cada una de las prácticas letradas.

Adicionalmente, y como se había mencionado se recurrió a la fotografía participativa como método de recolección de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), con el objeto de iniciar por entender los eventos letrados de los que hacían parte los participantes de una manera más rica y profunda en su vida personal y académica. Las fotografías se convirtieron en un insumo para la entrevista a profundidad, ya que facilitaron reconocer la voz de los docentes en formación sobre lo que leían y escribían, cuánto de eso estaba vinculado al aula o viceversa y cómo se vinculaba desde su propia perspectiva. Al usar este método de manera participativa, se hizo hincapié en el rol activo de los individuos para generar e interpretar las imágenes (Hernández et al., 2014). Es decir, se esperaba que el uso de las imágenes pudiese estimular respuestas e interpretaciones, así como generar nuevos significados durante las entrevistas a profundidad. El uso de las fotografías permitió traer eventos letrados y darles voz sobre ciertos hechos o experiencias a los participantes. Esto por lo tanto fue una oportunidad para contar sus propias historias que se constituyeron en narrativas visuales. De la misma manera el investigador usó las fotografías en el aula para captar momentos donde se usaba prácticas letradas para luego presentarlas a los participantes para su análisis y el objetivo era rescatar la voz frente a los hechos.

## **2.6 Análisis y procesamiento de información**

Teniendo en cuenta que este estudio fue de corte cualitativo y se contó con amplios datos de observaciones participativas, diario de campo, entrevistas a profundidad, grupo de enfoque y otros documentos, se siguió de cerca el análisis de datos propuesto por Huberman y Miles (1994), quienes lo definen como cuatro subprocesos ligados entre sí: recolectar datos, reducirlos, desplegarlos, verificarlos y sacar conclusiones. Huberman y Miles (1994) además ofrecen un enfoque sistemático del proceso del análisis y observan que a fin de describir y explicar los datos se deben conformar un conjunto de categorías analíticas conceptualmente especificadas. Se tuvo en cuenta que los autores reconocen que las categorías se pueden explorar y derivar de manera inductiva o deductiva y proponen que ambos métodos son valiosos y útiles. Para llegar a las categorías se recurrió a la codificación como un acto cíclico que permitió hacer un análisis o establecer relaciones entre ideas. De acuerdo con Saldaña (2003), la codificación

cualitativa captura los elementos de la historia que por regularidad o similitud permiten el desarrollo de categorías. Estas a su vez fueron desplegadas en matrices y luego las conclusiones preliminares se realizaron. Lo que quiere decir que el análisis fue continuo e interactivo.

El análisis de la información se realizó a través de la herramienta informática ATLAS.ti por considerársele útil para agilizar considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo, como la segmentación de los textos en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios, anotaciones, el análisis de archivos de sonido, imagen o vídeo. Una de las aportaciones fundamentales de esta herramienta para el análisis de datos, fue precisamente facilitar la tarea mecánica de agrupar aquellos datos que se consideraban significativos y que al estar sistematizados facilitan su búsqueda y recuperación (Casanova y Pavón, 2002). Es decir que en primer lugar se tuvo en cuenta en el proceso de análisis la preparación de los documentos que en este caso fueron las transcripciones de las observaciones de clases y entrevistas, los textos de audio o audiovisuales como las fotografías que tanto los docentes en formación y el investigador recolectaron en y fuera del aula, para proceder a ingresar la asignación de estos al programa. En segundo lugar, se escogieron citas o incidentes de los documentos asignados con su respectivo código o palabra que identificara lo seleccionado, y estos códigos se relacionaron para crear subcategorías. Por lo tanto esta asignación y definición de códigos tuvo una carga interpretativa que fue del investigador, por lo que luego la denominación y definición de las categorías y subcategorías en este estudio caso fueron definidas de manera inductiva y deductiva.

En tercer lugar, se procedió a la creación de redes estructurales o diagramas de flujo con las subcategorías preparadas previamente. Es decir, que estas redes representan gráficamente las relaciones entre los códigos y constituyeron el objetivo de esta investigación. Finalmente, para llegar a este punto de la interpretación analítica y realizar la descripción de los hallazgos y las proposiciones teóricas fue necesario sustentárselas, lo cual se logró mediante un discurso interpretativo fundamentado en lo dicho por los participantes.

Quiere decir que la formación de teoría no se entiende en este estudio en descubrir o develar un hecho escondido ya que existe evidencia y teoría relacionada con la manera como se concibe y se interactúa con las prácticas letradas en diversos contextos, idiomas y para diferentes propósitos. En cambio, es un modo de mirar los hechos y comprender la interacción de las prácticas letradas, de organizar la evidencia, de representar conceptualmente a través de una

nueva red de relaciones entre partes constituyentes. Aunque la teoría se ajusta al mundo exterior, en otro sentido crea un mundo propio que pretende responder al objetivo general del estudio. Lo valioso de la utilización de la herramienta ATLAS.ti fue por lo tanto todo lo que el investigador agregó, aportó y lo propio del contexto.

## **2.7 Preguntas**

### **2.7.1. Pregunta principal**

¿Cómo conciben y configuran los docentes en formación su literacidad en lengua extranjera-inglés, a partir de las prácticas letradas que mantienen en y fuera del aula, para fortalecer el aprendizaje y futura enseñanza del idioma ¿

### **2.7.2 Sub-preguntas**

¿Cuáles son las prácticas letradas que los docentes en formación utilizan en y fuera del aula en inglés como lengua extranjera las cuales los identifican y dan cuenta de la comprensión que poseen de literacidad?

¿Cuáles son los usos, ámbitos y características de sus prácticas letradas en lengua extranjera-inglés que contribuyen a dar sentido al mundo social y académico de los docentes en formación?

¿Cómo interactúan los docentes en formación con sus prácticas letradas de en y fuera del aula como actos de comunicación social para fortalecer el aprendizaje y futura enseñanza del idioma?

## **2.8 Análisis de la información**

Una vez recabada la información durante la primera fase de investigación se procedió a ingresarla en el software ATLAS.ti para realizar un análisis cualitativo a partir de la codificación de los datos en dos niveles (Hernández et al., 2014). En el primero se llevó a cabo una codificación abierta, donde se codificaron las unidades de significado (los datos) y se crearon subcategorías. En el segundo nivel se compararon las subcategorías y se buscaron posibles vinculaciones para crear categorías. Así, la esencia del proceso fue tanto inductivo y deductivo, ya que algunas veces se partía de la teoría para subcategorizar mientras en otras ocasiones eran las ideas propias del investigador que surgían de tomar todos los textos recolectados para codificarlos.

En cada uno de los textos, la unidad constante fue de “libre flujo” (Hernández et al., 2014, p. 427), es decir que algunas ocasiones era una línea, o un segmento o un párrafo, y no

poseían un tamaño equivalente. Cada una de ellas se convirtió en unidades en el proceso de codificación cuando compartían significado y características similares. Así, la codificación en el primer nivel fue predominantemente concreta y consistió en identificar propiedades en los datos. Las unidades de significado se analizaron en las transcripciones tal y como se recolectaron en el campo, es decir que se presentaron con las mismas palabras y expresiones de los participantes, lo que además facilitó dentro de esta misma codificación abierta proponer las subcategorías.

Así, con una codificación abierta se miraron los datos para ver que estaba sucediendo. Por supuesto, no se empezó con una carencia absoluta de ideas, ya que la experiencia y la revisión de literatura ofrecía un rumbo sobre lo que pudiese acontecer frente al tema de literacidad y las prácticas letradas de los futuros docentes desde las nociones teóricas obtenidas sobre el tema. Sin embargo, lo que se buscaba era dejar a un lado los presupuestos, los prejuicios y las ideas preliminares sobre el fenómeno, y por lo tanto, al final de la revisión de las 14 primeras entrevistas a profundidad sobre prácticas letradas personales y 14 sobre prácticas letradas académicas, las observaciones de clase, las notas del diario del investigador, el grupo focal y otros documentos entregados por los participantes, se empezaron a extraer datos sobre lo que estaba sucediendo respecto a las prácticas letradas de los participantes y como construían su literacidad en LE. A continuación se interpretaron los datos, algunas veces teniendo en cuenta teorías preexistentes y otras veces generándolas desde los mismos datos.

Quiere decir entonces que cuando se habla de codificación, ésta se inició mediante la identificación de palabras, frases cortas o párrafos que se consideran tenían una significación destacable en relación con los objetivos de estudio. Es decir que al mismo tiempo que se iban identificando unidades de significado en los textos analizados, se le iba asignando un código, nombre o etiqueta que compilara el significado emergente. En la medida que se realizaba la lectura intensiva inicial se propusieron códigos respondiendo a preguntas básicas como las sugeridas por Charmaz (2003, pp 94-95) para iniciar esta tarea: ¿Qué está sucediendo?, ¿Qué están haciendo?, ¿Qué están diciendo?, ¿Qué dan por supuesto estas acciones y declaraciones? También se tuvo en cuenta mirar los textos y encontrar datos como propone Gibbs (2012, p.74) relacionándolos con actos y comportamientos, acontecimientos, actividades, prácticas dirigidas a una meta, estados, significados, relaciones e interacciones, así como condiciones y

limitaciones. Al final de este ciclo inicial se pudo ver los datos desde lo que hacían los participantes y desde lo que se analizaba estaba sucediendo. Lo anterior ofreció la posibilidad de crear códigos descriptivos que dejaban ver lo que hacían los participantes y códigos analíticos que correspondían a lo que investigador creía que sucedía (Gibbs, 2012), para presentar subcategorías emergentes de la codificación abierta o de primer nivel.

En el primer ciclo de codificación se tuvo una amplia lista de códigos que se pensaba podían responder a los objetivos de investigación y en la medida que se leían los datos una y otra vez, lo que se hizo fue empezar condensarlos en unidades analizables y, así poder revisar minuciosamente lo que querían decir los participantes. Los siguientes son ejemplos de unidades de significado con sus códigos que tienen que ver con las prácticas letradas personales (PLP), practicas letradas académicas (PLA), Usos y Ámbitos (Tabla 3 y 4):

Datos : unidades de significado	Códigos
<p>“si quiero enterarme de algo como noticias, entro a Twitter y empiezo a buscar noticias, o cosas que tienen que ver con la enseñanza de niños, si quiero ver imágenes que sean memes y que me salga de todo voy a Facebook (FB) y ya en WhatsApp es para hablar con las personas “(Consuelo. E1.28-31).</p>	<p>PLP-RS-Twitter            Uso PLP-Aprender            Uso PLP -Pasar el tiempo,            Ámbito- Social, Uso PLP-Comunicar</p>

Tabla 3. Primer ejemplo de codificación

Datos : unidades de significado	Códigos
<p>“Lo que pasa es que, como eso lo habíamos planeado hacer unas presentaciones sobre temas, entonces cada grupo tenía que presentar sobre un tipo de ensayo que son argumentativo, narrativo, etc. A nosotros nos tocó opinión, pero resulta que se había estado perdiendo muchas clases, que la práctica, el festivo, el congreso, muchas cosas.</p>	<p>PLA-Presentaciones académicas            PLA-Ensayo            Ámbito-Académico            Ámbito- Académico</p>

<p>Entonces, y ahora se vienen dos festivos, ¡Imagínese! Entonces, ya nos queda una clase que es el día del parcial, entonces los grupos que faltan que son como 6, el profesor dijo hagan un vídeo, lo mandan al grupo de WhastApp, y me mandan un ensayo, porque realmente no teníamos para hacer nada”.</p>	<p>PLA-Video/ PLA-Ensayo</p> <p>Uso-Demostrar conocimiento</p>
--	--

Tabla 4. Segundo ejemplo de codificación

De esta manera los códigos se iban asignando teniendo en cuenta si eran: a) Prácticas letradas académicas, b) Prácticas letradas personales, c) Usos que los participantes les otorgaban, c) Características que poseían, d) Ámbitos donde sucedían, y surgían nuevos códigos que hablaban de la movilización e interacción de prácticas letradas para fortalecer el aprendizaje y futura enseñanza, y de las Miradas personales que tenían los participantes frente a la lectura y escritura. En este sentido, una vez finalizada la identificación de unidades de significado, el número de códigos creados fue manejable para cada subcategoría. Por supuesto, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa no es un proceso lineal, se realizó inicialmente un análisis deductivo de la información, y se tuvo en cuenta el marco teórico en el que este proyecto se definió. Luego con ideas más claras de qué deseaba encontrar y las cuales se habían planteado en los objetivos se propuso una lista de códigos potenciales que luego se fueron ampliando con el análisis inductivo. El siguiente es un ejemplo de la lista de códigos: (ver tabla 5), lo cual resultó útil para que cada vez que se tenía que volver sobre el mismo código se pudiese recordar su definición y generar reflexión. Esta lista fue cambiando a medida que se analizaba la información hasta que finalmente se dejaron los siguientes códigos:

CÓDIGO	DEFINICIÓN
Práctica letrada personal: PLP	Se refiere a todas las experiencias con la lectura y escritura que corresponden a la vida privada de los participantes y se realizan fuera del aula, de acuerdo con sus intereses y necesidades.
Práctica letrada académica: PLA	Están relacionadas con el aula de clase. Son dominantes y reconocidas como válidas por los docentes y estudiantes para

	aprender sobre un tema.
Uso práctica letrada personal: Uso-PLP	Los usos que les otorgan a las prácticas letradas personales dependen de sus intereses y motivaciones. Pueden variar de acuerdo con el ámbito donde actúen si es social, espiritual o laboral, entre otros.
Uso práctica letrada académica: Uso-PLA	El aula les exige ciertos usos de prácticas letradas a los estudiantes y estos son característicos de la profesión o disciplina en que se forman. Incluso son situados y corresponden a la ideología del Programa académico.
Característica práctica letrada personal: CP	Las prácticas letradas personales tienen características que las distinguen.
Característica práctica letrada académica: CA	Dentro del aula las prácticas letradas académicas se distinguen por ciertas características propias del aula de clase y la educación formal a la que pertenecen.
Movilización e interacción entre prácticas letradas: MI	Las prácticas letradas no son exclusivas del aula o de la vida diaria y en cambio interactúan y se complementan. Algunas veces solo lo hacen hasta donde los participantes creen que es posible o conveniente.
Miradas personales: MP	Existen miradas personales que los participantes tienen sobre lo que significa leer y escribir en y fuera del aula que de alguna manera afecta la manera como movilizan sus prácticas letradas.
Ámbitos: A	Las prácticas letradas suceden en ámbitos como el social, espiritual, laboral y académico, lo que sustenta que leer y escribir en otro idioma también es un asunto de la vida diaria.
PLP-Novelas gráficas	Tipo de historieta de muchos capítulos extensa y de un solo autor que se haya en internet.
PLA-Ensayos	Es un tipo de texto en prosa que analiza, interpreta o evalúa un tema.
PLA-Resúmenes	Escrito que sintetiza las ideas principales de un texto.
PLA-Planeaciones de clase	Diseño de las clases con objetivos y logros para la práctica pedagógica.

PLA-Notas de clase	Técnica de estudio que consiste en resumir una información para trabajos escritos o exposiciones.
PLA-Presentaciones	Ofrece y muestra información de datos sobre un tema.
PLA-Artículos	Trabajo de investigación publicado en alguna revista especializada.
PLA-Video tutoriales	Se usa para expandir su aprendizaje y generalmente se encuentran en línea
Uso-PLP-Comunicar	Uso que los participantes les dan a sus prácticas letradas para comunicar y comunicarse con otros. Su comunicación siempre tiene un propósito, expresar una opinión, compartir un tema y discutirlo, compartir elementos culturales.

Tabla 5. Ejemplo de lista de códigos

El libro final de códigos que se construyó sirvió como un punto de referencia para volver a leer los datos (ver anexo 8). Al inicio como era de esperarse se escogieron demasiados códigos, los cuales no fueron definitivos, y por eso solo se muestran en el glosario, aquellos que finalmente se dejaron para codificar la información. Todos resultaron ser producto de una reconstrucción de códigos una y otra vez a partir de las premisas que se poseían y de acuerdo también a lo que los datos mostraban, y que no se tenía presupuestado. Al final, una vez se definieron los códigos finales y se confirmó la reagrupación de todos aquellos códigos o etiquetas que compartían un mismo significado, este pasó guío hacia la identificación final de las subcategorías:

### Subcategorías

- Experiencias con la lengua escrita en LE-inglés
- Usos de las prácticas letradas personales
- Características de las prácticas letradas personales
- Ámbitos
- Prácticas letradas académicas
- Usos de las prácticas letradas académicas
- Características de las prácticas letradas académicas
- Oportunidades para movilizar e interactuar con mis prácticas letradas
- Miradas personales que hacen pública mi vida letrada

El siguiente paso fue la codificación axial para construir categorías o proceso de segundo nivel. En este nuevo paso se relacionaron y agruparon subcategorías. Para la construcción de las categorías se usaron técnicas de escrutinio en los datos como la “repetición”, es decir cuando una unidad o idea se repetía frecuentemente, las “similitudes y diferencias” y como técnicas de procesamiento “el corte y la clasificación”, propuestos por Hernández et al. (2014, p. 437). Este último no es otra cosa que identificar expresiones, pasajes o segmentos que parecían importantes para el planteamiento y luego juntarlos conceptualmente. Para ello se usó el método de comparación constante el cual se facilitó a través del uso del software ATLAS.ti. Luego de la articulación de las 7 primeras subcategorías se crearon dos grandes categorías denominadas: Leer y escribir fuera del aula: un asunto personal y Prácticas letradas dominantes, usos y características. De igual manera se recogió la información de las últimas subcategorías dentro de la categoría: Conexión y movilización de prácticas letradas (ver tabla 6).

SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Experiencias letradas personales en LE-inglés	<b>LEER Y ESCRIBIR FUERA DEL AULA: UN ASUNTO PERSONAL</b>
Usos de las prácticas letradas personales	
Ámbitos de las prácticas letradas personales	
Características de las prácticas letradas personales	
Prácticas letradas académicas en lengua extranjera-Inglés	<b>PRÁCTICAS LETRADAS DOMINANTES</b>
Usos y ámbito de las prácticas letradas académicas	
Características de las prácticas letradas académicas	
Oportunidades para movilizar e interactuar con mis prácticas letradas	<b>PRÁCTICAS LETRADAS PERSONALES Y ACADÉMICAS: UNA RELACIÓN CONVENIENTE PARA CONSTRUIR UNA LITERACIDAD HÍBRIDA EN LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS</b>
Miradas personales que hacen pública mi vida letrada	

Tabla 6. Subcategorías y categorías

Al final se presentan dos capítulos con dos grandes temas: Prácticas letradas personales y académicas: leer y escribir entre dos mundos y Construyendo una literacidad personal híbrida en

lengua extranjera (LE): conectando mi vida letrada personal y académica. El siguiente cuadro reúne todos los códigos, subcategorías y categorías:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
<b>LEER Y ESCRIBIR FUERA DEL AULA: UN ASUNTO PERSONAL</b>	Experiencias letradas personales en LE-inglés	Redes sociales
		Letras de canciones
		Libros
		Páginas web
		Blogs
		Novelas ligeras
		Fanfic
		Noticias
		Películas subtituladas
		Artículos
		Wikis
		Libreta de notas
		Memes
		Videojuegos
		Correo electrónico
	Diario devocional	
	Blogs	
	Usos personales de la lectura y la escritura en LE-inglés	Comunicar
		Aprender el idioma y otros temas
		Pasar el tiempo
		Enseñar a otros
	Características de mis prácticas letradas personales	Multimodales
		Digitales
		Creativas
		Autogeneradas

		Colaborativas
		Autoevaluadas
		Públicas
		Individuales
		Tema
		Audiencia
		Propósito
		Organización y normas
		Participativas
		Negociadoras de significado
		Actitudes
		Preferencias
		Flexibles
Ámbitos	Social	
	Espiritual	
	Laboral	
	Académico	
<b>PRÁCTICAS LETRADAS DOMINANTES</b>	Prácticas de lectura letradas académicas en lengua extranjera- Inglés	Redes sociales
		Video tutoriales
		Presentaciones académicas
		Libros
		Artículos
		Resúmenes
		Ensayos
		Planes de clase
		Material didáctico
		Correos electrónicos
		Carteleras
		Revistas de investigación arbitradas

		Copias de libros
		Notas de clase
		Páginas Web
		Propuesta de investigación
		Reflexiones
		Párrafos cortos
		Blog
	Ámbito	Académico
	Usos de las prácticas letradas académicas	Aprender
		Demostrar conocimiento
		Comunicar
		Ser docentes en su Práctica Pedagógica
	Características de las prácticas letradas académicas	Multimodales
		Digitales
		Creativas
		Autónomas
		Colaborativas
		Flexibles
		Individuales
		Evaluadas
		Rigurosas
		Dirigidas
		Tema
		Audiencia
		Propósitos
		Normas
		Actitudes
		Preferencias

<b>PRÁCTICAS LETRADAS PERSONALES Y ACADÉMICAS: UNA RELACIÓN CONVENIENTE PARA CONSTRUIR UNA LITERACIDAD HÍBRIDA EN LENGUA EXTRANJERA</b>	Oportunidades para movilizar e interactuar con mis prácticas letradas	Disposición
		Vinculación
		Limitaciones
	Miradas personales que hacen pública mi vida letrada	Comparaciones
		Significado
		Reflexiones
		Roles
		Identidad

Tabla 7. Códigos, subcategorías y categorías

## 2.9 Validez del estudio

En cuanto los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo se tuvo en cuenta la credibilidad, dependencia, la transferibilidad y la confirmabilidad (Hernández- Sampieri et al., 2014). En primer lugar, la credibilidad se refiere a cómo se captó el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes vinculados al problema de investigación, por lo cual para alcanzarla se tuvo cuidado recoger, comprender y transmitir a profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes. Su alcance se logró en este estudio y siguiendo a (Heigham y Croker, 2009) volviendo a los participantes para efectuar chequeos y verificar la riqueza de los datos e interpretaciones realizadas, recibiendo incluso más ejemplos y grabando sus comentarios e incluyéndolos cuando fuera necesario para clarificar lo que ellos querían expresar.

A este respecto, Castillo y Vásquez (2003) agregan que a las personas les gusta involucrarse en la revisión para reafirmar su participación y también porque desean que los hallazgos sean lo más creíbles y precisos para ellos. Por eso al final, lo que se deseaba lograr era entender su vida letrada, lo que es cierto, conocido o la verdad para ellos en cuanto a sus experiencias de lectura y escritura en LE-inglés en y fuera del aula clases, por lo que se requirió escuchar de manera activa y tranquila lo que quisieron decir para poder comunicarlo en los resultados.

En segundo lugar, la dependencia se define como una especie de confiabilidad cualitativa. Hernández-Sampieri et al. (2014) la denominan una consistencia lógica. Para alcanzarla se siguió la recomendación de usar un Programa computacional, se recurrió al uso del software ATLAS.ti para analizar la información y así facilitar el conteo de códigos, proveyendo además representaciones gráficas que permitieron entender relaciones entre conceptos para generar subcategorías y categorías. Igualmente, se recurrió a revisar las transcripciones para que no existan errores, ni omisiones y asegurar que no existiera una desviación entre los códigos y su asignación a segmentos específicos a través de la escritura continua de memos de análisis, los cuales sirvieron para el análisis final.

En tercer lugar, la confirmabilidad (Hernández-Sampieri et al., 2014) se encuentra relacionada con la credibilidad y se trata de la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho. Para ello el investigador presentó con claridad en la metodología registro completo de las decisiones e ideas durante el estudio. Esta estrategia permitirá que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando tengan perspectivas similares (Castillo y Vásquez, 2003).

Finalmente, la transferibilidad o aplicabilidad da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados de estudio a otros contextos y dar pautas del problema estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2014). Para alcanzar este criterio se realizó una descripción del lugar donde se llevó a cabo la investigación, los participantes y sus características, con el fin de que el grado de transferibilidad fuese en función directa de la similitud entre los contextos donde se realizó el estudio. Esta descripción servirá para realizar comparaciones y descubrir lo común y específico en otros estudios. Aunque es muy difícil que los resultados de esta investigación puedan transferirse a otro contexto de manera idéntica por tratarse de un estudio de caso, si sirven para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro también.

Para los criterios éticos se tuvo en cuenta: la aplicación de un consentimiento informado (ver anexo 4) y el manejo de la confidencialidad. En primer lugar, los participantes debieron expresar por escrito que reconocían tanto sus derechos como sus responsabilidades y aceptaron participar en la investigación en común acuerdo con sus valores y principios así como el interés que despierta el tema del fenómeno estudiado. Para dar confidencialidad se mantuvo el

anonimato de los participantes, para lo cual el uso de seudónimos permitió cierta confianza en el proceso, ofreciendo a los participantes credibilidad en la confidencialidad en los resultados.

## CAPITULO III

### **PRÁCTICAS LETRADAS PERSONALES Y ACADÉMICAS: LEER Y ESCRIBIR ENTRE DOS MUNDOS**

Este apartado responde a los dos primeros objetivos de la Investigación y presenta evidencia que identifica las prácticas letradas que los docentes en formación utilizan en y fuera del aula en inglés como lengua extranjera, los usos, ámbitos y características que las distinguen y contribuyen a dar sentido a su mundo social y académico. Para efectos de análisis, estos dos objetivos se responden en este capítulo, y permite que se describan en primer lugar las prácticas letradas personales como aquellas realizadas de acuerdo con los intereses, gustos, preferencias, de los participantes, permitiéndoles expresar sentimientos, opiniones sobre lo que les agrada, disgusta o preocupa, de manera autónoma con audiencias, temas y lenguajes que ellos seleccionan.

En segundo lugar, las académicas o dominantes son las actividades de lectura y escritura legitimadas por el aula para usar el texto escrito, el cual actualmente está muy compenetrado con otros lenguajes semióticos gracias a que casi siempre los participantes leen en la pantalla. En síntesis, todas las formas culturales que los participantes exhiben de usar la lengua escrita tienen en común que son multimodales y casi siempre digitales en el ámbito social y académico. Así leer siempre requiere obtener significado de múltiples modos los cuales las nuevas tecnologías facilitan.

#### **3. Leer y escribir fuera del aula: un asunto personal**

En esta categoría se resalta que si algo que caracteriza el mundo comunicativo actual de los participantes es el acceso a las innovaciones tecnológicas y las oportunidades de comunicación fuera del aula de clase. Todas se caracterizan por ser dinámicas, multimodales, situadas, mediadas por las tecnologías digitales, y llevadas cabo casi siempre en Internet, lo cual además les ha permitido mantener nuevas formas de leer y escribir. Por lo tanto, no fue extraño encontrar entre la evidencia recolectada que los participantes tuviesen formas culturales de usar la lengua escrita que son muy digitales en el idioma inglés, y que revelan la inclusión de nuevos lenguajes, que van desde el uso de emoticones, abreviaciones, videos, audios o imágenes. Con la posibilidad de que a través de ellas han multiplicado las oportunidades de comunicarse con

otros, en distintos contextos geográficos, aprender desde páginas web sobre temas que pueden estar relacionados con el aprendizaje o la enseñanza del idioma inglés o simplemente pasar el tiempo y entretenerse.

En lo que describieron dejaron ver que leer y escribir es menos convencional y que el giro digital en el cual se hallan ha variado su mundo social, llevándolos a mantener fuera del aula una lectura y escritura que ha pasado de la página a la pantalla, en todo tiempo y en diferentes ámbitos de su vida diaria, interpretando y creando significados, a través de diferentes textos que son tanto orales como escritos, independientemente de donde se encuentren.

Así, los resultados que se discuten son coherentes con los presentados por investigaciones previas sobre prácticas letradas en contextos monolingües (Barton y Hamilton, 1998) y bilingües (Lam, 2000; Godina, 2004; Black, 2005; Fukunagua, 2006, Ivanic et al. 2009), donde la literacidad hace parte esencial de la vida diaria para cumplir con actividades sociales como comunicarse con amigos, aprender sobre diversos temas, participar dentro de su comunidad y trabajar, entre otros. Distinguiéndose que si bien existen similitudes con estos estudios con relación a que también se mantienen prácticas letradas y estas les ayudan a construir su literacidad en otro idioma, en este caso particular, los participantes escogen aquellas que son sobre todo digitales, porque actualmente viven en un contexto social donde es su mejor opción para estar en contacto con el idioma inglés fuera del aula. Por eso de manera voluntaria y autónoma seleccionan que pertenezcan en general a un mundo comunicativo que hoy más que nunca se encuentra lleno de innovaciones tecnológicas, y esto les permite de manera rápida estar en contacto continuo y permanente con el idioma. Sugiriendo además que por su cuenta han establecido una relación cercana entre tecnología y literacidad, sin que esto implique que han abandonado prácticas letradas más convencionales e impresas en su vida personal.

Para llegar a una comprensión de las prácticas letradas se siguió en primer lugar, el trabajo de Purcell y Gates (2015, p. 451) y se analizaron ante todo los eventos letrados en los que se involucraban los participantes fuera del aula. Desde las fotografías ellos explicaron uno a uno los textos, entendidos en este estudio como “cualquier cosa que lleve significado consigo a través de la lengua escrita, usualmente en combinación con otros modos semióticos” (Ivanic, et al., 2009, p. 19), los cuales y como cita Zavala (2009, p. 23) “se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés”. En este sentido y como se presenta en la figura 2 extraída del análisis de la



*conocedora y muy interesada sobre las culturas y la historia”. (Esperanza. E.1).*

*“Cuando juego videojuegos en inglés, aprendo mucho vocabulario pues es como leer un libro pero te lo están contando....entonces es como escuchar una historia, hacer parte de la historia y tener no tanto la postura de leer que es simplemente pasivo, sino un rol activo dentro del contexto de la historia. En el foro o el chat igual te puedes comunicar con otros jugadores, yo lo hago en inglés”. (Daniel. E.1)*

*“Escribo todos los días en mi agenda de devocionales o en mi diario, lo que aprendo...muchas veces lo hago también en inglés”. (Consuelo. E.1)*

*“Tengo otros libros Mrs. Darcy obsession, es como una secuencia que sacaron, pero no es de Jane Austen sino de otra autora, como un fanfic y este es el fanfic”.(Carmen. E.1)*

En sus declaraciones las redes sociales, los videojuegos, los blogs tanto como los libros o escribir un diario resultaron ser parte de su vida letrada personal, entre otros, en su tiempo y espacio, usando diversos artefactos como el celular o el computador, y con diferentes textos para poder relacionarse con otros, participar en comunidades, aprender o encontrar información. Algunos también leían libros de literatura usualmente digitales o ingresaban al Fanfic, donde aunque no participaban escribiendo, si lo hacían leyendo lo que otros escribían. Otros, participaban en videojuegos a través de los cuales debían llevar a cabo misiones y se comunicaban de manera escrita en chats o foros con otros donde para tomar decisiones sobre el juego o incluso hablar de otros temas. Solo una de las participantes se refirió a llevar un diario escrito dentro de su iglesia pero igualmente lo compartía con otros en su ministerio de jóvenes, entre otros. Todas sus prácticas resultaron ser nuevas de dos maneras por lo técnico y por lo distintivo

En lo que mostraban iban dejando ver que poseían formas culturales de usar la lengua escrita en LE y en concordancia con Knobel & Lankshear (2014, p. 98) sus prácticas se distinguían por ser “colaborativas, participativas, negociadoras de significados y estaban centradas en sus gustos”, y también de acuerdo a sus necesidades por ser personales. Al mantenerlas, los participantes no solo consumían el significado de los textos y también producían nuevos textos para auto publicar, para no ser solo observadores de lo que otros escriben. Por otra parte, también haciendo uso de nuevas prácticas letradas con un nuevo elemento técnico y distintivo, logrando membresías y una relación con personas en áreas afines o de interés, persiguiendo diferentes clases de interacciones entre autores y audiencias en el idioma que aprenden, a través de diversos textos que son tanto orales como escritos. Por esto al salir del aula

además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer y escribir los participantes usaban sus experiencias con la lectura y escritura como herramientas fundamentales para fortalecer el aprendizaje y futura enseñanza

Sus experiencias dan cuenta de que usan la lengua escrita en inglés fuera del aula, y describen una conceptualización de literacidad en este idioma que mantiene una orientación sociocultural, reconociendo que leer y escribir hace parte de su vida personal, dando cuenta como sugieren Barton y Hamilton (2000) de la relación que existe entre las personas y su habilidad para interactuar con la lengua escrita. Sus declaraciones están en concordancia con el marco teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street, 1984, 1995; Gee, 1986; Barton y Hamilton, 1998, Zavala, 2008, Cassany et al, 2008) en que el uso de la literacidad es esencialmente social. Es decir que en su vida diaria leen y escriben mientras participan en actividades sociales más amplias. Sin que ellos lo digan explícitamente dan cuenta no solo de procesos abstractos o actos de escritura sin propósito, sino de oportunidades sociales situadas que les facilitan comunicar, pensar y aprender, no solo sobre las palabras y temas ligados a las experiencias de sus docentes, también a través de las experiencias que ellos mismos crean, con diferentes tipos de textos, en distintos contextos y con diversos grupos.

En los siguientes apartes extraídos de la entrevista No 1, los participantes hablan de maneras regulares en las que actúan en eventos letrados en contextos específicos, y dan cuenta sobre las formas de actuar con los textos, lo qué significan para ellos, en cómo los usan y los producen, lo cual es la práctica letrada (Zavala, 2009, p. 24) reportando incluso sus valores, sentimientos, que se enmarcan en lo que significa leer y escribir en sus vidas. Por eso desde sus testimonios se observa un panorama letrado variado que declara que leer y escribir es tan importante como hablar y escuchar el idioma que aprenden, y lo cual no necesariamente ocurre en el aula de clase:

*“Si quiero enterarme de algo como noticias, entro a Twitter y empiezo a buscar noticias, o cosas que tienen que ver con la enseñanza de niños. Si quiero ver imágenes que sean memes y que me salga de todo voy a Facebook (FB) y ya en WhatsApp es para hablar con las personas”.*(Consuelo. E1).

*“Yo usualmente leo en Instagram, yo me pongo a revisar otras cuentas de Instagram, no solo las que yo sigo, sino las de otras personas y ahí se me va bastante tiempo, es como ver y ver, y nunca se acaba”.* (Hilda. E1)

*“Yo leo bastante en Instagram, pero más que todo del que más saco información, o el que leo más, el que siento que leo más es en Facebook”. (Lola. E1).*

*“Algunas veces he hecho comentarios en inglés principalmente sobre la serie Game of Thrones en Pelispedia. Esa página la encontré a través de Facebook. Si hay una discusión sobre algo que se espera puede pasar, lo hago y sigo mirando, pues empieza a llenarse y desactivo las notificaciones. Si de pronto pasó algo en la serie y dicen sobre la situación y escribo pero eso se va rápido esos comentarios porque son cientos de personas opinando”. (Kiara. E.1)*

*“El blog está en los dos idiomas. En las imágenes, por ejemplo, hago una descripción de lo que estoy usando en inglés, si es una shirt, o una t-shirt. Abajo, en el pie de foto, hago una descripción más amplia, pero en español. Me gusta escribir la descripción de la imagen en inglés, porque siento que nos vemos como más profesionales, y, además, siento que se entiende. Me gusta además colocar frases motivacionales que estén acorde con el propósito del blog”.(Silvia. E.1).*

*“Yo leo los comentarios en YouTube de los videos porque buscas a ver si alguien comparte lo que tú piensas, o hay algún comentario relevante sobre lo que pasa en el video, te das cuenta y luego dices oh si esto si paso, y siente como que estás de acuerdo con ellos”.(Carlos. E.1 )*

En primera instancia, se puede notar que dentro de los apartes de las entrevistas tomados como ejemplo, su vida personal letrada describe mucho más que una actividad sin sentido y muestra en cambio preferencias y actitudes hacia una literacidad relacionada a un ámbito que es sobre todo social, donde lo que se desea es compartir con otros que hablen el idioma, siendo ellos conscientes de que leer y escribir es también un asunto de interactuar, interpretar y rediseñar si es necesario los textos que otras personas han escrito.

De otra parte, sus testimonios resaltan que para ellos leer y escribir se realiza sobre todo a través de dispositivos móviles (teléfonos celulares) y también a través de tabletas y computadores portátiles, en diversos formatos, con nuevos géneros discursivos, combinando texto escrito, imagen y sonido. Sin embargo, esto no es lo importante y que se desea resaltar en este estudio, y en cambio, lo relevante y a lo que se le da peso en la discusión es que los participantes desarrollan una literacidad con experiencias de lectura y escritura no solamente localizadas en los textos, o en ellos como individuos, sino también dirigida a su actuación en grupos, donde las mantienen para dar sentido a su mundo social, desde lo que otros escriben y ellos mismos publican.

Por lo tanto, experiencias letradas como leer blogs, noticias, páginas Web o acceder a los

comentarios de las películas o las series de televisión son todas maneras específicas que ellos tienen para leer y escribir en su vida diaria. Son consideradas como valiosas y como se cita a continuación en algunos testimonios los participantes las describen más que actos de lectura y escritura individuales y resaltan como les ofrecen la posibilidad de ser parte de diferentes comunidades o de poder compartirlas con otros. Se tiene en cuenta que para ser letrado y tener estas experiencias no solo necesitan dominar el código lingüístico del idioma que estudian, sino que deben ser capaces de reconocer que se requiere alcanzar una competencia comunicativa que asegure que las producciones lingüísticas no sean solo gramaticalmente correctas, sino adecuadas a la situación en la que ellos escogen participar. Entre los ejemplos se cita en primer lugar a Daniel quien escoge el Fandom de las novelas ligeras en foros en línea, o Carmen quien participa en Twitter para hablar sobre una saga de televisión, Consuelo que se comunica en Twitter con amigos, Silvia quien construye su blog para dirigirlo a una comunidad en particular y son las mujeres pequeñas de estatura, e Hilda que lee en Instagram para enterarse sobre lo que escriben los demás:

*“Yo ingreso a Facebook a todos los días, y las personas en el fandom están activas todos los días, ósea yo ingreso a Facebook y los primeros 10 posts son de esas 10 comunidad, ahora yo no participo en todos los post, puesto que no es necesario, o porque comparten una imagen y hacen una pregunta sencilla, y lo responde cualquiera, y luego uno ve que tiene 60 comentarios entonces ya”.* (Daniel. E.1)

*“En la saga que es la página del Twitter de la saga como tal, que es donde los actores interactúan con nosotras, ya uno se está viendo el capítulo, ósea uno se está viendo el capítulo en su casa y ellas se lo están viendo también en su casa y entonces uno empieza hablar, por ejemplo, “esta actuación estuvo excelente”, hace comentarios”.* (Carmen. E.1)

Shadowhunters (@ShadowhuntersTV) · Twitter  
<https://twitter.com/ShadowhuntersTV> 

Imagen. 1 Chat de la serie Shadowhunters en Twitter

*“Casi siempre trato de buscar imágenes que tengan mensajes motivacionales, que digan cosas positivas, que den fuerza, cosas que a mí también me inspiran y quisiera compartir con las demás personas. Casi siempre son frases en inglés, porque me parece que se ven más lindas y estéticas que en español”.* (Silvia. E.1)



Imagen 2. Meme del blog de Silvia

*“Yo usualmente leo en Instagram, yo me pongo a revisar otras cuentas de Instagram, no solo las que yo sigo, sino las de otras personas y ahí se me va bastante tiempo, es como ver y ver, y nunca se acaba”. (Hilda. E.1)*

Para todos ellos y se coincide con Barton, Hamilton y Ivanic (2000) la literacidad es un recurso para la comunidad más que una propiedad individual. Por eso los participantes valoran que no escriben solo para ellos, o para audiencias ficticias, sino para audiencias reales y que les interesan. Sus testimonios dan cuenta de una actitud abierta a tener una literacidad para lo social, para participar en actividades más amplias, para enterarse de lo que otros escriben o compartir sus textos con amigos, conocidos y público en general. Por lo tanto y en concordancia con Cassany y Castella (2010) no depende solo del hecho de disponer o no de los conocimientos y de las destrezas gramaticales y lingüísticas correspondientes; también se debe gestionar todos los aspectos socioculturales. Esto para ellos quienes no son hablantes nativos del idioma, les ha requerido por ejemplo al escribir en Instagram, Twitter, Facebook o en un blog, además de tener conocimientos lingüísticos, usar las reglas sociolingüísticas y las pautas culturales que permiten que sus intervenciones escritas en LE sean adecuadas a los contextos sociales en los que ingresan.

Igualmente, como lo han expresado leer y escribir se caracteriza por ser centrado en sus propios gustos y en querer incentivar a otros a interactuar, responder o pensar a través de lo que publican. Por supuesto, hay que tratar de entender lo que hacen y de eso se trata este estudio, y no sería suficiente analizar sus prácticas letradas relacionándolas con el enfoque lingüístico, ya que esto querría decir que se debería recuperar el valor de cada palabra o texto que han escogido

y su relación sintáctica y semántica. Pensando entonces que la suma de todas las palabras ofrece un significado que debería ser único y todos los lectores deberían tener el mismo.

Si se siguiera un enfoque psicolingüístico, se pensaría que lo que leen y escriben podría ser entendido de manera diferente por varios lectores que aportan conocimientos previos, se harían inferencias, formularían hipótesis, se verificarían y se reformularían, de esta manera cualquiera que leyera lo que escriben iría construyendo el significado entre el texto y el conocimiento previo. Todo lo anterior es válido y muy importante de tener en cuenta cuando se aprende a leer y escribir en otro idioma, pero también se requiere saber que cuando escogen leer / escribir en un grupo de fans, en una red social o en un blog requieren la perspectiva sociocultural para comprender que tanto las palabras y el conocimiento que aportan tiene origen social. Los textos que leen no surgen de la nada y pertenecen a un autor, quien los ha usado para reflejar una visión de su mundo, y que luego ellos han reutilizado de acuerdo con su propio fin, el cual puede ser comunicar una postura ante un tema en otro idioma.

Es decir y siguiendo el modelo ideológico de Street (1984) todas sus prácticas letradas son actos sociales desde el inicio, ya que desean construir significado con otros, a partir de lo escrito que se encuentra en combinación con otros lenguajes. El siguiente ejemplo puede explicar lo anterior:

*“Yo le comenté que tenía un blog con una compañera para mujeres pequeñas, entonces últimamente he estado capturando imágenes que tengan mensajes que de cierta manera me puedan ser útiles para repostear en el blog, entonces esta es una de esas imágenes. He leído varios blogs, me he fijado como se presentan y le doy mucha atención al vocabulario que usan, las expresiones, quienes leen los blogs y que escriben de respuestas. Hay que tener especial cuidado con las fotografías que se seleccionan, el tipo de letra, en fin el diseño debe ser cuidadoso”. (Silvia.E.1)*

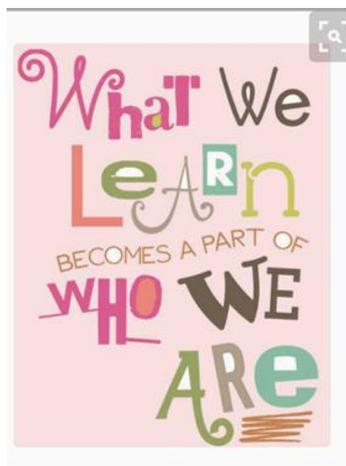


Imagen 3. Meme del blog de Silvia

Se ha tomado como ejemplo lo que hace Silvia en su blog para mujeres pequeñas de estatura, y analizándolo desde una perspectiva sociocultural de la literacidad, se evidencia que además de hacer uso de procesos lingüísticos y cognitivos para preparar el blog, también ha tenido que desarrollar una lógica que responde a los parámetros del proceso y ha tenido que: hacer una elección de textos que corresponda al tema de su blog, disponer de conocimiento sobre la actividad que está desarrollando, identificar su estructura, cómo se utiliza, qué funciones desarrolla, cómo se puede presentar, qué se puede comunicar, qué se deja a la imaginación, qué nuevas habilidades digitales necesita para diseñarlo, cuál es su audiencia, el tema, el formato, los diversos textos desde frases hasta imágenes y fotografías, lo cual tiene mucho más que ver con una perspectiva social de su literacidad. Es decir, que lo descrito por ella para diseñar su blog, deja ver que existe una actitud para lograr ante todo que quien lo lea entienda que quiere reflejar su ideología o visión sobre lo que significa ser pequeña de estatura en su sociedad. Si bien se pueden encontrar blogs similares y de otros lugares del mundo, nunca serán iguales y esto porque el concepto que ella desarrolla es particular a su contexto y a sus experiencias.

Su blog es un acto de literacidad libre, espontáneo y particular que expresa incluso las creencias que la participante tiene sobre el tema y por eso deja ver su postura sobre cómo se debe abordar el tema de las mujeres pequeñas de estatura. Lo que hace resulta ser un acto creativo que ha surgido de su propia experiencia y de lo que diariamente vive por ser pequeña, y sobre lo cual desea escribir. Este conjunto de hechos de escritura y de conocimientos, normas, creencias, actitudes y organizaciones sociales es lo que se denomina una práctica letrada o de literacidad, y

la participante no solo lee textos; en cambio y siguiendo a Gee (1996) construye una participación en una comunidad de discurso a través de lo que ha aprendido de otros, por eso ella tiene una narrativa que describe sus experiencias previas con otros blogs:

*“Esta bloguera, ella es de Ámsterdam, se llama Negin, es la que más sigo. Ella viaja mucho, tiene muchos contratos con diferentes marcas, y ella tiene una página en internet que es su blog, y ahí postea las historias o las experiencias que ella ha tenido con diferentes marcas, y en diferentes locaciones. Yo empecé viéndola a ella por Instagram, y después pasé a la página web, y me gustaba más así porque ella posteaba más imágenes. Aunque su blog es netamente de moda y belleza, últimamente ella ha estado posteando las experiencias en otras culturas”.*(Silvia.E1)

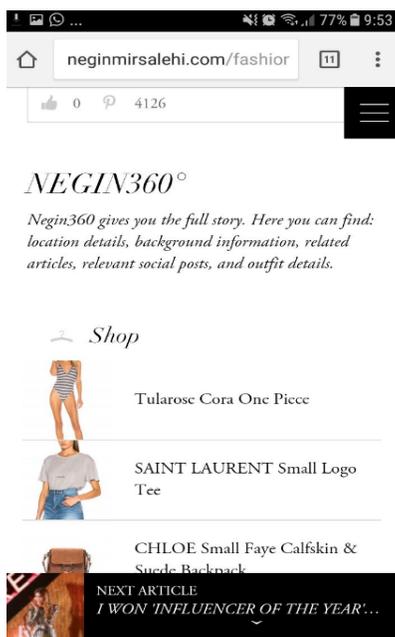


Imagen 4. Blog de moda que sigue Silvia

Su participación tampoco habla solamente de textos o de los lectores, se trata de la interacción que se mantiene entre los dos. Silvia es consiente porque lo ha visto en otros blogs, que una vez ella publique sobre el tema, otros entrarán y escribirán, entonces el contenido inicial podrá empezar a modificarse. Su opinión no es mejor que la de otros, pero permanecerá intacta hasta que otros lleguen, opinen y hagan una construcción social del blog. Es decir que al diseñarlo, la participante sabe que publica y alienta la participación, la colaboración y la distribución de lo que está escrito entre otros, ya sean imágenes, fotos, videos o sus ideas, las cuales le han permitido construir una voz en el tema. Deberá dejar entonces que otros lo hagan, sea porque también se consideran de baja estatura o se solidaricen con lo escrito.

El ejemplo citado fue un blog, pero igual sucede para quien escribe en cualquier red social, en un chat, correo electrónico o foro, decide leer libros y luego participa en un Fanfic o lleva un devocional diario en inglés para luego compartirlo en un grupo de la iglesia, ya que el uso de un código o una tecnología no es lo primordial o los procesos cognitivos que se lleven a cabo solamente, sino tener claro que las experiencias con la lectura y escritura les permiten también participar con otros a través de la lengua escrita, con los contenidos o temas que les apasionan, como también declararon otros participantes:

*“Bueno comparto del fandom como tal si, hay uno que se llama 9gag, es contenido variado, misceláneo, pueden publicar cosas sobre celebridades publican bastante humor, ya sea negro, o serio, yo creo que tengo una imagen por ahí, hay una de un tipo tomando un café, entonces dice la reseña, hoy fui a Starbucks, ah bueno esta es de las portadas alemanas de los libros de Harry Potter, y dice que parece que Harry se está tomando un selfie, y la gente comenta y se sorprende y se ríen y todo”. (Daniel. E. 1.)*



Imagen 5. Meme tomado de 9gag por Daniel

*“En Twitter uno de saber hacer comentarios resumidos y precisos. Ahí uno no se puede extender. Y ellos responden, o mucha gente no solamente somos nosotras las del grupito este sino que son millones de personas, muchos tweets acerca de lo mismo porque ellos ponen es un hashtag, que es #shadowhunterchat”.(Carmen. E. 1)*

Cada uno sabe donde participa leyendo y escribiendo, y donde lo hacen les ha demandado “adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso para entender lo que se lee y para escribir de acuerdo al contexto donde se hallan” (Cassany, 2006, p. 2). Sus prácticas letradas o los usos culturales que hacen de la lectura y la escritura están insertadas en

comunidades particulares, a las que ellos han llegado por iniciativa propia y en las cuales deben aprender a actuar de acuerdo con las reglas de cada una de ellas. Como se dijo previamente es difícil tratar de entender lo que hacen solo como codificación o decodificación de textos o procesos cognitivos, ya que ante todo han tenido que aprender a reconocer que cada comunidad en la que participan sea en un ámbito social, familiar, laboral o espiritual, tiene un discurso particular. Escoger los propósitos, la audiencia, adherirse a la estructura que se requiere, identificarse y escoger qué leer y escribir, tanto como si se hace para participar, interactuar y colaborar con otros, porque ese es el fin último de quien desea comunicarse en el idioma que aprende.

En los siguientes párrafos se argumenta que los participantes al mantener diferentes prácticas letradas, estas se enmarcan en diversos ámbitos (ver figura 3) y mantienen distintos usos (ver figura 4) los cuales no son individuales y en muchas ocasiones se movilizan:

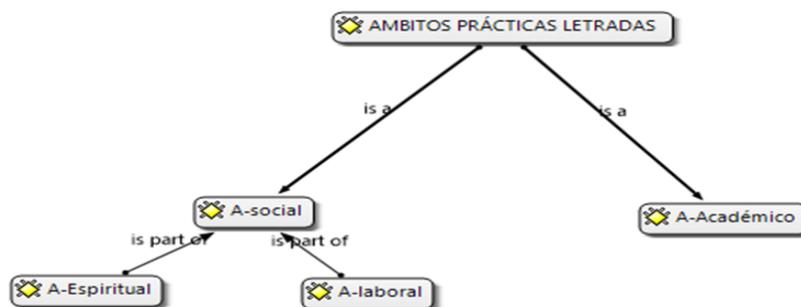


Figura 3. Ámbitos practicas letradas

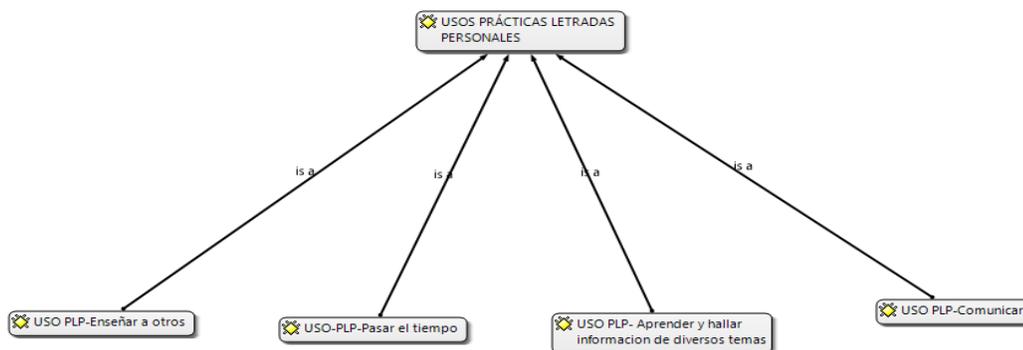


Figura 4. Usos prácticas letradas personales

Los hallazgos coinciden con el estudio de Ivanic et al. (2009) en cuanto a la posibilidad de movilizar prácticas letradas entre usos y ámbitos. Los participantes al no estar en un contexto bilingüe escogen sobre todo comunicarse, aprender, pasar el tiempo y enseñar cuando trabajan, y sus prácticas de todos modos siguen un nuevo orden comunicativo como actos sociales compartidos. Ellos escogen el ámbito social esencialmente porque les permite construir relaciones de amistad, se comunican, aprenden y pasan el tiempo. Existen otros ámbitos donde también leen y escriben en inglés con menor frecuencia y es en su ámbito espiritual y laboral, dentro de éstos mantienen usos de la lectura y escritura centrados usualmente en comunicar y enseñar a otros.

Esta distribución basada en los datos obtenidos permite identificar que fuera del aula existe una vida letrada muy digital sobre todo en el ámbito social, donde el uso del internet hace parte de sus vidas y les facilita sin estar presente físicamente comunicarse, requiriéndoles habilidades técnicas que ellos mismos desarrollan por su cuenta, así como conocimientos para escoger qué leer y escribir. En la siguiente tabla se exponen los usos de las prácticas letradas personales que mantienen los participantes, y se describe como ninguna es exclusiva de un uso o un ámbito y pueden transitar entre ámbitos y usos:

Usos	Ámbito Social	Ámbito Espiritual	Ámbito Laboral
<b>Comunicar</b>	Redes sociales, videojuegos, memes, blogs.	Redes sociales	Redes sociales
<b>Aprender</b>	Redes sociales, videojuegos, periódicos digitales, páginas Web, memes, novelas ligeras, libreta de notas.	Diario escrito.	
<b>Pasar el tiempo</b>	Redes sociales, memes, noticias. películas subtituladas, letras de canciones, libros impresos y digitales, fanfic, novelas ligeras, periódicos digitales, videojuegos, libros.		
<b>Enseñar a otros</b>			Canciones, memes, texto guía para aprender inglés

Tabla 8: Adaptación por parte de la autora de Ivanic et al.(2009): usos y ámbitos de las prácticas letradas personales

Las líneas punteadas significan que entre usos y ámbitos hay transito libre. Por eso leer y

escribir en redes sociales puede ser parte del uso “comunicar” en el “ámbito social” y usarse también en el “ámbito espiritual o laboral”. Por supuesto, se nota que es más común tener muchas más prácticas letradas para comunicar, aprender, pasar el tiempo en el ámbito social que en los demás ámbitos. La razón y desde la evidencia es que la lengua escrita cobra más peso en estos usos por las posibilidades de interactuar y participar con otros de manera significativa. En los siguientes párrafos se describen los usos de las prácticas letradas y se incluyen sus características (ver figura 4):

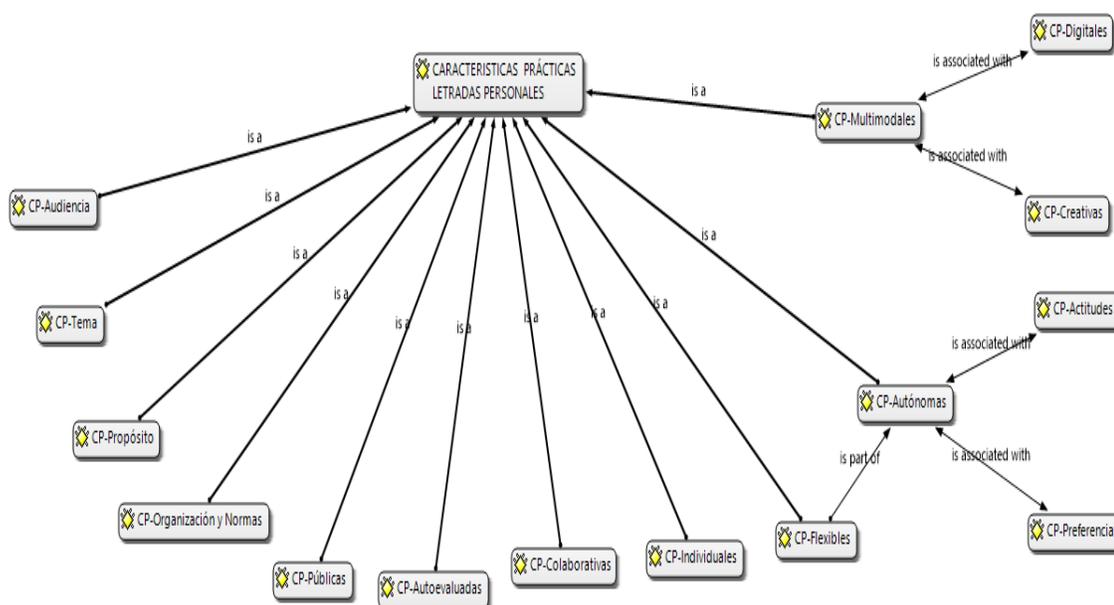


Figura 5. Características de las prácticas letradas personales

### 3.1. Usos y características de las prácticas letradas personales

#### 3.1.1. Comunicar

En primer lugar, los participantes reportaron sobre todo establecer conversaciones escritas a través de las Redes Sociales (RS) como Twitter, Facebook, Whatsapp, Instagram, o en los chats de videojuegos para comunicarse en su ámbito social. En algunos casos su propósito era opinar, compartir alguna de sus afinidades, interactuar y discutir diversos temas y entre esos los culturales. Sin embargo, aunque todos podían leer y escribir en RS, no todos lo hacen con el mismo objetivo, en esto se encuentra que la variedad de propósitos fortalece su mundo social. Al respecto se citan algunos ejemplos de lo que los participantes reportaron en sus entrevistas:

*“De repente un día miro que existen grupos de fans y pienso que yo soy de esas, me gusta y siento afinidad por los actores y me gusta saber de ellos y sus vidas. Empiezo a buscar y encuentro lo del sitio de la saga en Twitter, de ahí parto para conocer a otras personas y comunicarme pues me digo y por qué no?. (Carmen. E.1)*

Se encuentra que Carmen tiene una vinculación a grupos de interés que ocurre en muchos casos por su pasión sobre un tema y que les genera un propósito, el cual no necesariamente tiene que ser compartido solo con sus amigos, ya que también se comunica con otras personas. Desde su entrevista 1, Carmen ha narrado sobre cómo ha llegado por su gusto hacia la lectura de unos libros y series de televisión llamadas *Shadowhunters* y *My mad fat diary* a comunicarse en inglés en Twitter. Explica que primero empezó a seguir los comentarios que se hacen sobre la serie, al mismo tiempo que seguía a sus actores. En su primer relato describió que todo inició haciendo parte de chat en el que participaba comentando sobre los eventos de la serie *Shadowhunters*. Las imágenes compartidas en la entrevista dieron cuenta de la página del chat en Twitter y de uno de los libros que ha leído. En palabras de la participante desde Twitter empezó a seguir las conversaciones sobre la saga:

*“Hay una serie que se llama “the Shadowhunters” , eso son unos libros también que me he leído, y sacaron la saga, la serie, y ya esta es la segunda temporada , entonces como dos de los personajes principales de la saga son latinos, ósea tienen raíces latinas, entonces yo como que, que chévere, yo creo que es la primera vez que he visto algo así , entonces yo dije, vamos a seguir a la gente, y empecé a seguirlos y empecé a ver la serie, y es super interesante y me leí todos los libros y me gustaron”. (Carmen. E.1)*



Imagen 6. Portada libro de Shadowhunter digital

Se evidencia como importante que la participante establece una relación entre varias de sus prácticas letradas, ya que a partir de la interpretación y creación de significado de unos libros que leyó, y de ver la serie en televisión, decide iniciar y mantener comunicación con otros

aficionados en el chat y a partir de ese momento empieza a participar y a crear lazos de amistad con otros participantes:

*“Entonces así fue que empecé, después ya entonces dos chicas de las que le hablé, crearon ese grupo, y como yo a veces comento, ellos hacen a veces un “Shadowshunter chat”, entonces cada vez que sale un episodio ellos, se ven el episodio y mandas tweets, y la gente interactúa con ellos por Twitter. Bueno, yo compartía muchas cosas así, y ellas vieron y me siguieron en Twitter”. (Carmen.E.1)*

La experiencia con la lectura y escritura de Carmen es en principio individual y se convirtió en pública para ejercer, respetar y promover el derecho de leer el mundo y compartir su interpretación de lo que en este caso tiene que ver con esta saga. Su intervención en la red social Twitter escribiendo tiene un propósito y en sus palabras es dar su opinión: *“Lo que me interesaba era contarles de la serie, dar mi opinión”*. Tal y como lo expresa Ivanic et al. (2009) el propósito tiene que ver con el individuo y que tanto se involucra y utiliza el texto. Carmen podría solamente haber leído el libro, ver la serie o leer lo que otros escribían en la red social Twitter, pero es su decisión opinar. Otra persona puede llegar al mismo texto y solo leerlo, lo que quiere decir que los individuos se pueden apropiarse de los textos para diferentes propósitos de los que aparentemente fueron inicialmente escritos. Sin embargo, se evidencia que ella lo tenía claro:

*“A veces hablamos acerca de las actuaciones de algunos actores, y me acuerdo que una vez en la serie que murió alguien y todo el mundo se quedó cómo ¡ahhhh!, súper sorprendidos porque nadie se lo imaginaba, bueno los que no se leyeron el libro no sabían, yo me leí los libros. Yo si sabía que iba a pasar, pero entonces yo hacía como si nada como si no hubiese sabido nada y todo el mundo como que a eso no podía pasar.”(Carmen. E.1)*

Esa claridad en sus intenciones significa que para Carmen más allá de leer lo que otros escriben y escribir lo que ella piensa, es una oportunidad de participar con otros. Ella demuestra una apropiación de lo que se hace en Twitter, tiene una actitud hacia el tema, hacia el uso de la red social y las personas que intervienen. Escribir en Twitter se ha convertido en una práctica letrada dentro de su repertorio de lo que hace con la lectura y escritura en inglés, porque como ella misma lo expresa lo que desea es dar su opinión. Por eso sus publicaciones no son mensajes sin sentido para usar solo un código o un idioma que está aprendiendo, sino que se encarga de ofrecer una apreciación que refleje sus sentimientos y opiniones sobre la saga como lo muestra en uno de sus *tweets* y comenta cuando lo muestra: *“todo tiene que ver con la serie, y bueno con*

*el muchacho al que seguimos, al que le mandamos los mensajes. Él es hermano de uno de los muchachos de la serie que trabaja en la serie”.*



Imagen 7. Tweet de Carmen

A partir de su participación en el chat de la serie *Shadowhunters*, interactúa con otros que también la siguen, y además desde su narrativa comenta que siente cierta seguridad para discutir sobre el tema, ya que ha leído algunos libros previamente: *“Claro cómo me había leído los libros tenía algo de ventaja”*. Sin embargo, desde este mismo grupo y como sucede en la vida real, Carmen escoge una nueva conversación sobre otro tema y empieza a escribir con algunos miembros del grupo sobre un joven camarógrafo hermano de uno de los actores: *“Él es el hermano del actor, es Diego, el actor se llama Alberto. Entonces Diego está estudiando para ser camarógrafo y lo empecé a seguir a él, y las fotos de él y todo”*. Así, de repente su tema de discusión se modifica porque se crea un nuevo grupo de conversación, con otra audiencia y el tema es un joven hermano del actor de la serie, cuyo trabajo profesional como camarógrafo le despierta admiración a ella y a sus nuevas amigas.

Su interés por mantenerse en comunicación con diferentes audiencias a través de lo que escribe en las redes sociales es continuo, y relata que entabla conversaciones sobre otro actor y reporta:

*“Me comunico con otra chica, ella es una muchacha que conocí, también es de Inglaterra, Terry. La conocí en Facebook, y hablo a veces con ella por WhatsApp, la tengo en Facebook, la sigo en Twitter también, a ella la conocí por un grupo de fans también, pero de un actor inglés, él se llama Nicko Mirallego”.* (Carmen. E.1)

Nuevamente describe que todo empezó por leer un libro, el cual le pareció aburrido y nunca leyó, y por eso decidió solo ver la serie en televisión, para hacer parte luego de un grupo de fans en una red social:

*“My mad fat diary, eso es una serie, es British. y entonces, yo no sabía nada de la serie, sino que yo una vez vi una foto en Facebook de la serie y me pareció interesante, porque la m[...].y yo dije mmm, vamos a ver, y la vi, y la daban por I Sat, me la vi. El libro nunca me lo leí, porque el libro me lo empecé a leer pero es como aburridito, pero la serie si me la vi, entonces de ahí me enamoré del actor (risas), una fan girl. Entonces lo seguí en Twtiter y seguí en Facebook una página de seguidores también, yo soy una fangirl”.* (Carmen. E.1)

Al definirse como una “fangirl” deja saber que el objeto de afición y por el cual lee es para saber sobre los actores y las series. La participante ha entrado a hacer parte de un espacio donde existe una afinidad y tal y como lo describe Gee (2004, p. 85) ahí interactúan tanto “aprendices como expertos y todos los demás lo que hacen es compartir una pasión”. Es tan intensa su pasión por este tema que incluso se ha comunicado con el actor y le ha escrito: *“Empecé a seguirlo ahí, entonces le escribí porque fue el día del cumpleaños de él, luego escribí una carta corta”.* Dentro de la evidencia que trae, ella muestra la foto de la carta que le envió y los mensajes que le ha dejado en Twitter, los cuales le escribió para su cumpleaños y otro que le envió un día cualquiera:

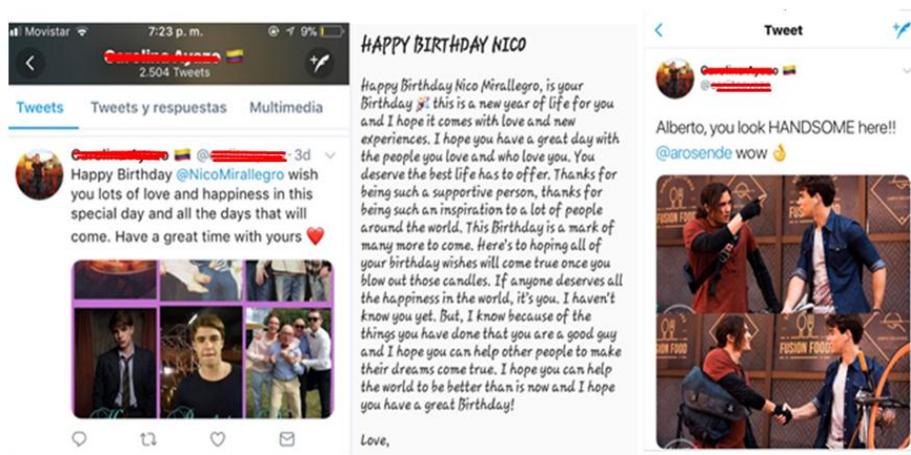


Imagen 8. Mensajes de Carmen en Twitter

Se nota que Carmen hace lo posible por comunicarse con el actor que admira y le deja saber su opinión por su trabajo, por eso diseña textos que no escribe solo para ella, sino que los

pública y son creativos. Lo hace de manera independiente y su interés es involucrarse en conversaciones en el idioma inglés con otros alrededor del mundo, mostrar lo que siente y piensa. Su participación en estos contextos en línea es una oportunidad para socializar y comunicarse a través de la lengua escrita en contextos situados de manera estratégica y autónoma para expresar de manera pública sus opiniones, intercambiar información, desarrollar y mantener relaciones sociales. Su comunicación escrita adquiere entonces un carácter público que le agrada y por eso deja conocer lo que escribe.

En otros participantes, sus prácticas letradas también son públicas. A Consuelo y Daniel también les agrada escribir y publicar. Consuelo escribe algunas veces en Twitter como una oportunidad de expresarse libremente y hacer partícipes a otros de lo que piensan sobre lo que sucede en su vidas. Ella igualmente se refiere a esta red social en particular al inicio de la entrevista y deja ver que le agrada escribir solo frases cortas en las imágenes o fotografías que publica. Estas usualmente son abiertas al público y en ocasiones algunas personas le contestan:

*“Yo no sigo personas que no conozco y es que no se siente la confianza de escribir. Lo que sí puedo decir es que si me atrevo a escribir es en inglés o son una combinación, es decir como una mezcla o las mezclo con imágenes. Pero mayormente yo solo leo los comentarios de otras personas en Twitter y si escribo algo lo hago en mi muro. En Twitter en realidad sigo pocas personas. Sigo a personas que escriben en inglés pero soy más observadora sobre todo con la parte académica que sigo” (Consuelo.E.1)*

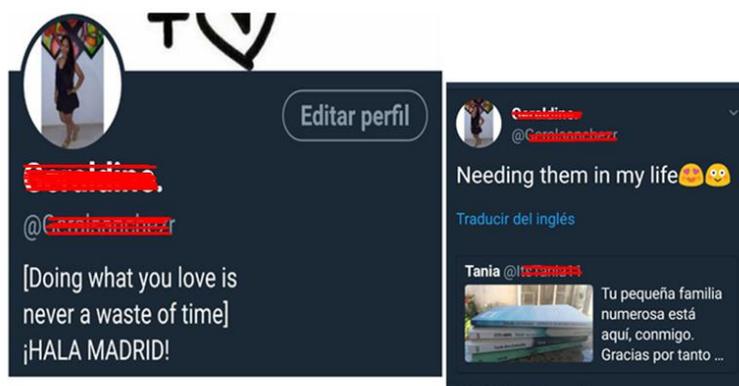


Imagen 9. Mensajes de Twitter de Consuelo

*“Si quiero enterarme de algo como noticias, entro a Twitter, pero yo creo además que Twitter uno no tanto responde sino uno lee. En realidad es más informativo”. (Consuelo. E. 1).*

A diferencia de Carmen para Consuelo escribir en Twitter es sobre todo una oportunidad de observar lo que otros escriben y ella sí se atreve solo a publicar algunas frases sencillas en inglés, sin esperar muchas veces ninguna interacción o respuesta por parte de otros. La participante aún no se atreve a interactuar con desconocidos como lo hace Carmen. En cambio Daniel reporta su vinculación a un grupo de historietas donde se comunica con la comunidad que lee este género:

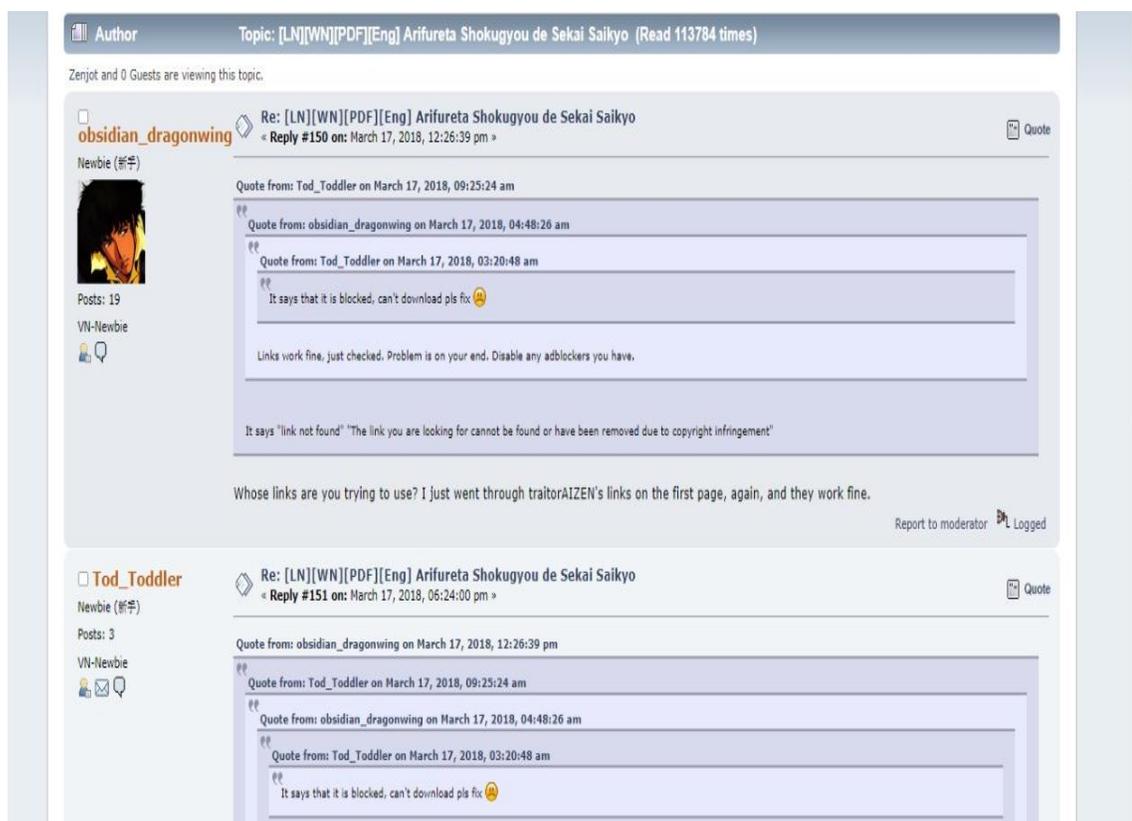


Imagen 10. Chat en comunidad de historietas de Daniel

*“Soy parte de un grupo de historietas y soy parte del grupo latino, pero la gente friega la pita. En el grupo gringo se toman las cosas de forma más seria. Ahí, lo que importa es que sigas las reglas del juego. Por ejemplo, usted pública una imagen y hace un comentario poco serio, el grupo lo puede insultar. No importa si eres latino o no, lo que es importante es que sigas las reglas de juego que ellos imponen dentro del grupo o de la comunidad como tal, entonces por ejemplo, si usted viene y publica una imagen y hace un comentario gracioso y la gente se ofende, puesto que de pronto usted no se está tomando en serio esa imagen sobre no se algún mensaje o sobre alguna opinión de*

*Kinoko Nasu que es uno de los creadores, el animador como tal y el creador del Nasuverso a usted lo pueden banear o lo pueden insultar o le pueden decir muchas cosas, puesto que usted se está burlando que ellos lo toman como muy importante”. (E.1)*

En su descripción reporta que dentro de este grupo se debe actuar como se demanda: “*se deben respetar las reglas de interacción y de convivencia ciudadana. La única diferencia es que uno no ve y no sabe con quién está tratando*”. Igualmente se refiere a las conversaciones que mantiene con sus amigos en el Programa:

*“Chateo mucho con mis amigos, ahí como ve en esa imagen, estoy hablando con unos amigos de la carrera, y estas personas que ve ahí son con quienes más hablo, es constante”.(Daniel. E. 1)*

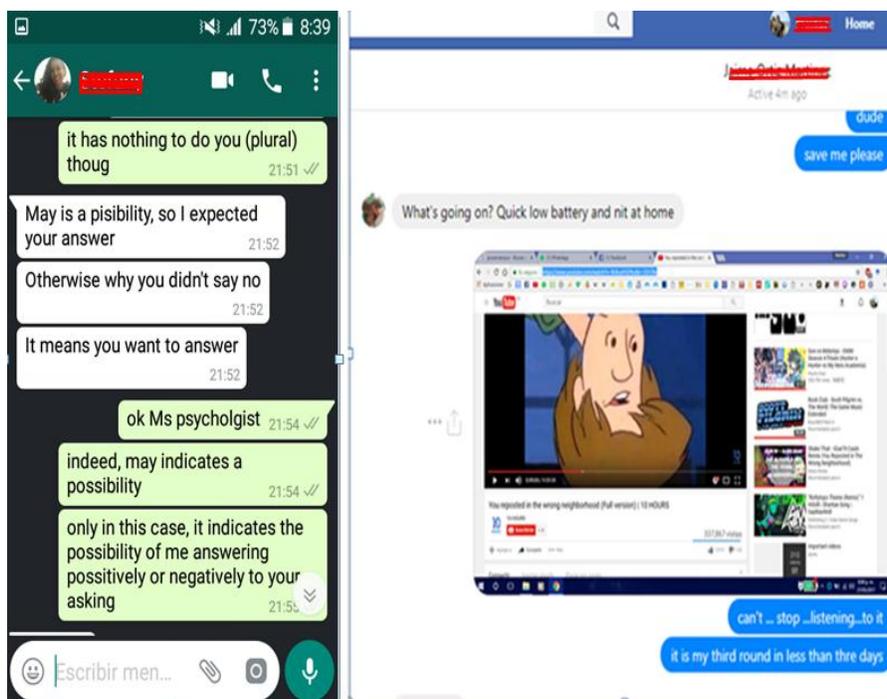


Imagen 11. Chats de Daniel con sus amigos

Es decir que a diferencia de Consuelo, él sí espera tener comunicación con otros e interactúa con sus amigos en el chat de WhatsApp o en el foro con diferentes personas de la comunidad a la que está vinculado. Los tres participantes ejercen su literacidad en LE en contextos en línea, y además de demandarles aprender a manejar el lenguaje escrito, también les impone conocer los géneros textuales, los discursos, los significados, las palabras de manera

deliberada e intencional, para como sugiere Heath,( 1983), participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros, porque al fin y al cabo ese es el fin último, comunicase.

Igualmente, todo lo que hacen como seres sociales tiene algo en común y es que no ha sucedido de un día para otro. Todos reportaron estar escribiendo y leyendo en inglés en diferentes redes sociales, en los foros de los videos juegos desde que sintieron que tenían la posibilidad de hacerlo en inglés como se registró en el grupo focal. Se notó por lo que describieron y mostraron en sus entrevistas que debieron acogerse a las normas de cada comunidad en la que participan para pertenecer e intervenir en ellas de manera independiente. Por ejemplo, quienes están en Twitter les ha correspondido construir una biografía o perfil, sabiendo que debe escoger una buena lista de seguidores y a quienes seguir, comprendiendo las normas de participación, incluido cómo se recibe retroalimentación y reconocimiento. Además de tener conocimiento de que por ejemplo, en Twitter, los *tweets*, serán enviados usando *hashtags* y estos elementos de por sí ya son diferentes de otros contextos en línea.

Carmen y Consuelo, quienes hacen una descripción de sus oportunidades de comunicación con la lengua escrita en Twitter, se resalta que la usan para comunicarse. Estos hallazgos coinciden con lo sugerido por Greenhow y Gleason (2012) en que la investigación fuera del aula sobre Twitter ha enfatizado sus propiedades comunicativas, e igual que Marwick y Boyd (2011) su uso se da para desarrollar y mantener relaciones a través de conversaciones, aun si es de manera tímida como lo hace Consuelo cuando dice que no espera mayor respuesta cuando escribe.

En realidad lo que se aprecia es que sus prácticas siempre tienen un propósito, un tema y una audiencia y Daniel se justifica: *“Se trata de todo, lenguaje, algunos aspectos culturales, diversión sobre todo, el poder preguntar sobre el tema que nos interesa a todos”*. El interés va más allá de crear proximidad física, y se está de acuerdo con Corredor, Pinzón & Guerrero (2011) quienes argumentan que la socialización que hacen en las comunidades virtuales les provee como usuarios estar en contacto con gente fuera de su círculo social. Además, para Daniel, Carmen y Consuelo implica la oportunidad de tener una interacción bilingüe, donde como sugiere Lapadat (2002) el anonimato puede facilitar el aprendizaje, ya que ellos no revelan mucho de su vida personal y solo mantienen a veces sus nombres sin mayores datos personales.

De otra parte, Esperanza escoge participar en grupos en línea solo porque desea leer sobre los temas que le apasionan y comenta que no le interesa mucho escribir. Su afición por una serie de televisión llamada Game of Thrones, le ha hecho seguir de cerca en grupos que comentan y dan su opinión sobre los diferentes capítulos en una página Web donde ella descarga los capítulos pues no puede verlos en televisión. Al participar en este sitio puede seguir a otros y ver lo que escriben sin que ella tenga que hacerlo:

*“La veo en línea, en internet. En Pelispedia. Así que me toca esperar a que suban el episodio para vérmelo por internet. La veo siempre en inglés, hay bastantes formas de comentar, y de hecho hay comunidades donde uno interactúa, la página especial donde yo veo esto, de hecho, ahí inmediatamente tiene la comunidad que uno va, tiene la oportunidad de ir comentando en línea, entonces uno va haciendo un comentario, de los personajes de lo que paso en medio del video así que es bastante interactivo”.*  
(Esperanza. E.1)

Sin embargo, cuando describe lo que hace en Pelispedia no ofrece evidencia de que ha establecido una permanencia entre las personas que frecuentan esta página web. Su tiempo de conversación es tan corto como el capítulo cada semana y su participación es sobre todo para enterarse de lo que los otros dicen, por lo que usualmente solo lee lo que otros piensan sucederá en la serie y raras veces escribe:

*“Detrás de esta serie hay muchísimas teorías de lo que va a pasar porque es como bastante impredecible, entonces siempre hay otras personas que tienen como otras teorías de lo que puede pasar, y van al futuro, van al pasado. Y como es basada en libros, entonces algunas personas tienen en cuenta lo del libro, pero se ha salido un poco más de lo que dicen los libros, entonces siempre es como bueno saber cómo las diferentes opiniones de todos; y uno viene también y hace como el match, con lo que uno mismo piensa, y uno va como conectando las ideas”.* (Esperanza.E1)

Para ella su propósito es sobre todo observar o leer otras opiniones, predicciones sobre los próximos capítulos y confirmar sus predicciones. Sin embargo, en la medida que continúa la entrevista revela que existe alguien con quien si habla de manera frecuente sobre cada capítulo y es un amigo de Irlanda con quien comparte su gusto por la serie y se comunican a través de Facebook:

*“Tengo también un amigo en Irlanda; fue como la persona con la que más practico inglés así. Él está más obsesionado con esa serie que todo el mundo, así que todos los días. Incluso si hay capítulos que si logro verlos al mismo tiempo que los están*

*transmitiendo, entonces estoy todo el tiempo con él conectada y comentando qué es lo que está pasando”.* (Esperanza. E.1)

Por eso entre la participante y su amigo sucede que ambos ven la serie al tiempo y mientras lo hacen realizan predicciones, dan opiniones o comparten lo que otros han dicho:



Imagen 12. Chat en FB de Esperanza

Pero su comunicación como lo declara no finaliza al terminar el capítulo que ven y añade que con su amigo extranjero también habla de otros temas:

*“...hablamos mucho de la cultura y de la historia de Irlanda. Él es una persona muy conocedora y muy interesada sobre las culturas y la historia, así que me ha ilustrado mucho sobre como es el comportamiento de Irlanda, cómo ha evolucionado, por qué hay Irlanda del norte, por qué hay Irlanda del sur, o sea muchas cosas que yo no sabía, porque yo antes pensaba que toda Irlanda pertenecía al Reino Unido, y bueno él me ha explicado mucho por qué ha llegado a ese punto, el conflicto que hay actualmente, que hay muchas cosas que se parecen a la situación que nosotros vivimos acá en Colombia con las Farc”.* (Esperanza.E.1)

Sus intervenciones en la página de comentarios en la página de Pelispedia de la serie son cortas y es quizás porque hay muchas personas interviniendo como ella misma lo mencionó y Esperanza no se atreve a escribir lo que piensa. En cambio, cuando se refiere a la comunicación escrita con su amigo de Irlanda en el chat personal de Facebook, ella brinda algunos detalles sobre lo que discute con él. Lo cual está relacionado con la posibilidad de intercambiar sobre sus culturas y la misma serie de televisión que ven. Se encuentra el mismo interés de los otros participantes por mantener este tipo de comunicaciones y poder interactuar con comunidades, grupos afines o personas de manera individual en el idioma.

De la misma manera actúan Fabiola, Hilda y Angie quienes dan cuenta de tener una comunicación con personas en otros contextos geográficos y en inglés a través de sus redes sociales con un propósito definido y realizar intercambios de información cultural, y tener una relación de amistad. Para el caso de Fabiola, ella inmediatamente se concentra en describir la

comunicación escrita que mantiene en inglés con un amigo que vive en Canadá y muestra evidencia de sus chats, los cuales le permiten acceder a elementos culturales para tratar temas como la comida, sus costumbres, educación con su amigo quien también es docente y comenta:

*“Yo uso Facebook. Esto es de un grupo que yo sigo en Facebook, se llama Journey with Mark. Él es un señor de Canadá que yo conozco por Daniela, pero yo siempre hablo con él por WhatsApp. El me agregó en un grupo donde él también tiene amigos alrededor del mundo porque habla cinco idiomas: inglés, francés, portugués, alemán y español. Entonces en ese grupo uno encuentra de todo, en todos los idiomas. Él dice para mis amigos que están aprendiendo inglés y por ejemplo una vez nos puso un cuento”.* (Fabiola. E1)

Su comunicación también sucede en WhatsApp y desde ahí se comparten información sobre cualquier cosa que esté sucediendo en el momento en que se comunican:

*“Esta otra también son mis conversaciones con Mark. Me envió una imagen y no sabía que era. Todo lucía sabroso y el me escribió que era clamato, es un jugo de tomate picante. Él está en Canadá. Pero él viaja mucho por el mundo. También me envió el estado del clima y me envió la temperatura y ahí hablamos. Yo en ese momento le envié como se llega desde Montería a Sahagún”.* (Fabiola. E1)



Imagen 13. Chat de WhatsApp de Fabiola

Igualmente, Hilda comenta que se comunica con un joven de la India a quien conoció en Colombia en un programa de intercambio en el cual él participó y de ahí en adelante continuaron escribiéndose de manera continua, llegando a entablar una amistad a través de las redes sociales, pero sobre todo comunicándose en WhatsApp.



Imagen 14. Chat de Hilda en WhatsApp

*“Conoce del programa AISEC? Ellos hacen intercambios a varias partes. Tengo varios amigos que están metidos en eso y le pedí el favor a unos que por ejemplo que vinieran extranjeros que uno pudiese mostrarle la ciudad podrían ser de Brasil, de Alemania y de estados unidos. En una de esas vinieron unos mexicanos que hicieron una fiesta y ahí conocí una alemana y un chico de la India. .con el de la India, ahora mismo está en Bogotá y nos comunicamos mucho. Hablamos sobre esas costumbres de matrimonio que ellos mantienen en la India. Como él debe casarse con quien los padres escojan y cosas de su cultura. Como la comida entre otras cosas”. (Hilda. E.1)*

Luego Angie describe una relación de amistad que mantiene a través de Facebook con un joven de la república Checa.

*“Con algunas personas manejo una relación cordial y con solo dos personas he logrado abrirme y contar sobre mis planes y mi carrera. Incluso se dio una conexión muy fuerte con un chico de la república Checa, él tiene nivel C1. Lo que hacemos es solo hablar en inglés, porque él no entendería español y ni yo su idioma. El inglés es el único medio para comunicarnos. A través de la comunicación se ha dado cierta química. En alguna ocasión la semana pasada hablamos sobre el tratamiento del agua porque acá existe un mimetismo sobre el tema de que eso es muy costoso por allá. Entonces él me explicó sobre habla del tratamiento del agua que es diferente porque acá tenemos cierto mimetismo de que ellos tienen un agua muy costosa. Él me explicó también sobre lo que es el uso del agua por allá en términos químicos y científicos como se trata el agua y yo le entendí. También en otros momentos he compartido imágenes de la comida típica y él también me comparte de su cultura. Algo que nos gusta es hablar de los mitos y cuentos, nos hemos enviado mitos y cuentos cortos de su tradición checa pero en inglés y yo de la mía. Él me ha tratado de enseñar algunas palabras en español y el en checo, como los números o decir soy de tal parte, por ejemplo”. (Angie. E.1)*

Angie parece solo interactuar de manera espontánea y sobre los temas que van surgiendo como ella misma lo confirma: *“lo que hacemos es solo hablar”*. Sus conversaciones como se nota en su testimonio giran alrededor de temas culturales: el tratamiento del agua o la comida, incluso han llegado a compartir sobre mitos y cuentos de su idioma. Sin embargo, lo que hace de manera libre igualmente le aporta a su literacidad académica no solo por el vocabulario que aprende, sino también por la confianza que construye para dialogar sobre estos temas y comentar sus ideas sobre su propia cultura. Sus interacciones además le permiten confirmar o desechar sus suposiciones sobre algunos temas, ya que como ella misma lo aclara y en sus palabras: *“acá tenemos cierto mimetismo de que ellos tienen un agua muy costosa”*. En común estas participantes tienen claridad que su comunicación escrita a través de las redes sociales es flexible porque les facilita expresarse libremente sobre diversos temas, y representa una forma de expresarse y hallar información cultural por ellos mismos. Por lo tanto, lo que mayormente describen es la oportunidad de participar para negociar significados, lo cual involucra el uso del idioma, donde hay diálogos genuinos y espontáneos, y esto coincide con lo sugerido por Blattner & Fiori (2009, p.22) en que lo que se evidencia en redes sociales y en Facebook en particular es una interacción que facilita la competencia socio pragmática a través de intervenciones significativas, ya que interactúan con hablantes nativos. No parece que exista una planeación de sus intervenciones y éstas son naturales, ocurren en cualquier momento cuando entran a las redes sociales y esto marca una diferencia sustancial con lo que deben escribir en el aula de clase, ya que en este caso son más cuidadosos del lenguaje formal.

Los resultados expuestos exhiben una nueva mirada al significado de literacidad como práctica social, y esto significa como también argumentan Blattner y Fiori (2009), la necesidad de capitalizar las oportunidades académicas y sociales que estos contextos tienen por ofrecer, ya que si los jóvenes las usan fuera del aula seguramente las pueden acoger dentro de ella. Significa en otras palabras que los docentes pueden promover relaciones positivas entre estudiantes y desarrollar la posibilidad de colaborar con otros en una lengua extranjera, dentro del mismo grupo del aula, buscando ante todo que los actos de lectura y escritura sean creativos y que impliquen la comprensión de la realidad de parte de los estudiantes y no solo que se realice una movilización de prácticas técnicas que al llegar al aula pierdan su carácter distintivo.

Entre todos los participantes, todo su esfuerzo para mantener una comunicación en el idioma, redundaba de manera positiva y es valioso para su aprendizaje no solo lingüístico sino cultural. Los resultados son similares a los de Clavijo et al. (2008) quienes facilitaron una interacción entre estudiantes de Canadá y Colombia a través de foros y permitieron que los estudiantes nutrieran su relación personal. Con la diferencia que luego los docentes pudieron realizar tareas más pedagógicas tomando ventaja de las interacciones entre estudiantes de las dos culturas.

Por eso, no puede dejar de notarse que por productivas que parezcan las interacciones de los participantes y teniendo en cuenta su edad, y que este es un tema relativamente nuevo dentro de la vida de los jóvenes, los docentes deberían ayudarles a guiar sus conversaciones al menos en un principio. Lo anterior recordando como anota Helm (2013) que existe una preocupación acerca de aquellos intercambios culturales donde la comunicación no es moderada, y los estudiantes tienden a hablar de temas triviales y se niegan a retar las ideas de los demás, y esto puede traer consecuencias tales como perder la posibilidad de alcanzar una oportunidad significativa de aprendizaje. A largo plazo lo que debe suceder es que los docentes adopten nuevas estrategias en el aula que conlleven a los estudiantes a notar las diferencias entre sus actos de escritura coloquiales y los del aula. Recordando como anota Rowsell et al. (2017) que no siempre todos los estudiantes tienen las mismas habilidades, competencias, acceso a la Web, dispositivos móviles, Tablet o computadores. De hecho cuando los estudiantes no tienen acceso en casa y tampoco experimentan con la Web en clase, el potencial de que existan más desventajas para su aprendizaje aumenta, y esto debe ser considerado por el profesor de LE.

De otra parte, las redes sociales pueden servirles a los participantes para comunicarse y se han convertido en parte de su repertorio de prácticas letradas en el ámbito social para tener nuevos amigos y pertenecer a grupos afines en línea. Sin embargo, otros también leen y escriben en otros ámbitos como el espiritual y el laboral. En este sentido, Consuelo reportó ser parte de una iglesia cristiana internacional, lo que le permite tener contacto con muchas personas y de diferentes nacionalidades y comunicarse en redes sociales: *“me escribo con amigas de todas partes que he conocido en la iglesia”*. Con ellas comparte además de temas personales sobre lo que aprende de la biblia y de otros textos que usualmente lee tanto en español como en inglés:

“Tengo la biblia en mi celular, la paralela. Hay palabras de la biblia que si son muy técnicas y es como tener la paralela me ayuda a que si no se ya tengo la versión en español. La aplicación de la biblia si la leo en ingles puedo cambiarla en mi celular del español al inglés. Yo voy a la iglesia Casa Sobre la Roca. Tengo amigas que han estudiado fuera, han vivido fuera en Canadá o en un internado en Argentina pero hablan en inglés y a veces nos ponemos a hablar como lo que la mitad se combina en inglés, español otra habla italiano y se mezclan los idiomas. Leemos cosas y a veces no las sabemos explicar y lo hacemos en inglés”. (Consuelo. E.1)

Luego describe que dentro de su vida espiritual ella también lleva un diario devocional que escribe en inglés y español y comenta sobre lo que escribe: “Escribo todos los días en mi agenda de devocionales o en mi diario, lo que aprendo. Muchas veces lo hago también en inglés”.

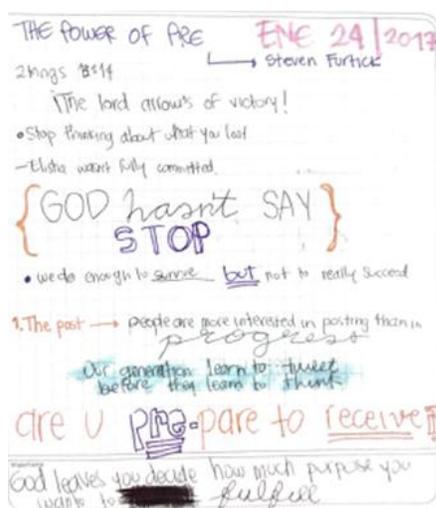


Imagen 15. Diario devocional de Consuelo

Su testimonio no es solo una actividad religiosa más, tampoco lo es individual ya que es compartida con el grupo de jóvenes de su iglesia. Consuelo relaciona su escritura con una manera de registrar sus compromisos, sin embargo su diario no es privado y ella lo trae a su ministerio para hablar sobre lo que escribe y lo comparte porque sus compañeros saben el idioma como ella:

“Esta por ejemplo es otra imagen es de mi iglesia. Es mi curso de madures espiritual y yo estaba hablando de abrir tus ojos espirituales en donde está tu identidad, siempre hay algo en inglés, y eran como cosas en las que uno se iba a comprometer, que te habías comprometido a principio de año y uno lo escribe para uno y uno escribe el compromiso, y uno por grupo empieza a hablar sobre esto es lo que me había propuesto”. (Consuelo E.1)

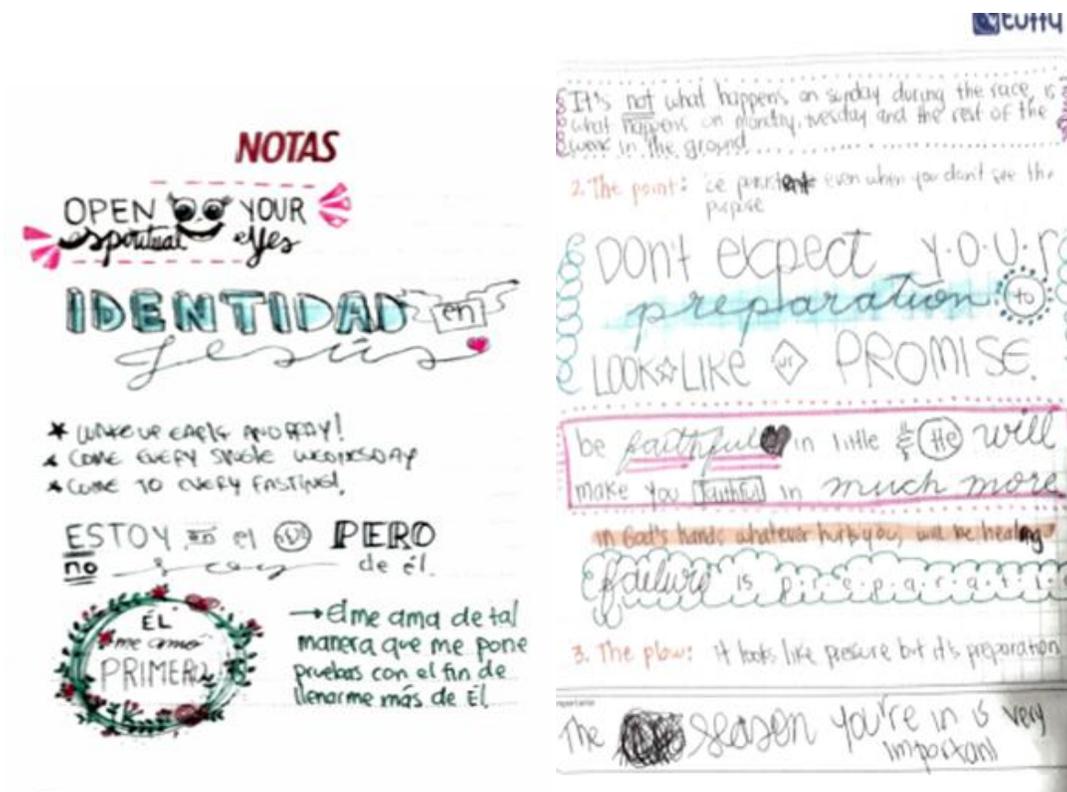


Imagen 16. Diario devocional de Consuelo

En su caso, escribir en su devocional significa compromiso con ella misma, con su iglesia y le permite además comunicarse con otras personas en su ministerio y aprender de la palabra de Dios incluso en otro idioma. Su devocional en su diario personal es una práctica letrada que realiza de maneras específicas, y lo que escribe no es solo privado, ya que lo tiene en cuenta para discutirlo con otros. Como ella misma lo describió escribe en inglés porque algunos también saben hablar el idioma y la entienden cuando comenta algunas de sus reflexiones. En cuanto al diseño de su diario devocional, Consuelo ha seguido las indicaciones sobre qué debe escribir y esto deja ver que su práctica letrada no es accidental, sino aprendida en el seno de su comunidad espiritual, solo que de manera autónoma ha decidido usar los dos idiomas para hacer sus anotaciones.

Igualmente, la participante le dedica tiempo a su práctica letrada y escribe sus reflexiones, y lo que hace permite citar a Zavala (2009) quien también se refiere a leer la biblia como una práctica letrada, y describe que su lectura se hace de maneras particulares, y que son las personas quienes configuran las prácticas letradas específicas en grupos sociales

determinados. Para Consuelo y sus amigos que pertenecen a su iglesia, la práctica letrada de llevar un devocional junto con la lectura de la biblia es una manera regular de actuar en un evento letrado dentro de un contexto específico que es su iglesia. Su iglesia es internacional y ella tiene acceso a otras personas que también usan el idioma inglés, por lo que es natural para ella incluir su escritura en otro idioma. Igualmente se aprecia que cuando Consuelo escribe su devocional recurre a la lectura de su biblia paralela en los dos idiomas en su celular, y en consecuencia amplía su vocabulario en un área especializada.

Los resultados muestran una coincidencia con Curwood (2013) en que siempre las prácticas están relacionadas con un propósito, y es compartir con otros. Por supuesto todos los participantes han desarrollado habilidades para buscar, interpretar, rediseñar, crear textos en la Web, y hacen uso del conocimiento que poseen. Explícitamente buscan profundizar en diferentes temas y al hacerlo se involucran y sobrepasan lo que hacen generalmente en el aula y que se espera que hagan con la lectura y la escritura en inglés. Estas experiencias, si son exploradas por los docentes formadores, se podrían retomar en el aula, para enseñarles a hacer un discurso más elaborado, encausando modelos de escritura persuasiva, expositiva, argumentativa. Guiando a los estudiantes a caer en cuenta de las opciones coloquiales del lenguaje y de otras más formales, lo cual en conjunto es valioso para el desarrollo de su literacidad.

De esta manera, la evidencia que han suministrado los participantes deja ver que su participación en eventos letrados es tan amplia que no se reduce al aula o solo a textos escritos a mano, y ellos escogen sus posibilidades de comunicación. Sus opciones de comunicación escrita son regularmente sincrónicas, en la que como usuarios a través de una red telemática coinciden en el tiempo y se comunican entre sí mediante un texto escrito, audio y/o vídeo. Un ejemplo de comunicación sincrónica es el chat que los participantes han reportado usar constantemente en las redes sociales. Los jóvenes particularmente se sienten atraídos por la comunicación en el nuevo texto que es la internet (Livingstone, 2004), porque les abre la posibilidad de que lo escrito tenga la velocidad y la interactividad de lo hablado, con otras ventaja como las que expone Kern (2000, p. 239) y que tiene que ver con “una nueva posibilidad o una alternativa para dejar escuchar sus pensamientos con libertad y sin interrupción, al estar los mensajes escritos, se hallan disponibles para ser releídos y discutidos”. Sus prácticas letradas en los chats se pueden comparar con interacciones orales que ellos podrían tener personalmente, solamente que estas

son más autónomas, y se caracterizan por ser autoevaluadas, lo que las diferencia de las académicas que son evaluadas por el docente.

En cuanto a la relación con otros estudios también se halla que los resultados hasta ahora expuestos coinciden con la investigación etnográfica realizada por Cassany, Salas & Hernández (2008), denominada “*escribir al margen de la ley*”: *prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*”, porque en este estudio los participantes recurren a la lengua escrita en otro idioma y ven la escritura como una actividad diaria en grupo. Escriben porque desean comunicarse entre pares y además se divierten colaborando con otros con una escritura alejada de la convencional o del aula, precisamente por el deseo de hacer parte de comunidades afines y comunicarse en otro idioma. De alguna manera para estos futuros docentes esto se convierte en una fortaleza profesional, ya que su participación con otros y en especial con quienes son nativos, les permite desarrollar su competencia socio pragmática en otro idioma.

De otra parte, se puede referir que existen coincidencias con el estudio de Barton y Hamilton (1998), ya que las prácticas letradas de los participantes también se gestan en áreas diferentes y una de ellas es la comunicación personal. Las tecnologías que cada estudio utiliza son diferentes porque las épocas también lo son, pero en ambos estudios y siguiendo los planteamientos de Street (1984), su comunicación escrita sirve como un espacio de construcción colectiva e individual donde la literacidad es una práctica social porque hace parte de la vida de las personas fuera del aula. Por esto, los participantes describen espacios de inmersión donde el lenguaje se usa tal cual como se usa en un entorno angloparlante, y entre quienes interactúan no tienen en cuenta que algunos no sean hablantes nativos y en cambio esperan que se acomoden a las situaciones planteadas.

De otra parte, que los participantes en este contexto escojan leer y escribir en las redes sociales tampoco es sorpresa especialmente cuando Hernández (2017, p.20) presentó información sobre la Primera Gran Encuesta TIC, en alianza con el DANE realizada en Colombia a 8330 personas, quienes representan a 27.7 millones de colombianos, aunque solo a 1,7 en zonas rurales. Entre esos datos se muestra precisamente que una de las actividades más realizadas en el internet es la participación en redes sociales con un 70%, “Facebook y WhatsApp son las redes más populares entre los colombianos”. Donde además WhatsApp es la red más usada en los estratos 1, 2,3, lo que significa que las redes sociales se han vuelto un

contexto para comunicarse, incluso más allá del contexto local como lo demuestran los participantes en este estudio. Se puede decir que en su caso han escogido leer y escribir en otro idioma y en redes sociales, en los foros y chats de las páginas web o grupos de fanfic como otra opción para comunicarse e igualmente confirmar qué saben hacer uso de lo que han aprendido en el aula. A largo plazo, lo que logran es fortalecer su suficiencia en el idioma, a su ritmo y en su espacio, repercutiendo su accionar en su vida académica, ya que están leyendo, escribiendo y escuchando textos en el idioma. Por su puesto, aunque la población a la que se refiere esta investigación no se puede comparar con el estudio presentado por Hernández (2017), sí es evidencia de que su intervención en estas comunidades además de ser satisfactoria porque es libre, les ofrece otras ventajas como el aprendizaje del vocabulario en diferentes áreas, y el desarrollo de su competencia cultural y socio pragmática.

Igualmente, al acceder a estas nuevas prácticas letradas se convierten ante todo en productores de textos (Bruns, 2008), donde los límites entre productores y consumidores se rompen. Para hacerlo efectivamente, los participantes han creado oportunidades fuera del aula para cultivar las habilidades requeridas para el siglo XXI, muchas veces por su cuenta o acompañándose entre pares para alentarse y orientarse. Mientras tanto el aula desconoce lo que sucede respecto a sus prácticas letradas, e incentiva la desconexión entre las experiencias de lectura y escritura académicas y personales, siendo estas últimas una de las oportunidades que han usado para entrar en un entorno de comunicación de manera independiente para mostrar una personalidad curiosa, y desarrollar actividades de comunicación real en otro idioma e incluso desarrollar un perfil profesional. Al leer y escribir como lo han reportado, los participantes han mostrado evidencia de un aprendizaje del idioma a través de distintos lenguajes, donde sus intervenciones escritas aumentan la oportunidad de escribir libremente sin miedo a ser juzgados por sus errores gramaticales. De hecho, quienes escriben demuestran tener estrategias de aprendizaje y monitorean su escritura, usan diccionarios y son cuidadosos de lo que publican. Sin embargo, de manera consiente y ante todo buscan oportunidades para colaborar con otros, para desarrollar habilidades de argumentación y persuasión, creando un ambiente centrado en ellos mismos, con la lectura y escritura informal.

Esto puede parecer distinto del aula de clase, pero tal y como lo ha dicho Prensky (2005) algunos alumnos pertenecen a las generaciones que han nacido en un ambiente donde los textos

digitales son una realidad cotidiana. En este caso, y para los participantes esto implica moverse con destreza y confianza para comunicarse sin ningún obstáculo, viendo la lectura y escritura como prácticas culturales insertadas en una comunidad particular. Por eso, todos coinciden en sus testimonios en sentirse libres de tener siempre experiencias de lectura individuales, con un propósito de comunicación y un tema de conversación social o personal, con las audiencias que ellos escogen. Demostrando siempre actitudes positivas y preferencias ante lo que escogen leer o escribir. Incluso puede que las interacciones que mantienen resulten un tanto extrañas y diferentes a las convencionales del aula de clase, pero siguiendo a Wilber (2008) lo que sucede entre los jóvenes es factible, ya que ellos tienen actitudes más flexibles y familiares que les permiten de manera más espontánea crear oportunidades de comunicación.

Al final, se vislumbra que los participantes hacen usos sofisticados del nuevo idioma que aprenden y esto coincide con lo que los Nuevos Estudios de Literacidad (Gee, 1996; Barton y Hamilton, 1998, Ivanic et al., 2009) han dicho sobre el concepto de leer y escribir más allá de dos habilidades independientes o aisladas una de la otra, y más para participar en el mundo social. Usando el lenguaje escrito de manera deliberada para hacer parte de eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros. Coincidiendo también lo anterior con lo expuesto por Barton y Hamilton (1998, p. 109) cuando argumentan que:

“La literacidad no reside en la mente de las personas como un conjunto de habilidades aprendidas, y no yace solo sobre el papel, en forma de textos para ser analizada, como toda actividad humana es esencialmente social y se localiza en la interacción personal”.

Las declaraciones de los participantes dan cuenta precisamente de lo que hacen con su literacidad en LE, de las actividades sociales que mantienen a través de sus nuevas prácticas, de los pensamientos y significados de esas actividades y de los textos utilizados. Por supuesto, la pregunta que cualquiera se puede formular es ¿por qué un grupo de estudiantes de lengua extranjera prefiere mantener actividades sociales a través de prácticas letradas escritas y no comunicarse de forma oral con amigos o conocidos en el idioma que aprenden? La respuesta desde los mismos datos es precisamente que ellos se encuentran en un contexto donde el idioma inglés no es hablado, pero si usado a través de otras formas de comunicación que son más que

todo digitales, y que si bien son tecnológicamente hablando nuevas, lo importante es lo que ellos pueden hacer a través de ellas, y a través de la comunicación escrita y en otro idioma.

Por lo tanto, la perspectiva social de la literacidad en la que este estudio se enmarca pone el acento en lo que ellos hacen cuando leen y escriben en sus contextos cotidianos. Queriendo decir además que no se puede olvidar que para los participantes quienes aprenden inglés, la exposición al otro idioma viene principalmente a través de la lectura de textos. Su aprendizaje no está centrado en el desarrollo de las habilidades orales solamente y ellos reconocen que leer y escribir son también actos de comunicación a través de nuevas prácticas letradas, con textos multimodales que les ofrecen algo más que algo para hablar, les dan la posibilidad de tomar posturas y crear nuevos textos ante temas que son de su interés.

### **3.1.2. Aprender el idioma y otros temas**

Contrario a lo que usualmente se pueda pensar, cuando los jóvenes acceden a nuevas prácticas letradas personales también deciden “aprender”, lo cual usualmente puede parecer imposible, sobre todo porque en la enseñanza tradicional nos movemos en la creencia de que solo el contacto visual entre el profesor y el alumno proporciona comunicación y por ende aprendizaje. Por esto, muchas veces se minimiza el valor de lo que los estudiantes pueden hacer por su cuenta cuando leen y escriben fuera del aula. Sin embargo, los participantes reportan que el medio de comunicación social más constante en su vida sucede en internet, a través de sus redes sociales, las páginas web, las aplicaciones que descargan para leer, mucho más que las revistas, los periódicos y los libros, y que es de ahí donde ellos deciden aprender a través de una abundancia de información y conocimiento que fluye constantemente, mediante hipertextos, iconos gráficos, imágenes en movimiento, sonidos y formatos tridimensionales que fortalecen su aprendizaje y son muy multimodales.

Sobre esto se podría decir incluso que los participantes han escogido tener una “escuela paralela” como la llama Marino (2005 p. 87) donde existe una combinación de medios de comunicación y tecnologías digitales de la información, las cuales en conjunto conforman un sistema educativo informal con sus propios códigos, lenguajes, normas y valores. De manera positiva, a través de esta escuela informal y sus nuevos medios, los participantes han escogido realizar sobre todo la interpretación de diferentes textos que les sirven para profundizar en el

aprendizaje del idioma. Llama la atención por lo tanto que cuando se les indagó sobre algunos de los textos que mostraban en sus fotografías, ellos reportaban haberlas encontrados en sus redes sociales y narraron que tenían que ver con oportunidades para aprender el idioma inglés y fortalecer su formación docente. Al respecto se tomaron como ejemplo las declaraciones de Carlos y Esperanza:

*“Bueno, donde más leo sería como en YouTube, yo soy un gran consumidor de videos y muchos de los videos que veo son con subtítulos para apoyar el lenguaje porque veo y escucho muchos videos en inglés, sobre un montón de cosas, videojuegos, películas, series y para aprender veo video tutoriales de gramática”. (Carlos. E.1).*

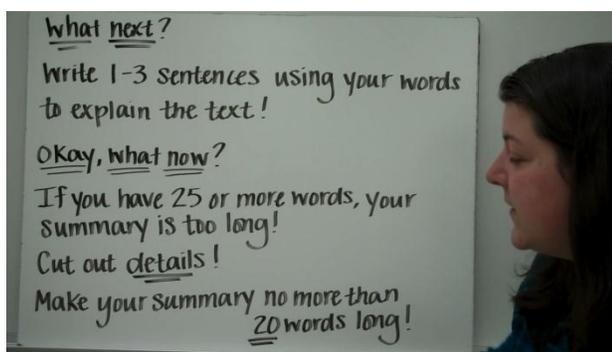


Imagen 17. Video tutorial de gramática

*“En lo personal yo soy fanática de Facebook, yo vivo conectada 24 horas y siete días a la semana literalmente y sigo muchísimas páginas que me ayudan a aprender idioms, bueno a mí me gusta aprender mucho. Aprender lo que son las expresiones idiomáticas y todo eso, entonces sigo muchísimas páginas. Tengo una que todos los días me manda una expresión en donde explican que significa, de donde se originó y ejemplos de películas en donde se ha utilizado, es decir, le dan a uno todo para que uno sea capaz de entenderlo. Sigo páginas también en donde me envían tips para la enseñanza, por ejemplo tips para enseñar reading y son cosas que le sirven mucho a uno”.(Esperanza. Grupo focal)*

Los participantes describen la opción que han escogido para fortalecer su aprendizaje fuera del aula. Para el caso el medio social es el internet a través de redes sociales, donde puede ser que en You tube, Facebook y Twitter interactúen y se comunican con otros, y también haya maneras de aprender. Lo hacen desde un universo construido con un lenguaje específico en función de cada medio, donde a veces predominan los sonidos, en otros los textos las imágenes y en otros se da una conjunción de todos ellos. En sus declaraciones, los participantes nombraron las redes sociales y sugirieron utilizar innumerables estímulos que se les presentan. Para ellos el lenguaje escrito y hablado, la música, los sonidos las imágenes fijas y animadas, los objetos y los

fenómenos naturales son algunos de los estímulos que influyen, y, por lo tanto, requieren ser comprendidos, interpretados y utilizados.

Igualmente, sus declaraciones permite traer el argumento de Barton y Hamilton (1998) e Ivanic et al. (2009) quienes argumentan que dentro de esta perspectiva comienza a superarse la utopía de que la comunicación y el aprendizaje es exclusiva de la enseñanza presencial, reconociéndose hoy que los jóvenes fuera del aula también leen y escriben con un propósito positivo para sus vidas mientras han crecido bajo la influencia de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (Tics), por eso igual que cuando se comunican mantienen un propósito que tiene que ver con mejorar su suficiencia en el aprendizaje del idioma:

*“Yo hago parte de una red social que se llama Tandem que es como para aprender otros idiomas, y he hablado con otras personas y he aprendido forma de expresar que sean más tipo culturales, native-like, hay veces que uno empieza aprender el idioma y uno se ciñe a que tiene que ser estrictamente como se debe hacer. Entonces ellos son como porque escribes de esa manera? y me dicen, puedes hacerlo de esta, entonces me he dado cuenta que hay maneras de enseñar que no son tan estructurales como uno ha aprendido y que uno aprende de un nativo al comunicarse con ellos”.* (Consuelo. Grupo focal)

Es decir que para ellos hacer parte de redes sociales no significa solamente recreación y es también una oportunidad de aprendizaje y creada por ellos mismos de manera individual y autónoma. En este sentido y en concordancia con De la Torre (2009) no se puede considerar una pérdida de tiempo navegar en internet o el uso que hacen de las redes sociales, ya que ellos están asimilando competencias tecnológicas y comunicativas necesarias para el mundo contemporáneo. Para citar un ejemplo, Esperanza reportó hacer uso de las redes sociales como Facebook con una actitud favorable hacia el uso académico como lo describe:

*“También he buscado aplicaciones donde yo pueda aprender inglés. Me conseguí una que se llama Hellotalk en Facebook, entonces ahí suben tips y muchas cosas y lo más importante es que uno tiene la oportunidad de hablar con las personas, interactuar y es básicamente una plataforma como un Facebook. Uno puede comentar y algo super bueno que tiene es que si uno ve un post, alguien que publicó algo uno tiene varias opciones de hacer las correcciones ahí, ósea que uno tiene un feedback, inmediatamente, usar el traductor corrector, usar notas de voz, llamar ahí y tiene un feedback inmediatamente. Es muy buena la aplicación”.* (Esperanza. Grupo focal)

La participante ha descubierto múltiples ventajas que se adquieren al participar leyendo y escribiendo en las redes sociales y entre ellas es encontrar recursos de aprendizaje, señalando

además que esto le ha permitido la posibilidad de interactuar, participar escribiendo correcciones en algún post, recibir retroalimentación o preguntar sea de forma escrita o con mensajes de voz. Igualmente, se observa que en conjunto los participantes escogen nuevas prácticas letradas porque les permite como han sugerido Lankshear y Knobel (2006), colaborar a través de diferentes textos. Estos textos que interpretan son también cada vez más variados y cada nueva práctica es igualmente más multimodal. Los cambios de la página a la pantalla les demandan ante todo como lo cita Kress (2003, p. 35) que “leer y dar significado desde una multiplicidad de modos”, yendo desde una imagen en combinación con el sonido para darle sentido a sus mensajes. Esta posibilidad de intercambiar modos (visual, audio, imágenes) les llama la atención e incentiva su aprendizaje como lo reporta Daniel y Carmen:

*“Cuando juego videojuegos en inglés, aprendo mucho vocabulario pues es como leer un libro pero te lo están contando, entonces es como escuchar una historia, hacer parte de la historia y tener no tanto la postura de leer que es simplemente pasivo, sino un rol activo dentro del contexto de la historia y al poderse expresar con otras personas en el idioma inglés que son nativos y me entienden y yo no interrumpo, el curso de la historia, me ha dado un poco más de confianza para aprender el idioma”. (Daniel. E.1)*

*“Yo por lo menos me entretengo mucho, la verdad es que sí. A través de esto he aprendido mucho vocabulario, hay palabras que yo por lo menos nunca había pensado que podía usar, y si ahora he visto”.(Carmen. E.1)*

En particular, se resalta dentro de sus apreciaciones que ellos brindan como sugiere (Gee, 1996) un valor a la lectura y escritura no como dos habilidades aprendidas de manera independiente, sino como un proceso dialógico de dar significado, adquiridas y enmarcadas en contextos sociales. El aprendizaje que ellos describen es situado en el contexto social y las prácticas letradas en línea permiten nuevas formas de comunicarse y apoyar el desarrollo del lenguaje, el vocabulario, de mantener y crear identidades a través de interacciones bilingües en ambientes en línea que son socialmente relevantes y libres de limitaciones geográficas. Este aprendizaje que ellos mencionan es incidental y sucede a través de repetición, observación, interacción social y solución de problemas.

De este modo, valoran sus prácticas letradas no solo por ser digitales, sino porque rompen los esquemas del aula y son flexibles. Son ante todo y como lo describen Barton y Hamilton (1998, p. 3) prácticas sociales donde su contexto social les da su significado y donde además los participantes asumen roles que ejecutan, similares a una conversación personal y por eso no se tiene que esperar para levantar la mano o esperar que se les dé permiso para hablar.

Estas conversaciones precisamente les engendran motivación y de acuerdo con Kern (2000, p. 257) les ofrece “un propósito real para aprender por ejemplo, vocabulario o gramática y alienta que se involucren intensamente con el idioma”. Igualmente, todas estas oportunidades de comunicación crean comunidades globales usando recursos compartidos con amigos, o con otros alrededor del mundo a través del internet, donde la escuela debe incursionar aún más.

Es decir que si bien con sus prácticas satisfacen sus necesidades de comunicación también les permiten aprender. Al respecto Xu ( 2008, p. 52) resalta que el valor está en “el propósito para comunicarse, en las iniciativas de interacción que se generan y en la negociación”. Por ser estas prácticas ante todo autogeneradas, se señala que no es solamente la herramienta tecnológica la que promueve por sí misma un cambio, sino que es tan solo un medio más, a través de la cual se dan nuevos aprendizajes y así lo sugiere Silvia:

*“Yo mantengo un blog de moda para mujeres pequeñas, pero no se trata de hacerlo como en una clase, un requisito. El blog me ha permitido aprender inglés. He explorado nuevas páginas en las cuales inspirarme, de las cuales tomar imágenes también, muchas veces me ha tocado buscar cómo se llama esta prenda en inglés para corregir de pronto algún error de escritura o recordar cómo se escribe, también para escribir el pie de foto. Busco también otras páginas para ver como ellos escriben y tomar ideas de eso para ser más compatibles con el lector, las cosas que a mí me gustaría leer, eso es lo que yo quiero escribir”. (Silvia. E.1).*

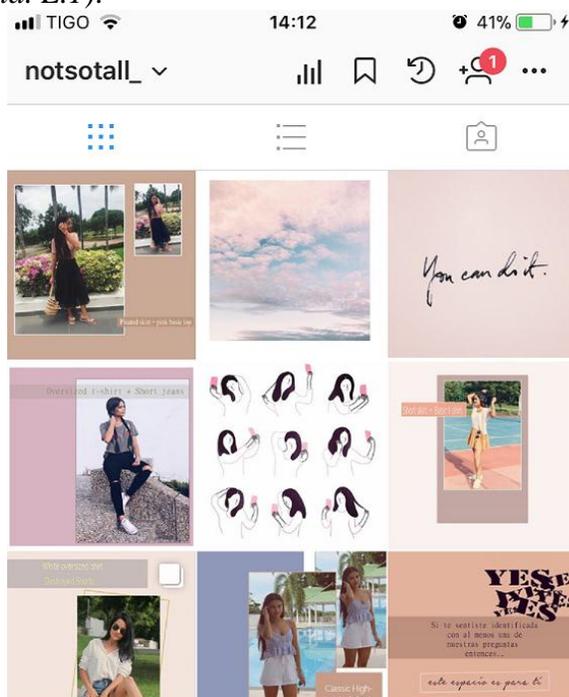


Imagen 18. Blog de moda de Silvia

En efecto, esta experiencia le ha demandado recurrir a conocimientos previos para la escritura de textos escritos, al mismo tiempo que desarrolla saberes digitales que quizás no posea para usar otros textos en sus publicaciones como las fotografías. En todo caso, deja claro en su entrevista que diseñarlo ha sido una manera de aprender inglés y por eso debe escoger detenidamente las palabras, las fotografías y los textos que va a anexar, lo que significa que ha tenido una oportunidad de ampliar su vocabulario en relación a un tema.

Esto por otra parte, igualmente le ha demandado otros procesos tales como planear, hacer un borrador, revisar, editar, aprender a presentar la información en el texto digital como otros lo hacen. Todo esto y como Kern (2000, p.173) sugiere “escribir revela las múltiples y particulares voces de quien escribe”. El trabajo de la participante no es descuidado y a través de esta nueva práctica desea presentarse y hacer que otros participen en el tema que ella plantea. Planear y monitorear lo que escribe se hace para una audiencia definida y con propósito claro en su blog. Esto que parece tener un uso como comunicar, le demanda igualmente aprender a usar las palabras correctas en inglés y sobre cómo escribir en un blog, para hacerlo bien y llevar con éxito el mensaje a su audiencia. Es decir que como resultado de la comunicación que ha querido entablar con otros, ella reconoce que se ha facilitado su aprendizaje, porque ha tenido que recurrir a mirar lo que otros hacen, sus estilos y adecuar el suyo a lo que desea presentar.

Otros participantes como Carlos, Orlando y Esperanza también reportaron experiencias de lectura en diccionarios, artículos y leer en todo tipo de aplicaciones en el internet, lo que les facilitaba acceder a textos para aprender inglés y prepararse para el examen TOEFL. Usualmente descargaban aplicaciones o entraban a páginas especializadas:

*“Tengo varias aplicaciones en mi celular. Para practicar listening, pero esas son de Oxford, una es de, no mentira, estas son de TOEFL, estas son como para practicar las habilidades de listening entonces lo que hace es que le dan a uno varios listenings parecidos a los que se presentan en el examen y bueno a través de eso es que yo practico mi inglés”. (Esperanza. E.1)*

*“Por medio de la Twitter, empecé a buscar sobre el British Council y aparecen varias opciones para estudiar todo eso”. (Orlando. E.1).*

*“Utilizo aplicaciones para aprender el idioma. Tengo un montón de aplicaciones en el celular, tengo para aprender vocabulario, para hacer listening, por ejemplo ésta que tengo acá, que es listening, tengo texts, pronunciación, y varios diccionarios”.(Carlos. E.1)*

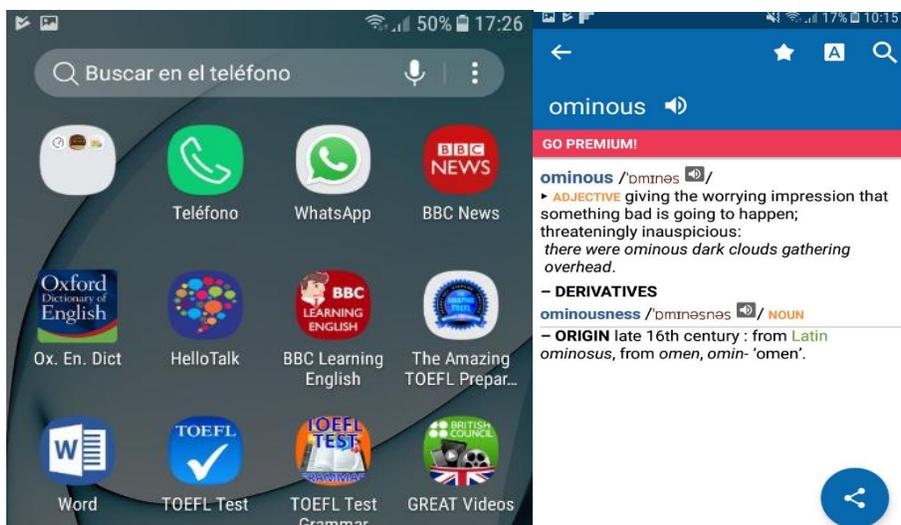


Imagen 19. Aplicaciones en el celular para leer y estudiar

Desde la entrevista Carlos describe las oportunidades que busca para aprender el idioma. Su evidencia reporta que a través del internet encuentra muchas formas de hacerlo y como es natural por el ambiente comunicativo en el que vive, recurre al uso de aplicaciones digitales que instala en su celular. Sin embargo, él se concentra más en describir el desarrollo de sus habilidades y comenta:

*“Uso el diccionario en el aula de clase, o cuando estoy viendo videos y no entiendo alguna palabra, la busco inmediatamente. Las otras aplicaciones las uso para practicar cada vez que puedo. Recorro a la aplicación del consejo Británico, puedo escuchar y leer”. (Carlos. E.1)*

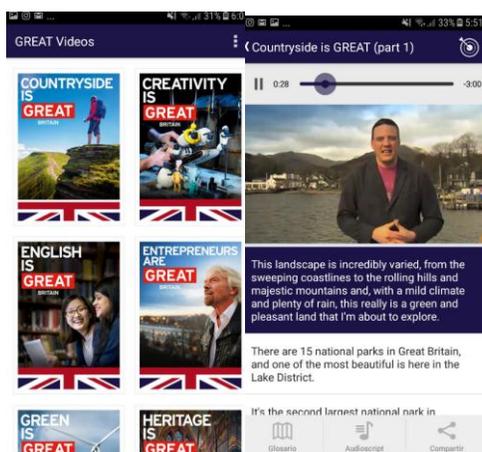


Imagen 20. Aplicación del Consejo Británico para leer y escuchar textos

Carlos ha explicado que lee su diccionario digital para encontrar vocabulario que le pueda servir para entender los videos que ve, además comenta que recurre a las lecturas que encuentra en la aplicación del Consejo Británico. De ahí el participante amplía su conocimiento en cuanto a vocabulario y se da a la tarea de reconocer los múltiples significados de un solo término, lo que le da la capacidad de seleccionar el término apropiado para la situación en la que está leyendo. Sin embargo, su argumento es que a través de los textos que oye puede leer al mismo tiempo, lo que igualmente deja ver que para él esto es un ejercicio para practicar su habilidad de *listening*, y no se refiere a interpretación de las lecturas. A pesar de que el participante se expone a leer una variedad de textos, y los cuales le exigen hacer una interpretación por ser originarios de varias culturas, él solo considera practicar para escuchar los audios en la página y resalta su valor de esta manera únicamente.

En otras palabras, el participante no parece consciente de que al acceder a los textos de tipo internacional, tiene la posibilidad tal y como lo escribe Kerm (2000, p. 46) de situarse entre “diferentes puntos de vista y dos culturas”, lo que significa que su lectura puede ser una oportunidad para hacer conexiones entre la gramática, el discurso, el lenguaje, el contenido y la cultura, más que una oportunidad para mejorar una sola habilidad. Su propósito es limitado y él se concentra en aspectos lingüísticos específicos que desea mejorar, y sin que esto quiera decir que no es provechoso para desarrollar una suficiencia en el idioma, de todas maneras también desperdicia la oportunidad para entender la visión de mundo expresada en cada texto que lee.

Entre tanto, un poco diferente son las narrativas de Orlando y Esperanza, quienes se han referido al acceso que tienen a páginas Web especializadas en la enseñanza y aprendizaje del idioma no solo para aprender el idioma como un código, sino también para aprender a través del idioma sobre su formación docente. Orlando reportó:

*“Este es el curso ese fue el inicio que la, le hacen la introducción a los profesores, como va a ser el tema, las sesiones, se llama Future Learn. En la página muestran a los estudiantes de otras nacionalidades, como hicieron ellos para aprender el inglés, .. las dificultades que ellos pasaron, los retos, y como fue para ellos, la experiencia cuando ellos hicieron el examen internacional. Le muestran a uno como un texto dándole sugerencias y también a los instructores, que son videos, y entonces después de eso le hacen a uno una serie de preguntas”.* (Orlando. E.1)



Imagen 21. Sitio Web especializado: Future Learn

Por su parte y desde Facebook Esperanza también encontró el link del Consejo Británico, y desde entonces ingresa de manera regular para aprender sobre la enseñanza del inglés:

*“Yo leo bastante, pero generalmente leo en páginas como el British Council. Esa página la sigo a través de Facebook. Entonces siempre me gusta leer como lo que ellos ofrecen. Hay variedad de artículos sobre cómo enseñar a diferentes edades y contextos, de actividades y estrategias para mejorar la escritura, la escucha, por ejemplo. No es algo que corresponda a ningún curso en particular o que me lo exijan en la universidad, es mi interés por aprender. Además es muy bueno el acceso que esta página te brinda”. (Esperanza).*

Ambos dejan ver en sus declaraciones que acceden a esta página especializada con un uso en mente y es aprender sobre temas específicos que atañen la enseñanza del idioma, por eso aprovechan al máximo la oportunidad. A ambos les agrada el tema de las experiencias de enseñanza con estudiantes internacionales y Orlando reportó: *“Le muestran a uno como un texto dándole sugerencias y también a los instructores, que son videos, y entonces después de eso le hacen a uno una serie de preguntas”*. En cuanto a Esperanza ella comentó que ha accedido a algunos seminarios que ellos ofrecen o a los cursos en línea:

*“He revisado los Webminars y son seminarios en línea con personas académicamente formadas y ellos ofrecen un seminario. Las personas pueden incluso hacer preguntas en línea y al final te dan un certificado de asistencia y lo puedes imprimir si deseas, y es gratis. También promueven otras actividades, de hecho una vez incluso le avise a Daniel, era una sobre la práctica de un examen. Yo si lo hice, pero era muy básico”. (Esperanza. E.1)*

Desde su descripción ambos participantes explican que han establecido una relación entre leer y aprender sobre la enseñanza del idioma. Leen en su tiempo, a su ritmo y donde les resulta más cómodo. Estas prácticas son personales, autorreguladas y autoevaluadas y su aprendizaje a través de la indagación que ellos realizan, con la exploración de nuevos textos que están disponibles en Internet. Al hacerlo dejan ver una naturaleza curiosa por encontrar oportunidades que permitan fortalecer su suficiencia y formación profesional. Igualmente, tienen claro que pueden interactuar y participar de las conversaciones si lo desean. Su papel no es solamente el de lector y si tienen dudas pueden participar y preguntar lo que a ellos les agrada por ser una manera de intervenir en comunidades académicas virtuales. Su vinculación a estas nuevas prácticas surge o por curiosidad o por recomendación como le sucedió a Esperanza cuando un docente le sugirió que ingresara a la página, mientras ella era estudiante de los cursos de inglés en el Centro de Idiomas. Su inicio fue inicialmente con un perfil de estudiante, y una vez en el Programa de Licenciatura ingresó con el perfil docente:

*“Lo que pasa es que yo antes de entrar a la carrera yo había hecho unos cursos de inglés, entonces yo siempre le preguntaba a mi profesor por sugerencias, donde podía conseguir o sea, información confiable o paginas confiables para practicar, y así él me dijo, váyase para el British Council, porque hay varias páginas; hay de hecho una para profesores y una para estudiantes. Él me manda la de estudiante, y después cuando entré a la carrera descubrí que también había la de profesores; o sea sí, como personas dedicadas a enseñar, entonces a través de ahí empecé. Vi que tenían página en Facebook y empecé a seguirla porque como a Facebook entro constantemente es más fácil ver las notificaciones y las cosas que pasan subiendo”. (Esperanza. E.1)*

Desde ese momento, Esperanza trata de estar al tanto de lo que se publica en la página y también ha encontrado que puede hallar respuestas a ciertas dudas sobre un tema que le preocupa y es el uso de la lengua nativa en clase. Por eso desde lo que puede leer en esta página ha hallado algunas respuestas y se refiere precisamente a un video que vio y discutía el tema:



Imagen 22. Sitio Web Consejo Británico

De acuerdo con su testimonio encontrar esta página y la información, le ha permitido tener claridad sobre qué hacer para superar ciertas dificultades en su curso de práctica pedagógica profesional, sobre todo porque puede leer artículos y ver videos al mismo tiempo. Además puede escuchar la manera como otros docentes en contextos extranjeros similares al suyo actúan frente a la enseñanza del inglés. Esta experiencia de lectura además le ha ayudado incluso a no tener que recurrir al docente de práctica pedagógica en el Programa para resolver sus dudas:

*“Como ya empecé mi practica pedagógica entonces estaba viendo que tan bueno es utilizar o a que nivel debería usar uno la lengua natal con el inglés, entonces vi ese artículo y me pareció muy interesante. Yo no le he preguntado esto a la profesora, me pareció que por acá yo podía empezar a hallar respuestas”. (Esperanza. E.1)*

Nótese que el significado construido por la participante después de ver el video y leer los comentarios de los otros docentes, le demandó tal y como declara Kern (2000) no solo su experiencia cultural, sino entenderla desde otros quienes en este caso son los autores de los textos quienes son extranjeros, llevándola a hacer comparaciones, reflexionar y tomar decisiones. Sobre todo porque como ella misma reflexiona desde lo que lee o los videos que escucha, son experiencias de quienes han vivido la enseñanza a estudiantes quienes aprenden el idioma como lengua extranjera y esto es gratificante para su futura docencia:

“Lo bueno de ahí es que, siempre muestran, por lo menos el último que vi, no me acuerdo que era lo que estaban debatiendo, pero si mostraban diferentes profesores de diferentes partes, y ellos contaban cada uno su experiencia desde cada país. Entonces fue como una experiencia bastante chévere. Muy práctico, y a veces en el salón no hay tiempo para contar o hablar sobre estos temas, además de que es diferente. Son profesores que enseñan en contextos extranjeros donde enseñan inglés: India, Turquía, España, Francia. Los docentes no son nativos son extranjeros como yo. Esas experiencias a veces dejan que pensar de cómo enseñar. Al final había una imagen de lo que los buenos profesores hacen”. (Esperanza. E.1)

Incluso la participante cree que lo que hace fortalece su aprendizaje y lo ha identificado como algo productivo y que le da resultado. Le agrada leer estos textos por su cuenta y a su ritmo, lo que le permite construir significados y adelantarse a los temas de la clase o incluso saber de qué está hablando la profesora en clase:

“Esto que yo hago al leer por mi cuenta ha sido útil especialmente en las clases de didáctica, para las ideas de enseñanza. Siempre me hace pensar como que voy un paso más delante de mis compañeros, que voy un poco más informada de lo que yo de pronto me voy a enfrentar, o que el profesor quizás nos vaya a hablar en la clase. Lo digo porque muchas veces me ha pasado que algo que ya yo leí, me encuentro que el profesor está explicando algo relacionado con el tema y ya yo tengo idea de lo que él está hablando”.(Esperanza. E.1)

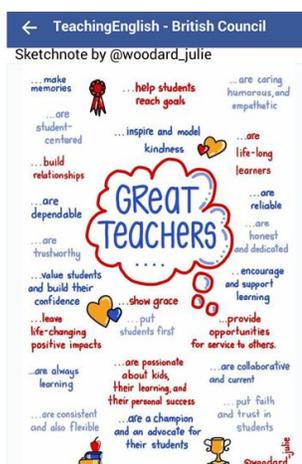


Imagen 23. Sitio Web especializado para aprender y enseñar inglés

Estas experiencias de aprendizaje son valiosas pues han interpretado diferentes tipos de textos a través de una página web reconocida. Han tenido además la oportunidad de reflexionar a través de los textos que han leído o escuchado. Desde su interpretación se han podido replantear el conocimiento que podían tener antes de acceder a las páginas Web que leyeron. Una

de las ventajas es que al hacerlo, los participantes reflejan como sugiere Kern (2000, p. 126) “aprender que las palabras en los textos no contienen significados universales y que la comunicación no se trata solo de transmitir información”. De los textos que leen obtienen información sobre la cual reflexionan y adecuan para su contexto. De otra parte, se adaptan a las nuevas prácticas para apoyar su aprendizaje y en esto se coincide con Leu y Kinzer (2000) en que ellos ven sus prácticas letradas personales como una posibilidad para nuevos usos como el que se discute y es aprender. Por supuesto hacerlo les ha requerido nuevas estrategias como saber resolver problemas, leer rápidamente, comprender imágenes, gráficas, y diferentes tipos de textos, es decir comprender el modo tanto como el mensaje.

Sin embargo, estas formas autogeneradas de aprendizaje no ocurren de un día para otro y son también el resultado de lo que el Programa y sus docentes han hecho al enseñar las estrategias que O'Malley y Chamot (1990) han definido como esenciales para el aprendizaje de una segunda lengua y las cuales los autores denominaron como: cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, y las cuales cobran finalmente sentido cuando los participantes demuestran su eficiencia en el uso de ellas para aprender y por su cuenta. Curiosamente se puede citar que en el pasado la literatura especializada (Oxford y Crookall, 1989) sugería la necesidad de adiestrar a los estudiantes en el uso de estas mismas estrategias de aprendizaje para aprender idiomas en contextos tecnológicos que les permitiesen usar de manera óptima los recursos computacionales. Lo anterior con el objetivo de aprender eficientemente en los nuevos ambientes de enseñanza mediatizados por la tecnología a los que se enfrentaban. Sin embargo, como lo describen los participantes actualmente ellos lideran en aportar estrategias para tomar provecho de cómo se lee, escribe y habla a partir de lo que ellos hacen con sus prácticas letradas en la Web 2.0. Lo que no quiere decir que la dirección docente aun no sea necesaria, y quizás se ha asumido que los jóvenes lo pueden hacer por su cuenta con el argumento de que son nacidos en una era de nuevas tecnologías.

Precisamente, uno de los resultados de este estudio es que los participantes creen reconocer los beneficios de tener experiencias con la lectura y escritura que son autónomas y autoevaluadas, y esto es en son características de sus prácticas por ser autogeneradas. Así, generan actitudes favorables hacia lo pedagógico de las nuevas tecnologías y admiten la multiplicidad de textos que leen y comparten, también como los crean. Sin embargo, aún

pueden ser ignorantes de como la tecnología le da forma a sus prácticas letradas, por lo que pueden no usarla de manera tan eficiente como deberían. Es decir que entre más conscientes sean sobre cómo interactúan con sus prácticas, más estratégicos y efectivos pueden ser en su aprendizaje del idioma o de su saber disciplinar.

### 3.1.3. Pasar el tiempo

Los participantes son seres sociales que están expuestos a variadas posibilidades para leer y escribir diferentes tipos de textos, por lo que también escogen pasar su tiempo recreándose a través de la lectura y la escritura, sin que esto excluya que se generen nuevos aprendizajes. Al respecto, algunos de ellos mostraron evidencia que deja ver su interés por lectura de noticias, sean de carácter político, científico, deportivas, de farándula, leer memes, entre otros, demostrando una motivación y compromiso sobre ciertos temas. Algunos prefieren acceder a periódicos que están en inglés y no en español, usan aplicaciones instaladas en sus teléfonos móviles tales como: BBC News, The Washington Post, The Guardian, ya sea desde la misma página del diario o a través de los links que ofrecen las redes sociales, como lo reportan algunos participantes:

*“Me gusta bastante la política exterior, y los conflictos, porque siempre me preguntaba cuales, ósea, qué pasa, porque siempre están en guerra. Entonces empecé a buscar cómo se originó este conflicto, no solo como lo presentan los medios, sino el, el background, lo que ha pasado, o cuáles como las intenciones ocultas que tiene estados unidos con estos pueblos. He hallado que es por el petróleo, que ellos tienen como para no dejar que estos pueblos surjan, entonces siempre me ha llamado la atención todo lo que pasa en Siria, por ejemplo, y de todo en medio oriente. Esos conflictos no son gratuitos. Hay razones ocultas y no son de tipo religioso sino económico. Poderes políticos. Poder, solo poder!!!” (Orlando. E. 1)*



Imagen 24. Diario digital New York Times

*“Mi interés por lo que pasa en el mundo en distintos ámbitos como: la moda, el entretenimiento, guerras, avances tecnológicos, incluso en el mundo de YouTube; me ha permitido convertirme en un “boletín de noticias andante”, mis amigos me preguntan por un tema, y yo soy quien les facilita la información. Debido a que me gusta investigar e ir un poco más allá (la verdad es que nunca sé cuándo debo parar de lo que se está enseñando, mis amigos me ven como una fuente confiable de información (digo yo). Como cada noticia tiene su público, yo comparto por lo general, vía Instagram y WhatsApp, a la persona que siento que le vaya a interesar”.* (Maritza. E.1).

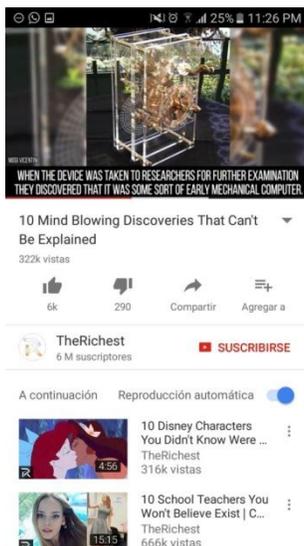


Imagen 25. Noticias sobre cualquier tema en YouTube

Cada uno de ellos expresan razones para leer diarios y de acuerdo con Orlando, su lectura tiene que ver con el hecho de que no desea ser engañado y lee para estar enterado:

*“A mí me gusta el hecho de cuando estamos socializando, saber del tema del que me están hablando, ósea de no, como decía una profesora: “no traguen entero”, siempre tenemos que estar informados de las cosas, para que no venga otra persona, y nos diga alguna mentira o algo así”. (Orlando. E.1)*

Maritza reporta que solo desea estar informada sobre todo: *“Por lo general me encuentro actualizada con todo lo que sucede en el mundo, porque me interesa mucho leer noticias del exterior. Me di cuenta de que me gustaba cuando era usuaria de Snapchat”*. Ella justifica su lectura y comenta que lee solo ciertos diarios y tiene preferencias y muestra algunas imágenes de lo que lee:

*“Me parece más serio BBC, parece más informativo y el tipo de lenguaje que usan lo entiendo, no es como, y no es como amarillista, por ejemplo de Gmail o algo así que tienden a la farándula y ese tipo de cosa”. (Maritza. E. 1)*

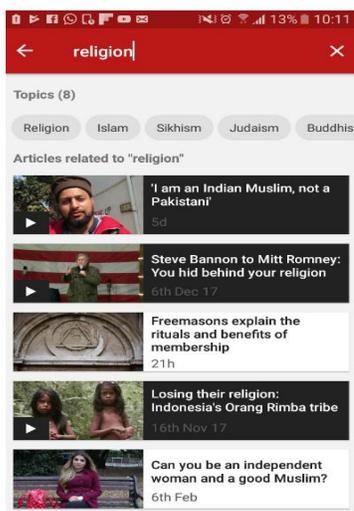


Imagen 26. Noticias religiosas en YouTube

Sin embargo, además de las noticias, los participantes leen sobre curiosidades científicas, moda, farándula, y reconocen de manera inicial que lo hacen para pasar el tiempo y de paso enterarse de varios temas. Por ejemplo, Maritza comenta: *“Estas son imágenes de lo que leo cuando no tengo nada que hacer. No es nada que esté buscando en particular sino que a veces aparecen y como me gustan los temas las leo”*. Luego agrega: *Tener acceso a la internet me permite leer de todo!!!. Paso mucho tiempo leyendo, pero mucho tiempo”*. Por su cuenta, Orlando reporta: *“cuando alguien en mi familia necesita saber sobre celulares, es a mí a quien llaman. Yo estoy informado de todo eso”*. Carmen muestra algunos de los artículos que lee sobre noticias y farándula y comenta: *“Leo mucho, la verdad es que leo mucho, a veces creo que en*

realidad leo mucho y poco., porque a veces siento que leo muy poco, para lo que podría haber leído”.



Imagen 27. Noticias en Facebook

Silvia igualmente muestra en sus imágenes leer todo tipo de blogs sobre moda. Confiesa además que la afición por los blogs sobrepasa su gusto por otras lecturas y reporta: *“Me entretengo muchísimo con sus contenidos, yo no veo televisión, yo no veo novelas, si quiero entretenerme en algo busco YouTube y miro qué es lo último que ella ha subido”*. Igualmente, añade ser consciente de que muchas veces se siente desconectada de la realidad, y como cursa otra carrera de Negocios Internacionales, sus experiencias de lectura y escritura le ha ayudado a tener otra perspectiva del mundo, e incluso a desenvolverse mejor en sus cursos en el Programa de licenciatura integrando esos saberes que aprende sobre los negocios:

*“Porque yo no veo noticias, esa es la otra, entonces es como una manera de informarme acerca de lo que está pasando en el mundo. Y muchas veces me pasaba en clase que estaban hablando de algún tema actual, de algún caso en Colombia, cualquier cosa y yo estaba totalmente pérdida porque no había escuchado la noticia”*. (Silvia. E.1)

Por su parte, Fabiola reportó: *“Yo leo sobre todo historias sobre porque el terreno es tan árido en África, noticias que no tienen tanta relevancia de historias que uno no se cree y veo muchos videos de Discovery”*. El asunto entre los participantes es que para pasar el tiempo, ellos realizan lecturas sobre diversos temas y abarcan todo tipo de información que encuentran en el internet y en redes sociales. Sus apreciaciones se relacionan con lo expuesto por Vie (2008) en relación a que el uso de las redes sociales, además de ser populares, les ofrecen ese sentimiento

de fluidez, y una experiencia de perder noción del tiempo. Esto por una parte puede servirles como excelentes oportunidades pedagógicas para aprender un idioma extranjero encausando su inclusión porque como estudiantes pueden dedicarle mayor tiempo para realizarlas sin darse cuenta.

Además es tanta la variedad y lo extenso de la información que Maritza aprecia la posibilidad que tiene: *“Cualquier tema que uno desee buscar lo encuentra. Hay buenos sitios otros no tan buenos pero uno se va dando cuenta”*. En ese sentido Carmen igualmente comentó: *“ pues la verdad no siempre tienen que ser artículos o cosas publicadas por doctores, sino que a veces uno aquí encuentra muchas cosas que son bienvenidas.”*. Ellos consideran que sus lecturas son oportunidades tan validas como leer artículos sugeridos en el aula, por eso se toman el trabajo de buscar la información, sin que lo que hacen deje de tener valor para su aprendizaje del idioma. De otra parte, también es cierto que toda esa lectura que hacen los participantes fuera del aula puede parecer un riesgo para que ellos solo pierdan el tiempo, y teniendo en cuenta que los participantes son estudiantes universitarios se esperaría que su lectura fuese más crítica y menos aleatoria o sin rumbo. Ellos se justifican porque leen sobre lo que les gusta, y desarrollan aptitudes y capacidades para la generación de conocimiento a través del idioma que aprenden. Su transitar entre los textos que leen no deja claro si lo que hacen como sugieren Freire y Macedo (1987) es leer mundos y no tan sólo palabras.

Por supuesto, ellos están leyendo de acuerdo con sus intereses, pero los contenidos que leen tienen una ausencia de oportunidades para ser discutidos de manera crítica con personas adultas como los docentes, quienes podrían orientar la profundización de ciertos temas como por ejemplo, las noticias científicas, deportivas, políticas o religiosas. Así, al final están a su libre albedrío haciendo un uso extenso y profundo de la información, solo leyéndola y enterándose de lo que sucede, sin que esto trascienda para cultivar maneras de pensar sometidas a temas menos triviales, lo cual es riesgoso entre una población que se capacita para ser docentes.

Existe de otra parte evidencia de que los participantes escogen escribir en inglés sobre ellos mismos como Consuelo, y donde de todos modos escriben cuidadosamente porque todo se trata de interactuar con otros y de paso entretenerse:

*“En Instagram la historia es diferente. Leo más que todo muchísimas frases motivaciones o historias, memes o chistes, sigo personas de Inglaterra y cuando escriben las*

*descripciones y escriben mini poemas los escriben en inglés, sigo you tubers, personas de la farándula inglesa, y todo lo escriben en inglés. Me gusta mucho Instagram. Ahí tengo un grupo de amigos con quienes nos escribimos en inglés”. (Consuelo. E.1)*

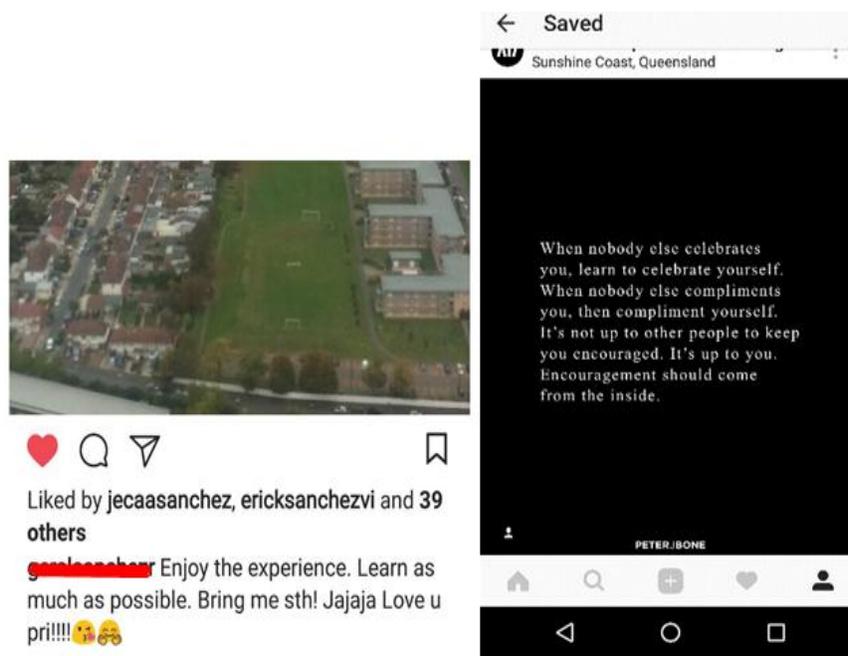


Imagen 28. Mensaje de Instagram de Consuelo

La participante añade que en Instagram sigue a sus amigos y por eso postean mensajes en las fotografías:

*“Yo sigo a mis amigos, pero gente que no conozco me escribe. A veces me responden y ponen comentarios, y hay gente que lo hace en inglés. Hay quienes lo hacen de manera privada, mis amigos tienden a mezclar mucho el idioma. Es una versión libre, es una oportunidad de comentar, de colocar fotos, videos audios. Yo no tiendo a escribir de manera abreviada. Me gusta usar buenas inglés en mis escritos, cuido mi gramática y vocabulario, pero si uso emoticones, por ejemplo”. (Entrevista 1)*

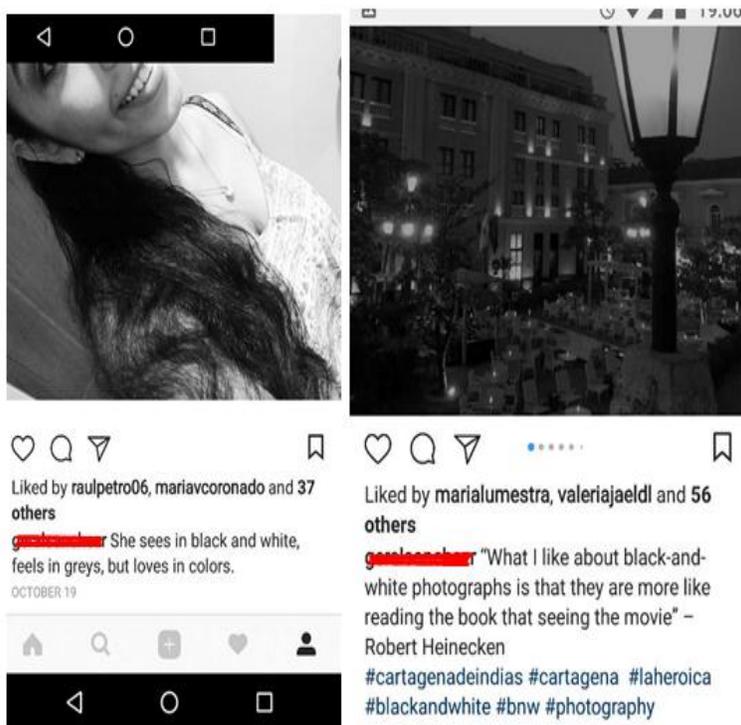


Imagen 29. Publicación en Instagram de Consuelo

Igualmente, a Clara le agrada usar Instagram y hace referencia a los temas que publica:

*“Entonces, a veces hago post como de pronto bailando una canción, haciendo Lipsinging, a veces se hacen challenge, de las canciones. Challenge es cuando alguien graba un video, de pronto haciendo un baile en específico de una parte de la canción y reta a otra persona a hacer lo mismo”. (Clara. E.1)*

*“Usualmente tengo como 3 amigas que se volvieron ya muy cercanos, y con ellos hablo casi todos los días por las redes sociales y una vez al mes tratamos de hacerlo por video llamada por Snapchat, usualmente comenzamos a hablar de la música, de ay viste el nuevo video, se lanzó el nuevo video, tal canción me encanta, después pasamos a cosas más personales, como le digo ya llevamos como 2 años hablando, entonces ya como que conocemos de la vida del otro, ¿cómo va tu trabajo?, ¿qué tal tu familia?, esto que lo otro, ¿cómo van tus vacaciones?”.(Clara. E.1)*



Imagen 30. Mensaje de Instagram de Clara

Entre Consuelo y Clara hay una relación y es que ambas en primer lugar hacen publicaciones muy multimodales para pasar el tiempo, luego terminan comunicándose con otros a través de lo que escriben y aprendiendo pues entablan relaciones que les son productivas para su aprendizaje del idioma. Por ejemplo, Clara tiene seguidores en el tema de una cantante famosa que sigue: Taylor Swift y sube a Instagram sus propios videos y escribe y recibe comentarios de quienes la siguen. Incluso se pone de acuerdo con sus amigas extranjeras para hablar al respecto como muestra en los mensajes que ha escrito en WhatsApp:



Imagen 31. Mensajes de WhatsApp de Clara

Dentro de lo que escriben y como otros participantes al hacerlo por diversión en las redes sociales incluyen abreviaciones, que se alejan de vez en cuando de las normas estándar porque prescinden de vocales o letras. Tomando como ejemplo a Consuelo y Clara, ambas muestran en sus fotografías que en ocasiones emulan la transcripción fonética, y siempre adicionan símbolos o iconos para mostrar los sentimientos que se usan en una conversación cara a cara. Incluso mezclando el inglés con el español como lo hace Consuelo: love u pri!!! 🙄🤔 y Clara escribe:



Imagen 32. Mensaje en Instagram de Clara

A esto se le conoce como “Netspeak” y este término fue acuñado por Crystal (2002) es un ejemplo de acuerdo con Cassany (2012) de una marca de identidad y evitarla sería inapropiado e incluso una manera de auto excluirse. Pero al preguntárseles sobre esto, ellas describen que si la usan pero como Consuelo aclara, ella prefiere la escritura estándar corriente y Clara reporta que ya se adaptó a usarlas con sus grupos:

*“No suelo abreviar. Yo prefiero las palabras completas. De pronto al final para despedirme puede ser que lo use. Es que yo creo que seré docente y ya en este momento no se, estoy más consciente de que mi inglés debe ser formal, para no cometer errores y de pronto inducir a mis estudiantes a hacerlo también. No quiero decir que son errores pero es como un lenguaje aparte y uno lo usa es con ciertas personas especiales”. (Consuelo. E.1)*

*“Todos mis post son en slang, y de hecho por ser internet, la gente usa slang que son propios de internet, como se usan tb, 2day,2night, y cosas así. Yo al comienzo leía y decía, ¿pero que están diciendo?, ósea no entiendo. Tenía que preguntarles, pero ya yo lo uso, y así escriben toditos, entonces yo también escribo así”. (Clara. E.1)*

Mientras Consuelo dice no darle mucha importancia y preferir la escritura estándar a la redacción espontánea, no planificada, y la ortografía simplificada, para Clara es parte de su comunicación en línea, y en concordancia con Cassany (2012) es paradójico que los jóvenes se expongan más a la escritura que en ninguna otra época pretérita, y es que se desea asegurar

precisión o permanencia de datos. Así, cuando escriben y que no todos lo hacen, desean dejar una marca de identidad y al escribir con abreviaciones y también es una manera de ser parte de un grupo o comunidad. Cada uno de ellos cuando escribe de todas maneras es cauteloso y deben acogerse a las reglas que se crean, lo que de todas maneras se hace de manera voluntaria dentro de las prácticas vernáculas digitales (Cassany, 2012). Al final, navegan entre los dos lenguajes: el informal y el académico, y van escogiendo cuál es el apropiado en un contexto o en otro.

Lo anterior se puede confirmarse con las declaraciones de Consuelo quien reportó que de manera consciente Consuelo prioriza el lenguaje estándar. Si bien recurre algunas veces lo hace sobre todo en Instagram. Su actuar no es una constante y como lo menciona lo hace con personas especiales, y no con todos con quien se comunica:

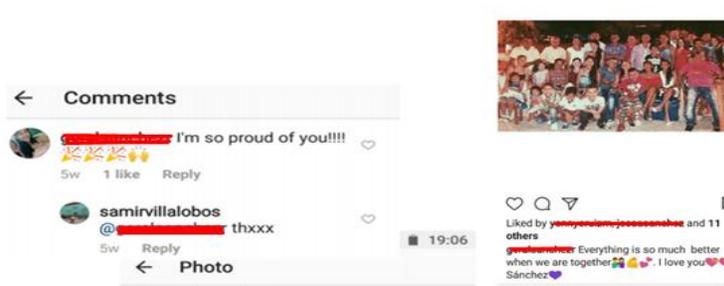


Imagen 33. Mensaje en Twitter de Consuelo

Si se tienen en cuenta que las participantes no están en una sala de laboratorio escuchando grabaciones y practicando escuchar el idioma, y en cambio están usando la lengua escrita, su literacidad va más allá de procesos lingüísticos. Por lo tanto sus prácticas no se reducen a tener conocimiento de vocabulario y gramática, y ellos van reconociendo cómo se presentan los textos, sus convenciones en estos nuevos contextos de comunicación, incluso están expuestos a una nueva gramática, ya que en sus textos electrónicos cuentan una tipografía y ortografía. Por lo cual es normal hallar en su tipografía símbolos del teclado que no son alfabéticos, tales como números, puntuación, y símbolos especiales como %, @ y &, por mencionar algunos, la capitalización no estándar y los emoticones que son bien comunes. En la ortografía también incluyen abreviaciones, acrónimos, omisión de vocales, plurales, abreviaciones como “pls” en vez de “please”, sustitución de letras de una “z” por una “s”, Thx a cambio de “thanks” y pronunciación casual o dialectal, por ejemplo “Wassup” por “What’s up?”,

deletreo que representa la prosodia o sonidos no lingüístico como hellooooo, risas y otros sonidos.

En la medida que usan varias prácticas letradas se van convirtiendo en una comunidad de habla, donde como un grupo de personas que comparten una interacción lingüística y no lingüística tienen normas que van surgiendo y ellos aprendiendo. Este estudio no tuvo como objetivo hacer un análisis de la escritura de los participantes pero en la medida en que ellos fueron mostrando y describiendo lo que leen y escriben se notó que lo que escriben se aleja de los textos formales y estándares, y eso es parte de una de las características de las prácticas letradas y es que en eso también son autónomas y flexibles.

Sin embargo, a pesar que los participantes muestren estas formas de escribir, no quiere decir que en el aula los docentes debieran omitir este tema porque de todos modos se les debe enseñar a enfrentar esta nueva escritura que explota las posibilidades significativas y lúdicas de las letras de manera creativa. Incluso Cassany (2012) recomienda incluirlo en la enseñanza y en el desarrollo letrado de los sujetos contemporáneos, porque entre otras ventajas se está escribiendo con audiencias reales, con propósitos y en contextos variados, lo cual aumenta el compromiso autor-lector.

El caso es que la Red donde la comunicación de forma escrita no solo la disfrutan, también crean nuevos lenguajes multimodales, el aprendizaje sobre temas culturales se va expandiendo y no necesariamente sobre los países que hablan inglés, y a través del idioma aprenden de otras culturas. Daniel por ejemplo, reconoce que aprende mucho del idioma al leer novelas ligeras japonesas en inglés, las cuales le han aportado no solo para el aprendizaje del idioma sino sobre la cultura japonesa:

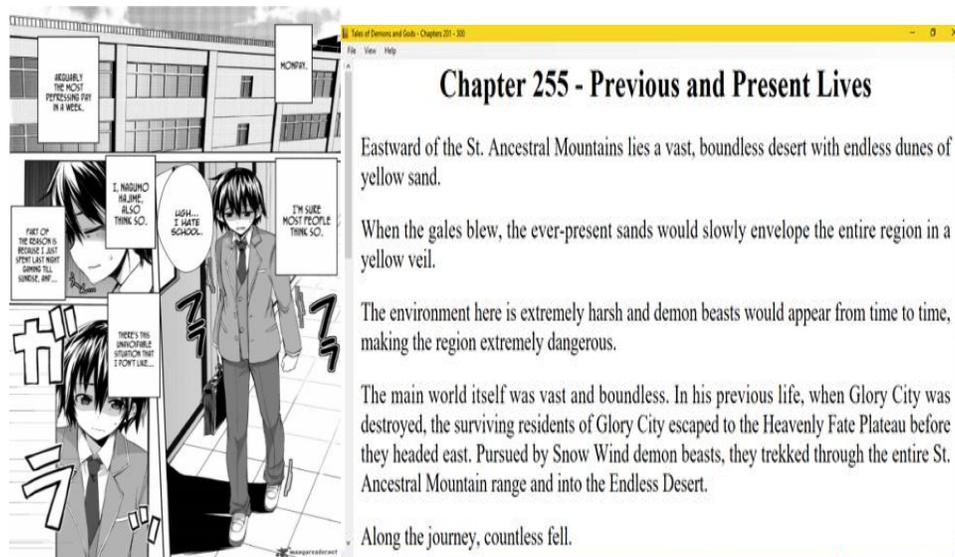


Imagen 34. Novelas ligeras

*“Esa es una novela que estoy leyendo actualmente, se llama Tales of Demons and Gods, es del tipo Xianxia. La novela como tal la comencé a leer porque me la recomendó un amigo y me dijo que me leyera el manga, así que cuando estaba leyendo me di cuenta que el manga no era la obra original sino que era la novela, por lo que decidí leerme la novela que está más adelantada en vez del manga que no está tan adelantado, y comencé a leer y cuando iba ver ya iba por el capítulo 100 y pico, y la historia es muy muy interesante. Actualmente van...(piensa) tengo 4 volúmenes que se dividen en 700 capítulos y siguen saliendo”.* (Daniel. E.1)

Lo que para algunos esta lectura sería una pérdida de tiempo para Daniel es desde su punto de vista una oportunidad de aprendizaje y se justifica:

*“Esto no solo mantiene mi mente ávida, sino que además el entendimiento de aspectos culturales propios de la narración de donde proviene dicho texto me otorga una fuente bastante extensa del trasfondo de muchos campos del saber y conocimiento generales, solo porque un libro sea del género de fantasía o sea un manga/comic, no significa que aspectos históricos, hechos reales, o científicos no puedan involucrarse en este tipo de lecturas. Los libros de genero de misterio, y las novelas de detectives son especialmente útiles para desarrollar pensamiento abstracto y crítico, no es fácil seguir el tren de pensamiento, y razonamiento al que llegan los personajes tratando de resolver el misterio/crimen que se plantea en el libro, algo que a un lector no acostumbrado a este tipo de textos podría resultarle algo complicado”.* (Daniel.E.1)

Nótese que el pasatiempo de Daniel es una experiencia de lectura provechosa porque además le lleva a participar en foros y ahí se comunica mediante la lengua escrita con otros interesados en el tema. Sus experiencias y en comparación con lo que hacen en la investigación etnográfica algunos autores (Zavala, Niño y Ames ,2004; Pahl y Rowsell, 2005; Cassany, 2008),

lo vernáculo es tan relevante como lo dominante, porque si se mira lo que leen y escriben los jóvenes se puede comprender quienes son como comunidades. Marginalizar las formas de leer y escribir de Daniel sería desconocer quién es él, cómo aprende, sus intereses, su comprensión del mundo, dejándolo a la deriva sin orientación y rumbo fijo, para que muy seguramente haga lo mismo cuando sea un profesional. De ahí la necesidad de conocer de primera voz sus experiencias de lectura y escritura fuera de aula en un Programa de lenguas extranjeras, y también identificar que tan a menudo las mantienen y si lo hacen solo a través de sus dispositivos móviles o usan computadores y software especializados. Lo anterior teniendo en cuenta que esto puede afectar también su desempeño en su literacidad académica ya que pueden existir diferencias entre los estudiantes que se desconozcan.

Se señala que entre la evidencia, la gran paradoja que viven estos participantes y quizás todos los jóvenes en el mundo es que tienen acceso a nuevas formas de leer y escribir, y por ende también acceso a una gran cantidad de datos y conocimiento y se puede llegar a producir una visión confusa de la realidad entre lo que significa hallar información y aprender. Los participantes están ante una amplia cantidad de información que reciben en otro idioma, ya sea de amigos o que ellos mismos, buscan en la Internet con una desventaja común y es que se desconoce qué tan preparados están para lidiar con el número y la calidad de información que se les provee para leer, de manera que redunde en un aprendizaje a largo plazo y no sea solo información para su vida a corto plazo. En sus declaraciones dejan ver que desean saber de todo, y por eso leen sobre diversos temas más de lo que escriben, sin embargo para el nivel universitario y en el semestre en el que todos los participantes se encuentran, aún se nota una lectura indiscriminada de todo tipo de textos. Una búsqueda constante que los lleva a ir de un lugar a otro en la Web, sin censura, ni límites desde sus teléfonos móviles o computadores quienes los tienen y sin ser tan críticos como ellos mismos reflexionaron en el grupo focal:

*“Yo diría que uno cuando lee en español puede aproximarse a los textos con más confianza, que cuando lo hace en inglés uno desconoce muchas cosas detrás de los textos. Quien lo escribió, por ejemplo? Y así uno lea sobre el autor hay que leer quién es o fue, la época social y económica en que el texto se escribió, si son literatura, para saber que nos quiere comunicar”. (Consuelo. Grupo focal)*

*“Todo eso que menciona mi compañera se enseñó este semestre VIII de manera más explícita y fue muy importante, tanto en literatura y Análisis del discurso se trabajó ese*

*tema. Pero son temas que uno debería abordar desde más temprano en la carrera, porque se pierden muchas oportunidades de poner eso en práctica”. (Lola. Grupo focal).*

*“No podría decir que a mí me han enseñado a leer de manera crítica los textos que yo encuentro fuera del aula y en las redes sociales. Es un tema que parece obvio para los docentes, porque nosotros ya somos mayores de edad”. (Carlos. Grupo focal)*

*“Diría que uno por lo general responde quién escribió este texto. Dónde y cuándo pero más allá de decir si responde a una ideología y cuál es. No lo hacemos. Por eso nos ha costado trabajo o no lo hacemos ni en literatura, no es algo a lo que estemos acostumbrados y menos con lo que leemos por fuera”. (Silvia. Grupo focal)*

En sus declaraciones, se halla un momento de reflexión que permite evidenciar que existe algo de inquietud de su parte de si están usando su literacidad crítica. Aun cuando ellos reportan ser cuidadosos, usar sitios confiables, discernir entre que redes sociales son mejores que otras, también dejan notar que ellos no se han tomado el tiempo de evaluar lo que leen fuera del aula en el aula. Esto es valioso porque como ciudadanos, futuros docentes de otro idioma y lectores, deben reconocer que deben estar más que informados, y poseer habilidades para leer, cuestionar las voces detrás de los textos, reconocer quiénes están representados en esos textos, quiénes no, qué posturas toman, que ideologías o visiones de mundo representan, todo para dejar de ser solo consumidores pasivos de información, y convertirse también en productores. Siendo capaces de elevar sus voces en acuerdo o desacuerdo pero con argumentos justificados.

La razón es que precisamente no es suficiente que los participantes se pregunten “¿qué significa este texto?” y en cambio decir “¿cómo llegué a tener este significado y no otro”? Desde el punto de vista sociocultural y crítico, deben ir mucho más allá que saber cómo está conformado el sistema lingüístico y cómo usarlo (Lankshear y Knobel, 2008) y desarrollar una literacidad crítica. Lo que requiere en estos contextos digitales usos intensivos y más complejos de la lectura, ya que de acuerdo con Vargas (2015) existe una gran cantidad de información; diversidad de fuentes o sitios web desde los cuales se descargan contenidos; con escasa fiabilidad de muchos de ellos; y con sesgos ideológicos de muchas páginas web.

Lo anterior implica ir un poco más allá, porque no se trata solamente de si los participantes tienen acceso o no a nuevo conocimiento, o si los textos que leen tienen una combinación de lenguajes y formatos que les permiten hallar información y aprender. Ya desde sus declaraciones y las fotografías que tomaron es evidente que sí lo tienen y en abundancia, en

la Internet a donde además ingresan para leer frecuentemente, a veces no tanto para escribir en LE. Además, reportan saber cómo acceder y poseen las habilidades para buscar la información a través de la Web con diferentes aplicaciones y en las Redes Sociales. Pero quizás, el punto es qué tanto han aprendido los jóvenes a manejar la gran cantidad de información y conocimiento que tienen a su disposición a través de nuevas prácticas letradas y sí saben qué hacer con ésta de manera efectiva. En este sentido, se está de acuerdo con Área y Guarro (2012) quienes consideran el siglo XXI no solo como el siglo de la información sino de la formación. Quiere decir que sin una formación básica difícilmente los participantes podrán ser ciudadanos autónomos en cuanto a su manera de pensar y conscientes de sus responsabilidades frente a lo que leen y escriben.

En síntesis, hasta el momento se ha expuesto una abundancia de experiencias que mantienen de lectura y escritura fuera del aula, y que desde sus testimonios les permiten fortalecer su aprendizaje no solo desde lo lingüístico sino también cultural. Sin embargo, se presencia en lo que hacen que sus prácticas también son muy autónomas, autogeneradas, ellos escogen los modos, los medios, sus tiempos, los artefactos, y en lo que reportan aún les faltan oportunidades para comprender el mundo y los discursos que los rodean y constituyen. Por lo cual se coincide con Cassany y Castella (2011, p. 365) en que no hay una sola interpretación de los discursos, autor y lector interpretan de manera diferente, y cualquier interpretación individual está situada socio históricamente y es parcial o relativa.

Esta evidencia sugiere que le corresponde a los docentes formadores de docentes empezar a reconocer las prácticas letradas personales de sus estudiantes, el acceso que tienen a internet fuera del aula, los dispositivos con los que cuentan para hacer sus trabajos, los cuales no pueden ser solo sus teléfonos móviles, ya que también se requiere que sepan usar computadores, aplicaciones y software. Igualmente, también les corresponde promover las nuevas formas de dar significado que involucran otros medios, lenguajes y géneros (Warschauer, 2017. p. 15) dentro del aula de manera crítica y reflexiva. Recalcando el rol que ejercen los jóvenes como consumidores, productores y distribuidores de contenidos digitales para ampliar y fortalecer su aprendizaje del idioma y su saber disciplinar. En este sentido, el Programa podría incluir competencias en el currículo que orienten el desarrollo de habilidades para leer y escribir los textos digitales, guiándolos para que siempre lean con propósito, en una fuente abierta como es

la Web, y le brinden una utilidad eficaz a la información que hallan, para que su tiempo en leer no sea percibido como un desperdicio y exista conciencia sobre la utilidad y beneficio de lo que hacen para su formación docente.

Asimismo, se está de acuerdo con Pinyol (2011) en relación al cambio en las comunicaciones escritas y que éstas definitivamente conllevan nuevas tecnologías pero también contribuyen a renovar los conceptos de literacidad, y por tanto las necesidades educativas. Sobre todo teniendo en cuenta que los participantes hacen parte de las innovaciones que implican usar nuevos canales y géneros textuales del entorno digital más en su vida cotidiana que académica. El reto como lo expone Pinyol y en lo que se coincide no puede superarse sin conocer la realidad de los principales destinatarios que son los estudiantes, los cuales ya crecen y comunican en un entorno digital.

#### **3.1.4. Enseñar a otros**

En relación al uso de sus prácticas letradas para enseñar a otros en su ámbito laboral fue extraño encontrar un panorama de enseñanza tradicional de la lectura y escritura en algunos participantes que ofrecen tutorías a estudiantes. Al respecto Maritza, Carmen y Clara reportaron:

*“Ayudo a una prima que estudia derecho y ella está haciendo los cursos de inglés ahora, y entonces tenía que hacer como escoger una fecha o una festividad aquí de Colombia, y hablar sobre ella, entonces ella me dijo que la ayudara y escogimos el festival del porro de aquí de San Pelayo, y bueno, yo hice la conversación porque era ella y otra amiga, entonces yo les hice la conversación, escuche sus ideas y las escribía. Además debían incluir ciertas estructuras gramaticales que les pedían”. (Carmen. E.1)*

*“En la última que hice le ayude a mi cuñada a hacer fue un writing sobre, era un e-mail, entonces ellos tenían que decir porque Colombia era un buen lugar para visitar, que tenía de especial Colombia y todo eso, y ahí lo que ellos tenían que usar era “I have met, I have been in”, no sé dónde y así. Pero les pedían usar una expresión gramatical. Si era pasado participio, pasado perfecto o presente perfecto”. (Maritza. E.1)*

*“yo le doy clases privadas a una sobrina por Skype. Ella vive en Bucaramanga y lo que hacemos son las tareas del libro”. (Clara. E.1)*

Nótese que en los testimonios sobre las tutorías que ellas ofrecen, se revela una comprensión de literacidad distinta a la que ellas mismas han reportado ejercer fuera del aula y durante su tiempo libre para comunicar, aprender y pasar el tiempo. Por su puesto deben cumplir

con los temas que sus estudiantes necesitan estudiar, pero tampoco parece que los consideran listos para tener otros aprendizajes. Por ejemplo, Carmen comentó:

*“No en realidad no comparto de lo que yo leo o encuentro es verdad. Quizás debería pero no lo hago, a veces creo que no van a entender por ser beginners. Esto de la conversación fue algo especial, hacer el video y la entrevista. Usualmente es pura gramática lo que se estudia”. (Grupo focal)*

Es decir que Carmen, Maritza y Clara abordan la enseñanza de idioma durante sus tutorías de una forma más convencional y quizás como a ellas les enseñaron en el colegio y esto incluso lo reportaron en el grupo focal:

*“Cuando yo estaba en bachillerato yo no leía mucho libros de literatura alguna a vez nos envían a leer obras en español en el colegio pero en inglés uno leía del libro de inglés. Yo estudiaba en el colegio Antonio Nariño y estaba en plan de bilingüismo y por eso teníamos el texto. La profesora era muy dinámica y siempre nos llevaba historias corticas, videos y canciones. Pero la verdad es que no era mucho, comparado con lo que después empecé a leer y escribir. Viendo ahora, viendo yo creo que no leía mucho”. (Carmen. Grupo focal)*

*“Todo lo que aprendí en el colegio fue por mi cuenta, yo no tenía un profesor que me enseñara apropiadamente, se trataba de usar el libro solamente o mejor dicho las copias que nos daban”. (Maritza. Grupo focal)*

Paradójicamente, las participantes dejaron ver que cuando enseñaban dejaban a un lado su propia literacidad y excluían sus prácticas letradas personales, las cuales a ellas mismas les han ofrecido nuevas formas semióticas de comunicarse, compartir información, negociar significados y transmitir información en otro idioma, aun teniendo las posibilidad de hacerlo porque sus estudiantes tenían los recursos disponibles. En el fondo los participantes dejaron ver que se aproximaron a la enseñanza de una literacidad que presenta la lectura y escritura como habilidades neutras. Se coincide con el debate que Street (1984) ha hecho sobre el modelo autónomo de lectura y escritura, donde el enfoque se ha orientado a aspectos técnicos como la gramática. Así, al no tener en cuenta que sus estudiantes son seres sociales, niegan que ellos también tenga prácticas letradas personales fuera del aula y en inglés que les puede aportar a su aprendizaje y que ellos pueden guiar. Si creen que por ser más jóvenes sus estudiantes no tienen el nivel para escribir textos completos y extensos, se les niega la posibilidad de hacer lo que el aula no hace con ellos, y es como anotan Freire y Macedo (1987, p. 35) “leer el texto y el

contexto”, de manera que su lectura posibilite la participación activa del educando en los asuntos de su interés.

Daniel fue quizás el único que se refirió a integrar algo de que él hace para aprender en sus tutorías ya sea para comunicarse continuamente con su estudiante, o para motivarle a leer diversos textos como las letras de las canciones, memes y ayudarle incluso con otras tareas. Se refirió a las recomendaciones que les da a sus estudiantes por el WhatsApp: *“siempre estoy enviándole memes para que piense un poquito, aprenda y los comparta con sus amigos, cosas muy sencillas solo tiene 12 años. A veces le ayudo en otras cosas y le envío para que lea pero muy sencillo”*. Desde su testimonio ofreció evidencia de que en principio tenía una mirada diferente a sus compañeros y en su caso no era solo enseñar la gramática, traducir o hacer una tarea, y se preocupaba en poner acento en lo que el mismo hace fuera del aula para aprender y reporto: *“Yo le coloco a mi estudiante mensajes de texto y le digo ve este video o le envío memes para que el lea, cosas muy sencillas porque es un niño de todas formas”*. Lo que sucede entre los participantes es evidencia de que desde lo pedagógico, ellos pueden carecer de herramientas para saber cómo incluir la participación en experiencias letradas en entornos digitales, con nuevos géneros textuales, que ellos han aprendido por su cuenta. Tiene además que ver con el desconocimiento que ellos mismos tienen del valor de sus prácticas letradas personales como valiosas y como pueden apoyar su enseñanza de muy variadas formas.

### **3.2. Prácticas letradas dominantes en lengua extranjera- inglés**

Este apartado identifica en primer lugar, las maneras regulares que tienen los participantes de usar la lectura y escritura en su ámbito académico y da cuenta de cómo en general se aproximan a su literacidad académica desde un modelo ideológico (Street, 1984, 1995), y por eso leen y escriben como un acto de comunicación para pensar y aprender en lengua extranjera entendiendo que hacerlo significa interactuar con otros lectores y escritores, y es una práctica social situada que no solo se ejecuta en el aula sino en otros ámbitos, donde cada hablante, escritor/ lector, aporta su propia visión de mundo y se permite entender las relaciones sociales que constituyen su mundo social. En cuanto a esto, y de acuerdo con la evidencia, los docentes en el ámbito académico funcionan como guías intelectuales y son quienes posibilitan que se conozcan diferentes tipos de discursos, textos, modalidades para construir conocimiento, y

también los guían a que de alguna manera ellos vean sus prácticas letradas como maneras de pensar y comunicar. Otras veces y también guiados por los docentes, su literacidad sigue un modelo autónomo (Street, 1984, 1995), y cuando leen lo hacen para presentar un producto final escrito, lo que quiere decir que el docente juega un papel importante en la construcción de su literacidad académica, aun si ellos están en los últimos semestres de su Licenciatura.

En segundo lugar, se señalan los usos que le dan a sus prácticas letradas académicas y las características que poseen, incluyéndose como de manera autónoma y a partir de nuevas prácticas letradas que son sobre todo digitales y en internet, los participantes construyen su literacidad académica con el propósito de apoyar su aprendizaje, tener una participación activa en asuntos de su interés que tienen que ver con lo académico, para hallar respuestas a sus necesidades e intereses y colaborar entre ellos. Todo esto en conjunto los distingue como miembros de una comunidad con prácticas letradas particulares de su área disciplinar.

En cuanto al análisis e identificación de las formas regulares de leer y escribir de los participantes fuera del aula de clase, se procedió a analizar los eventos letrados que se observaron en las fotos que ellos recolectaron, los documentos impresos y los registros de las observaciones de clase realizadas por el investigador, lo cual permitió inicialmente inferir las intenciones comunicativas de los participantes con sus textos. Luego, a partir de la entrevista a profundidad No 2 con cada uno de los participantes se indagó qué, cómo, para qué, qué artefactos y formatos usaban, dónde y cuándo leían y escribían. Esta información se relacionó con la información que habían suministrado en sus imágenes y aquella recabada por el investigador en el aula. De ahí surgió el primer análisis y el cual se representa en la siguiente grafica de ATLAS.ti (Figura 3), la cual da cuenta ante todo de las maneras culturales de interactuar con la lectura y escritura en su entorno académico y que los identifican como miembros de su comunidad:



Figura 6. Prácticas letradas académicas

De acuerdo con el análisis, los participantes tenían diversas experiencias de lectura y escritura en el aula: tomaban notas, leían artículos especializados impresos, leían páginas en sitios web o bases de datos, consultaban video tutoriales, escribían ensayos, reportes, reflexiones, planes de clase, su proyecto de investigación, diseñaban presentaciones académicas

en carteles o en Power Point, leían o escribían mensajes de texto en alguna red social con compañeros y docentes, entre otros. Respecto a cada una de las maneras culturales de interactuar con la lectura y la escritura, y desde la entrevista a profundidad No 2, de manera detallada empezaron a explicar con base en sus fotografías qué hacían con los textos dentro del aula y las razones por las cuales leían o escribían. Desde sus declaraciones ofrecieron evidencia de construir una literacidad en el ámbito académico para llegar a participar en la cultura discursiva de su área de formación, para interpretar, analizar y producir textos para aprender en la Universidad y pertenecer a una comunidad científica o profesional. Los siguientes son algunos de los comentarios de los participantes que se tomaron como ejemplo:

*“El profesor nos dio la plantilla para llenarla, y así basarnos a hacer el purpose de nuestro proyecto, esto en la clase de seminario. Al final se lo entregamos a él”. (Maritza. E. 2)*

*“Ese documento ya lo tenía en el computador y lo usamos como referente para tomar la información de las diapositivas. Eran dos documentos, uno como con 7 hojas muy conciso que tenía todas las etapas, y todas las demás pautas para poder desarrollar una clase en TBL. El otro era más extenso, una cosa de investigación, y eso fue lo que usamos para hacer la presentación”. (Daniel E.2)*

*“Hice como una especie de trabajo ya completo, sobre un purpose, el objetivo que quise lograr con esto, y también sobre cómo fue la experiencia dentro del salón de clase y al final hacer como una reflexión que se sacó frente a cada observación. De hecho aquí están todas las observaciones del semestre y pues al final se hace las considerations, ósea como de pronto los puntos que uno puede atacar, para que de pronto en la experiencia de uno, no le pase, o no se repliquen ese tipo de cosas. También frente a las experiencias de uno como vio que trabajaba el docente, o el manejo de la clase mientras este estaba ahí, y cómo los estudiantes respondían frente a cualquier actividad que se tenía dentro del aula”. (Adriana. E. 2)*

La evidencia da cuenta de que los participantes se refieren tanto a los textos que leen y escriben, como a lo que hacen con ellos, describiendo que existe una relación simbiótica entre leer y escribir dentro del contexto del aula, con un propósito en mente y es participar en su grupo social. Al contar, por ejemplo, que ellos siguen indicaciones para escribir el propósito general de su propuesta de investigación y que leen diferentes artículos para diseñar una presentación oral, se halló que aprendían a escribir en su área o disciplina, y se concuerda con Curry y Lillis (2003, p. 10) en que lo hacen para ser “tipos de personas y escribir como académicos”, a través de las maneras en que se debe participar desde su área de aprendizaje. Esto les implica ir más allá de subrayar, resumir, transcribir, o decodificar lo que dice alguien más o dar cuenta de aspectos

lingüísticos en otro idioma, y les demanda sobre todo aprender a interpretar y crear significado a partir de diferentes tipos de textos .

Es decir que los participantes construyen su literacidad académica también a partir de leer textos que son multimodales porque vienen escritos, con fotografías, imágenes, audios o videos, presentados en formato impreso o digital, y usando diversos artefactos. Leen y escriben “en participación *en situ*” (Carlino, 2013, p.361) de acuerdo con su contexto de aprendizaje, en este caso para realizar sus presentaciones académicas en diferentes cursos y su proyecto de investigación entre otros como lo señalaron:

*“Una actividad que tuvimos una presentación de un científico, entonces en esa presentación se iba diciendo sobre lo que ese científico había hecho y sus descubrimientos, entonces una vez que se culminaba la exposición, uno debía resaltar sus aportes a la ciencia”. (Carlos. E.2)*

*“Esto básicamente fue una reescritura de lo que traíamos del proyecto de investigación. De lo que ya teníamos tomamos ciertas cosas, y también añadimos otras cosas, y todo esto, básicamente sale de leer varios documentos que han hablado sobre Flipped Learning o sobre gente que ha hablado sobre el listening skill. Tuvimos que leer varios artículos para guiarnos, porque más que todo lo que estamos haciendo es como decir lo que otras personas ya han dicho, que es lo que me parece que estamos haciendo; estamos explicando cómo y qué hizo la gente en relación de Flipped Learning, como que han hecho en relación al listening skill y cómo lo vamos a usar nosotros. Escribimos el problema o lo que planeamos con nuestra investigación”. (Lola. E.2)*

Los ejemplos que brindaron mostraron que ellos participaban en actividades socioculturales letradas que los definen como miembros del Programa de licenciatura, lo cual y siguiendo las palabras de Zavala (2009, p. 23) les “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” que tiene que ver con la docencia del Inglés como lengua extranjera (LE).

Igualmente, algunos develaron que a través de lo que leen y escriben aprendían a desarrollar una habilidad para expresar su voz con intención y no solo a transmitir información como lo reportaron Consuelo y Daniel:

*“En mi caso he llegado a un punto en que lo académico se ha vuelto algo que me gusta y le que he cogido gusto a leer cosas que a los demás no les parece relevantes, porque me dicen estás leyendo una tesis que no tiene nada que ver con lo tuyo, pero es porque le encontré gusto a leerlo, y paso tiempo leyendo artículos de investigación”. (Consuelo. Grupo focal)*

*“En este ensayo en particular estaba hablando sobre authentic material y el material que viene en los textos de enseñanza, ósea cuáles son las diferencias, ventajas y desventajas de cada uno y esas cositas, que hay que tener en cuenta sobre todo al llegar a la práctica pedagógica”.*(Daniel. E. 2)

## **2. Background**

### **2.1 What is alternative teaching material?**

Alternative teaching material can be any material used in the English classroom excluding coursebooks. Usually the concept of *coursebook* includes not only textbook and workbook but also recordings and other material offered in a package from a publisher (Woodward 2001: 145). Coursebooks can also be placed in a category called ready-made material.

Alternative material is mainly referred to as ‘authentic’ or ‘real-life material’. Mitchell (1995:39) describes authentic material as material that was originally produced for native speakers. According to this criterion authentic teaching material can for example consist of magazines, newspapers or recordings of real-life conversations. Little et al (ibid 1995:45) define authentic texts as follows:

An authentic text is a text that was created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced. Thus novels, poems, newspaper and magazine articles, handbooks and manuals, recipes and telephone directories

### **Imagen 35. Borrador anteproyecto de investigación**

Lo que hace Consuelo y en concordancia con Lillis y Scott (2007, p.13) es explorar “formas alternativas de crear significado” por su cuenta y por eso declaró que le gustaba leer documentos como los artículos de investigación. Sin embargo, tanto Consuelo y Daniel siguiendo a Zavala (2011) aprenden a escribir desde la práctica, pero más allá de la ejecución mecánica de llenar espacios o transcribiendo información, sino a través de actividades que ellos desarrollan como son buscar información, analizarla e interpretarla para aprender y expresar a través de convenciones que el discurso de un ensayo o una propuesta de investigación les exige. Es decir y siguiendo a Gee (1996, p .41), lo que sustenta la evidencia es que los participantes están aprendiendo a través de un Discurso con “D” mayúscula a “hablar, interactuar, pensar valorar y creer de ciertas maneras”, y en este caso ese Discurso tiene que ver con el aprendizaje y enseñanza del idioma Inglés.

Se resalta como Daniel reconoce que su educación está mediada por el lenguaje, y aunque no lo es todo dentro de su desarrollo profesional, para él sí es importante demostrar su habilidad para escribir textos académicos para presentar argumentos. Su escrito académico es más que palabras, gramática o solo oraciones. En general los participantes cuando escriben ensayos

buscan mostrar que han aprendido a explicar, definir, comparar, contrastar, clasificar, estar de acuerdo o en desacuerdo, ilustrar, inferir anticipar y concluir. Incluso cuando escriben también están forjando membresías en colectividades que ocurren en el aula entre los mismos participantes como sugirió Consuelo:

*“Estoy leyendo para mi proyecto de tesis. Buscar los artículos ha sido un proceso muy largo, porque no todos me funcionan. El tema es Dynamic assessment y oral participation. Buscando llegué y encontré, era borrar, guardar. Luego como hago parte de un semillero me comunico con Tato y con el discuto sobre el tema”. (Consuelo. E.2)*

Como futuros docentes son hechos y se hacen por su participación junto con otros en prácticas letradas de su área, mientras comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, destrezas y conocimientos. Los participantes se apoyan entre ellos o en los docentes para generar lo que Heath y Mangiola (1991) llaman comportamientos letrados donde identifican y retoman lo que los textos dicen, los interpretan a la luz de su tarea específica, argumentan por escrito y luego vinculan lo que ellos creen y entienden. Para llegar a ese proceso de escritura académica la participante mencionó: *“busque y encontré”*, es decir que no se trató solo de escribir, sino que tuvo que reunir información, ya sea escuchándola, leyéndola, tomando notas o discutiendo con otros. De ahí tuvo que procesar la información y analizarla y también dijo: *“no todos me funcionan”*, lo que significa que contrastó artículos, resumió, hizo inferencias, y los discutió con otras personas dentro del semillero de investigación. Finalmente, escribió nueva información que capturó su comprensión del tema, lo cual no hizo de manera individual y contó con la colaboración de otras voces, entre ellas la del docente que dirige el semillero. Es decir que Consuelo tuvo que leer, escribir, preguntar y escuchar, y para usar el idioma para propósitos académicos recurrió a todo en conjunto.

Se está de acuerdo igualmente con Chévez (2013, p. 14) que para el éxito del aprendizaje en la Universidad es fundamental fomentar una buena comunicación con los docentes para garantizar la movilidad de conocimientos, ya que es a través de ellos como cita Gee, (1996, p. 139) que se *“aprenden las prácticas del grupo social, se promueven usos del lenguaje y cierto dominio del tema”*. Al respecto, se puede referir el ejemplo que describió Daniel sobre uno de sus ensayos donde se nota como el participante siguió las instrucciones del docente:

*“El profesor nos dijo que escogiéramos dos opciones sobre las cualidades de los docentes y escribiéramos un ensayo. Yo escogí sobre los profesores quienes deben*

*mantener su lugar de trabajo, entonces era tomar esa cualidad analizar qué elementos tienes y de esos elementos encontrar autores que hablasen al respecto. Entonces yo me metí por el lado de los valores. Es decir, una persona que mantiene su lugar de trabajo limpio, es una persona íntegra, ordenada y así yo me puse a buscar autores que hablasen sobre los valores de un profesor, y qué profesores como modelos se pueden seguir, y cómo ese profesor es importante en nuestro contexto”. (Daniel. E. 2)*

Claramente lo que el docente deseaba lograr era que la voz de los estudiantes se pudiera plasmar y que los estudiantes dejaran ver qué pensaban sobre un tema en particular. Al hacerlo creó oportunidades para que los estudiantes se involucraran con una práctica específica y brindó el espacio propicio, lo cual de acuerdo con Canagarajah (2002, p. 30) intenta que a través de su participación “desarrollen conocimiento y confianza para ser participantes de una comunidad de discurso”. Por lo anterior, Daniel, siguió las indicaciones del docente y escogió la opción con la que se sentía cómodo; luego no solo escribió lo que pensaba, sino que revisó otra literatura por su cuenta para saber qué podría decir y escribió su ensayo: “yo me puse a buscar autores que hablasen sobre los valores de un profesor, como qué profesores como modelos a seguir”. Al relatar lo que hizo dejó ver que para cumplir con su asignación académica tuvo que hacer mucho más que codificar o decodificar textos para presentar un producto final, o solo usar procesos cognitivos para entender la información, lo cual es válido pero insuficiente, ya que además de esto el participante y siguiendo las palabras de Freire y Macedo (1987, p. 35) también tuvo que “leer el mundo y leer la palabra”, es decir que lo que hizo fue más allá de solo ejecutar dos habilidades neutras y en cambio creó una dinámica entre sus palabras y las de los textos que leyó y el mundo que representan.

El participante luego de hallar información, le dio sentido a los textos que leyó sobre el tema de las cualidades docentes, para finalmente crear su propio texto de acuerdo con lo que él consideraba debería ser un docente en su contexto. En realidad, en su descripción deja ver que no partió de la nada y en cambio tomó otros textos para hablar sobre ellos, reflexionó sobre lo escrito, logrando todo esto en un contexto de interacción social que propone su aula de clase, donde él aporta su visión de mundo a través de sus argumentos. Como Daniel cuando los participantes escriben sus ensayos han tenido que pasar por la interpretación de textos, estar de acuerdo o en desacuerdo en lo que leen, relacionar cada texto, sintetizarlos y usar las síntesis realizadas para argumentar y crear sus propios textos

Por lo tanto, la literacidad académica de los participantes es un asunto en construcción constante dentro del Programa de Licenciatura. Siempre tienen una diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios que exigen que siempre estén negociando significados sobre temas específicos de su área profesional y volviéndose competentes para hablar en el mismo lenguaje de su comunidad. Igualmente, la literacidad académica que construyen se distingue por ser social, ya que ellos leen e interpretan para comprender cómo otros abordan los temas de aprendizaje y enseñanza del idioma, para luego actuar con lo aprendido, escribiendo sus textos para dar respuestas adecuadas a los problemas de su entorno educativo, sea tomando decisiones para escribir un ensayo, hacer una presentación académica, redactar su proyecto de investigación o actuar en su Práctica Pedagógica Profesional en instituciones educativas públicas.

De igual modo, sus prácticas letradas académicas no son solo de papel y lápiz, ya que al estar sumergidos en un nuevo panorama digital fuera del aula, han encontrado un gran recurso en el internet para responder a las exigencias de su ámbito académico. Desde ahí también interpretan y crean nuevos textos, y lo hacen de manera autónoma para complementar lo que se les exige en el aula. De todas maneras y como muestra la evidencia, para leer documentos y escribir sus ensayos, hacer presentaciones orales, reflexiones, proyectos de investigación y diseñar su material docente junto con sus planes de clase, entre otros, usualmente leen en línea, interpretan y crean significado a partir de diversos textos digitales que buscan de acuerdo con sus necesidades y preferencias, como lo reportaron los siguientes participantes:

*“En Comunicación tuvimos que hacer una presentación sobre un científico, y en este caso la profe Ángela decidió que nos compartiría una página en la que había una lista de 50 científicos influyentes, pero también dijo que podíamos escoger uno de ahí o uno que nos interesara. Entonces yo escogí a Neyl deGrass Tyson, un astrofísico que no estaba en la lista. La razón es que no quería a alguien que estuviese en la lista, yo quería a alguien diferente, y lo escogí a él, aquí está la presentación. Entonces ahí incluimos, bueno yo del trabajo de él se bastante puesto que me interesa el tema y a él siempre lo presentan en History channel, solían presentarlo en History channel y en National Geographic, porque History channel ahora es puro el Precio de la historia y esas cosas que ni al caso, no tienen nada que ver. Entones había que averiguar de la vida de él, y hasta encontrar que fue lo que lo inspiró a él para meterse en el campo de la astrofísica. Él siempre miraba al cielo y siempre iba a la ludoteca, algo así como Maloka, siempre iba a un lugar muy parecido a ese, se inspiró especialmente cuando a él se le murió su padre y quedó como traumatado con eso, y él siempre decía que el trataba de buscar al padre en las estrellas. Entonces ya ahí si descubrí esa parte, Claudia con quien me hice explicó lo referente a su vida, lo que hacía, los premios que se había ganado, y yo expliqué los*

*descubrimientos o las cosas que se han logrado gracias su trabajo y el aporte realizado a la ciencia”. (Daniel. E. 2)*

*“En Classroom Management también hice una PowerPoint. Busqué en varios documentos y escogí de cada uno lo que consideraba que servía, y cortaba y pegaba. Luego le compartí a mis compañeros y cada uno también leyó. En esa presentación nos pusimos de acuerdo y pusimos imágenes referentes a lo que íbamos hablando. El tema era Problem Based Learning es como el boom ahora. Es muy fácil encontrar sobre el tema y yo busqué en Google Académico. Otros compañeros buscaron en otras páginas de Oxford y British Council. Realmente los artículos hablaban de cómo se aplicaba, y leímos artículos que cómo las instituciones lo usaban y decían paso a paso lo que hacían los estudiantes”. (Esperanza. E.2)*

Teniendo en cuenta sus declaraciones, su literacidad académica también se beneficia de las nuevas tecnologías, y aún más de poder mantener nuevas prácticas letradas que permiten como citan Lankshear & Knobel( 2011, p. 258) leer y escribir nuevos textos para generar, comunicar y negociar significados. Es por esto que por ejemplo, en el caso de las presentaciones académicas que se señalaron previamente, cada uno de los participantes cumplió un papel importante dentro de la organización de la presentación y tuvo una asignación para buscar diversos textos, los cuales hallaron en diferentes páginas Web, y finalmente realizaron su presentación en clase. Éste fue un trabajo elaborado, donde el valor no se halló en lo técnico de sus prácticas letradas, sino en el carácter distintivo, ya que les permitió colaborar y finalmente elaborar un nuevo texto que resultó en una presentación académica en inglés.

En este proceso que siguen los participantes muchas veces se pasa por alto en el aula y se asume como natural, por ser parte de una generación joven que tiene acceso a nuevas tecnologías. Generalmente, lo que ven los docentes es el producto final y poco saben de cómo llegaron los estudiantes a generarlo, como se ejemplifica a continuación:

*“Acá tengo los lesson plans. Lo primero que debemos hacer es leer el currículo sugerido del nivel que nos asignan, y luego vamos al libro Kid box 3 que nos asignan, y vamos leyendo la unidad y cuáles se acomodan o los temas que vamos a enseñar exactamente en la clase, y acoplarlos con los logros y los performance indicators y luego si es la es la construcción de la unidad como tal. Luego si pasamos al lesson. Tenemos que buscar una task con un proyecto que vayamos a implementar. Los assesment moments. En la unidad tres, debemos tener unidades completas que se van a tomar en cuenta para la calificación en la clase. Ya en el lesson ponemos los momentos en que vamos a enseñar un tema, si se decide hacer task, porque no hay tiempo para preparar la task, y nos toca estar siempre leyendo artículos, incluso siempre recurrimos a una página que se llama ESL colective, que son de profesores de todas partes que publican sus actividades, ahí mismo te preguntan para que nivel usted cree que se acopla para este nivel las*

*actividades B1 o B2. Cuando ya no se me ocurre, vamos a esa página. La profesora no sabe de dónde viene todo esto, en realidad solo solicita que lo hagamos”. (Kiara. E.2)*

*“Para la presentación, ya que era ensayo de opinión habíamos planeado hacer un debate, y ya teníamos varios temas al respecto para que los estudiantes empezaran a exponer sus opiniones al respecto y ya después nosotros si explicábamos que un ensayo de opinión es esto y aquello, este es el outline que tiene seguir, con este tipo de palabras y esas cosas; ya luego le entregábamos un pequeño ejercicio de ensayo para que lo realizaran. Pero eso se arruinó con lo de los festivos. Entonces para el video intentamos grabarnos, más o menos como que primero hablar sobre que es el ensayo de opinión y de que trata. Pero primero nos equivocamos mucho, y era regrabar una y otra vez, otra cosa era que no se veía bien porque estábamos grabando en Casa Rosa y se veía amarillo, y como que encontrar un lugar con la iluminación correcta, así que dijimos vamos a hacer eso en un video tutorial y ya. Usamos una aplicación y nos permitió usar una plantilla, la escogimos y escribimos lo que teníamos sobre el tema, no fue complicado así”. (Daniel. E. 2)*

En el primer testimonio, Kiara y sus compañeras buscaron información dentro de lo que les correspondía hacer para su práctica pedagógica, identificaron que podía ser útil y utilizaron varios fuentes: el libro de texto guía, y los recursos de una página Web para diseñar su lección material. Igualmente Daniel y Angie diseñaron un video tutorial para desde ahí realizar una presentación académica y explicar un concepto en una de sus clases. En ambos casos los participantes demuestran que poseen habilidades tecnológicas, y reconocen los propósitos que deben cumplir, y por su cuenta se apoyaron sea buscando en una página especializada sobre la enseñanza del idioma inglés para apoyar el diseño de sus planes de clase, o recurriendo a una aplicación realizaron un video tutorial para cumplir con una presentación académica. Lo importante a señalar y se está de acuerdo con Lankshear y Knobel (2011, p. 57) es que el nuevo elemento técnico de las nuevas prácticas letradas ha expandido las posibilidades de comunicación a través de textos codificados, como es el caso del video tutorial y toda la información que se haya en sitios web especializados. Lo que hicieron los participantes fue un “remixing” (Lankshear & Knobel, 2006, p. 61) donde los materiales existentes fueron usados y copiados, cortados, editados, replanteados y mezclados para una nueva creación o un nuevo texto, que en este caso era académico.

Sus prácticas letradas se volvieron flexibles, e incluyeron nuevas tecnologías, cumplieron con asignaciones académicas, aprendieron a adaptar materiales, crearon un video a través de una aplicación que les ofrecía una plantilla y tuvieron que colocar la información que ya habían hallado en otros documentos. Su accionar es diferente del aula de clase, ya que como

argumentan Knobel y Lanksear (2014, p.100) usualmente el aula exige que los estudiantes estén ocupados realizando alguna tarea y cada vez hay menos espacios para la exploración y experimentación, que es precisamente lo que hicieron los participantes con sus nuevas prácticas letradas. Todo este actuar también concuerda con Scribner y Cole (1981, p. 236) en su definición de literacidad desde una perspectiva sociocultural y es que los participantes “usan su conocimiento para propósitos específicos en contextos específicos para participar en el mundo social del que hacen parte y de manera deliberada”, por eso seleccionaron géneros de texto, significados, palabras, letras, lenguajes y formatos.

En efecto se puede decir que gran parte de la actividad académica de los participantes está organizada en torno a la comunicación escrita. Mediante la lectura de diversos textos, se aproximan a otras culturas, a otras miradas del mundo, a fortalecer su pensamiento y ampliar sus miradas hacia lo que significa aprender y enseñar otro idioma. Igualmente, a través de lo que leen y escriben dejan ver sus sentimientos, opiniones, actitudes, preferencias, necesidades, es decir que sus prácticas letradas no son solo un repertorio de conocimientos académicos que despliegan y movilizan. Se está de acuerdo con Cassany y Morales (2008) en que leer y escribir son acciones culturales presentes en un contexto social, y que varían de acuerdo a las características de los hablantes, de su forma de expresión y participación en sociedad. De eso precisamente se da cuenta en los siguientes apartados, los cuales describen los usos que los participantes le otorgan a sus prácticas letradas y las características que éstas develan como se muestra en las gráficas de ATLAS.ti:

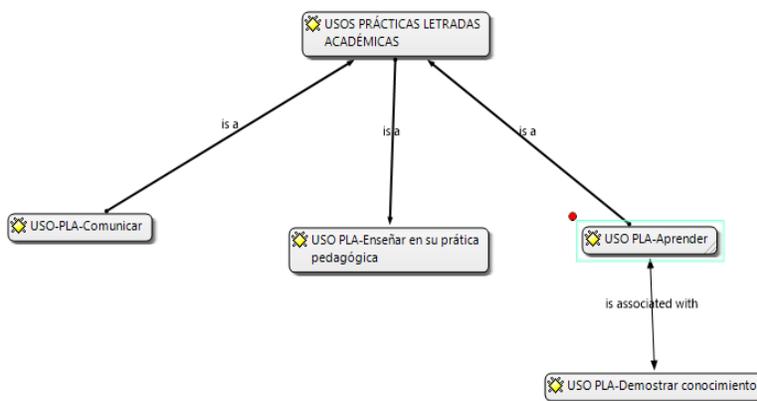


Figura 7. Usos prácticas letradas académicas

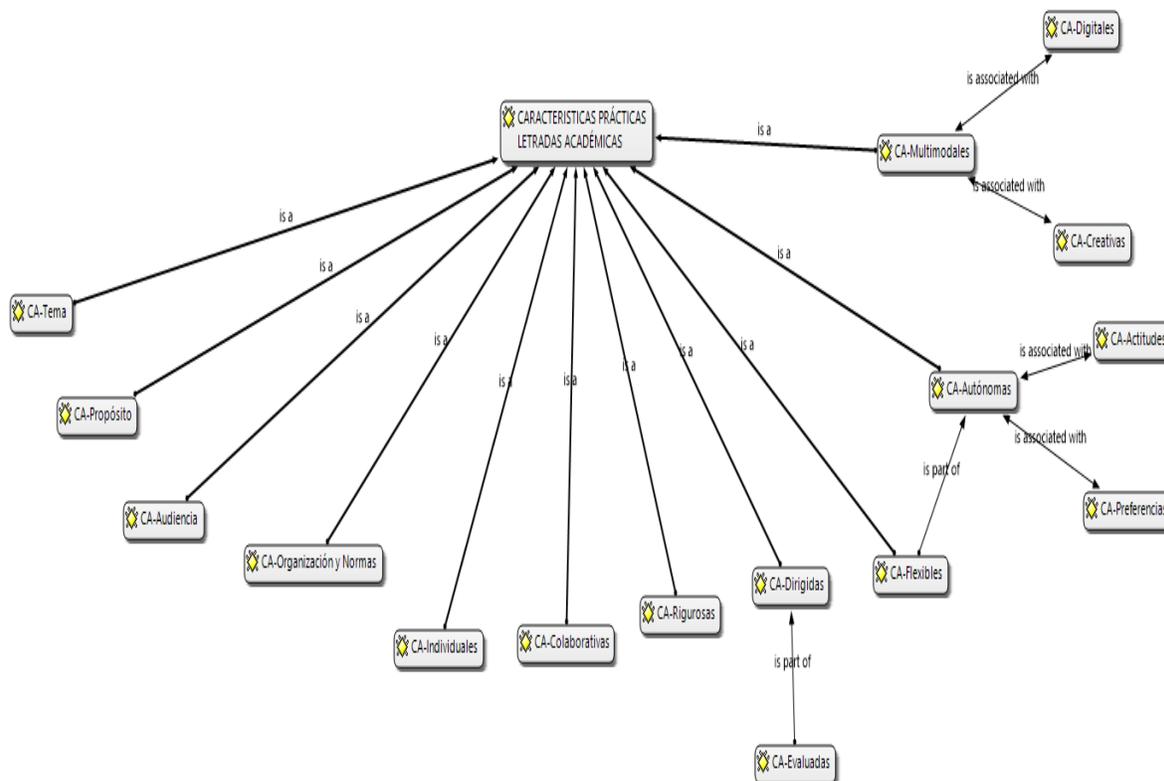


Figura 8. Características prácticas letradas académicas

### 3.2.1. Aprender y demostrar conocimiento mientras son evaluados

Uno de los usos que los participantes otorgan a sus prácticas letradas desde el ámbito académico tiene que ver con leer y escribir para aprender y demostrar conocimientos en el aula. Por lo anterior, fue comprensible que cuando se les indagó sobre qué hacían con la lectura y escritura en el aula, su repertorio de prácticas en el ámbito académico parecía al principio y para ellos desde lo que reportaban mucho menos variado que aquellas exhibidas cuando hablaron de sus prácticas letradas personales. Estas últimas desde el principio de la primera entrevista fueron descritas de manera fluida y con suficientes detalles, parecía que los participantes no decidían por donde deseaban iniciar y describir todo lo que hacían al respecto fuera del aula, aún si al principio tuvieron dificultades para considerarlo como evidencia.

En contraste, aunque los participantes trajeron consigo suficientes fotografías de ensayos, reflexiones y artículos que leían, borradores que habían escrito de su propuesta de investigación,

planes de clase y materiales diseñados para su práctica pedagógica, en la segunda entrevista parecía que hablar sobre leer y escribir en el aula era obvio y que los mismos textos develaban sus intenciones comunicativas y eso era suficiente. Lo anterior coincide en que para muchos, en teoría la literacidad académica se concibe como aquella que es clara, precisa, concreta, no hay subjetivismo y es entendible por la población en general (Zavala y Córdova, 2010). De hecho algunos participantes entre ellos Clara antes de empezar la entrevista comentó: *“casi que lo único que hacemos es leer y escribir todo el tiempo, excepto por el curso de comunicación”*, dando a entender que era todo lo que se les demandaba en esta etapa de su desarrollo profesional y que quizás no había mucho que decir al respecto.

Sin embargo, su actitud inicial tuvo que ver con el hecho de que los participantes quizás entendieron que sólo se deseaba conocer los textos que leían y escribían, y en realidad se buscaba indagar mucho más allá, y tenía que ver con lo qué valoraban, sus opiniones, comportamientos, la manera como se aproximaban a la lectura y escritura, e incluso los fines que perseguían al hacerlo, ya que estos en conjunto y siguiendo a Zavala (2009, p. 8) es lo que da cuenta de las prácticas letradas. En este sentido, las siguientes son algunas de las declaraciones que se tomaron como ejemplo y que permitieron empezar a identificar los usos culturales que le daban a la lectura y escritura y sus características:

*“Algunas veces es un reto pero a veces es más fácil. Lo digo porque en uno decidí escribir sobre uno de los temas de Course Design y como tenía tanta información que hemos leído y de todo lo que nos da la profesora, fue fácil para mí y fue uno de los ensayos más fáciles de los que he escrito en mi vida. Creo que una de las cosas que me llevo al éxito fue la cantidad de información que conocía y yo lo descubrí inmediatamente. Es decir que la información que uno maneje sobre el tema lo puede llevar al éxito o al fracaso cuando uno está escribiendo algo”*. (Esperanza. E. 2).

*“En la clase de composición un día a las 2 de la tarde uno no sabe en qué pensar para escribir, yo tengo clase a las 2 estoy desde las 8, y me puse a mirar en mi celular de pronto vi unas fotos y vi que decían “travelling is the best education you can have”, y dije bueno voy a escribir sobre eso. Esa composición se le entregó a la profesora y ella la calificó”*. (Consuelo. E. 2).

En primer lugar, se identificó que las participantes escribían ensayos dentro de sus cursos. Además, cada una tuvo la opción de construirlo, no solo a partir de los textos que entregó el docente, sino también de los que ellas pudieron hallar por su cuenta. Es decir que existió cierta flexibilidad en cuanto a cómo concluir con la tarea asignada. Sin embargo, en ambos casos el

ensayo se realizó sobre un tema que escogió el docente, lo cual es perfectamente coherente por ser quien está encargado en el aula de guiar el aprendizaje, y también se nota que las oportunidades no fueron las mismas en los dos cursos. Siguiendo la evidencia, Esperanza describió que valoraba el tema sobre el cual escribió y la oportunidad que tuvo de tener acceso a suficiente información para la construcción de su saber disciplinar. Si bien alguna información le había sido dada previamente por su profesora, otra fue recabada por su cuenta, y en conjunto le dio seguridad y satisfacción para decir que había sido uno de los ensayos más fáciles que había realizado. Quiere decir además que la participante leyó cada uno de los textos y relacionó toda la información para escribir finalmente su propio ensayo, y esto le requirió tener habilidades para comprender el vocabulario usado en el contexto de la lectura, las expresiones académicas para definir, dar ejemplos, comprender las ambigüedades que pudo encontrar, distinguir las diferentes partes de los textos que leyó desde la introducción a las conclusiones para argumentar, demostrando sensibilidad a los significados de los textos que leyó para finalmente extrapolar los suyos.

En contraste, la tarea fue un poco más complicada para Consuelo quien debía escribir también un ensayo de opinión. Desde su experiencia existió un sentimiento de frustración cuando empezó a comentar sobre la hora en que se realizaba la clase. Al respecto, desde la observación registrada en el diario de campo del investigador, se halló que el salón no tenía las condiciones físicas apropiadas e incluso carecía de sillas para todos los estudiantes, y ellos mismos debían buscarlas para realizar la clase. Si bien la participante tenía claridad sobre el tipo de ensayo que debía escribir, no poseía acceso a internet para descargar información en el aula para escribir y solo contaba con algunas imágenes previamente descargadas en su celular, sobre algo que había leído por su cuenta previamente.

Existen diferencias entre las dos participantes y las maneras como tuvieron que escribir su ensayo. Esperanza tuvo acceso a más recursos, además de tiempo para escribir que Consuelo, y pudo hacer un ensayo más elaborado usando diferentes fuentes de información, ya que pudo recolectar información de manera oral, escrita o preguntado a otros. Sin embargo, Consuelo ante la escases de recursos en el aula para escribir, y teniendo en cuenta que la profesora quería sondear si los estudiantes recordaban la estructura del ensayo de opinión, la participante también ofreció evidencia de que escribir era para ella una práctica social, por lo que interpretó, usó y

creo argumentos a partir de las imágenes que tenía a mano en su dispositivo móvil, y usando un formato visual demostró sensibilidad para interpretar el significado que las imágenes enmarcaban para ella. Las dos participantes coinciden en que escribir textos académicos se nutre de los pensamientos, aportes, y vivencias de otros para llegar a la comprensión de la información, y esto les permite llegar a construir argumentos en sus propios textos. Por tal motivo, ambas expresaron valorar lo que otros han escrito para leerlo y luego escribir una respuesta, así como lo han hecho los mismos autores de los textos que leyeron, ya que al fin y al cabo todo texto es una respuesta de su autor.

En su descripción se haya que entre los participantes no se trataba solo de generar un producto para ser evaluado, usar el idioma, y hacer una síntesis o resumen, y tenía mucho que ver con la creación de un nuevo texto situado, es decir un texto para el aula que dejara ver sus puntos de vista sobre el tema propuesto. La evidencia en este sentido sugiere y se coincide con Turner (2003) que la literacidad académica refleja una mente racional y científica, donde y como también sustenta Zavala (2009, p. 55) “lo que hacen quienes acceden crean un tipo de discurso construido desde lo social, desde lo que otros han dicho, para luego desde su interpretación crear nuevos textos que añadan sus pensamientos o posturas”. De tal manera, que los ensayos que se tomaron como ejemplo, y que resultan ser una práctica habitual dentro de su comunidad, no son solo formas de expresar conocimiento, ya que su escritura y siguiendo a Carter, Ferzli & Wiebe (2007) facilita una vía para la apropiación de los modos de hacer y pensar en una disciplina y se constituyen en un proceso socialmente situado y valorado de construir significado, y de participar de una comunidad disciplinar. En este sentido las participantes aprenden guiados por sus docentes, y a través de sus propias iniciativas de lectura para finalmente dar forma a sus argumentos, y se vuelven productores de textos de su área disciplinar.

De otra parte, cuando los participantes escribían, por ejemplo sus proyectos de investigación o sus reflexiones, no se advirtió huellas de preferir un modelo utilitario de cultura escrita, donde primara la trasmisión de conocimiento. En cambio, se apreció que buscaban generar nuevos aprendizajes respecto a su área de manera individual o con otros:

*“Esta es la introducción de seminario, eso es para algo que escribimos entre Orlando y yo. Esta es la introducción, ahí habíamos hecho unos cuantos cambios porque la profesora, nos dijo que habían ciertas cositas que habían que mejorar, entonces sí,*

*estuvimos leyendo, estuvimos haciendo peer editing, estuvimos mostrándosela a nuestros compañeros y si, esa es una foto de lo que estuvimos trabajando”.* (Lola. E. 2)

*“Esto fue una reflexión de una clase, en la cual nos hablaban del manejo de un salón de clase y además de eso el docente nos mostraba diapositivas, y el empezaba a hacer su presentación frente a esto, hacíamos las ejemplificaciones, y aun así nosotros teníamos que dar nuestro punto de vista, por ejemplo, de cómo era el manejo de un salón de clases, según la percepción de nosotros, y también llevar a cabo los puntos que el toco dentro del salón”.* (Adriana. E. 2).

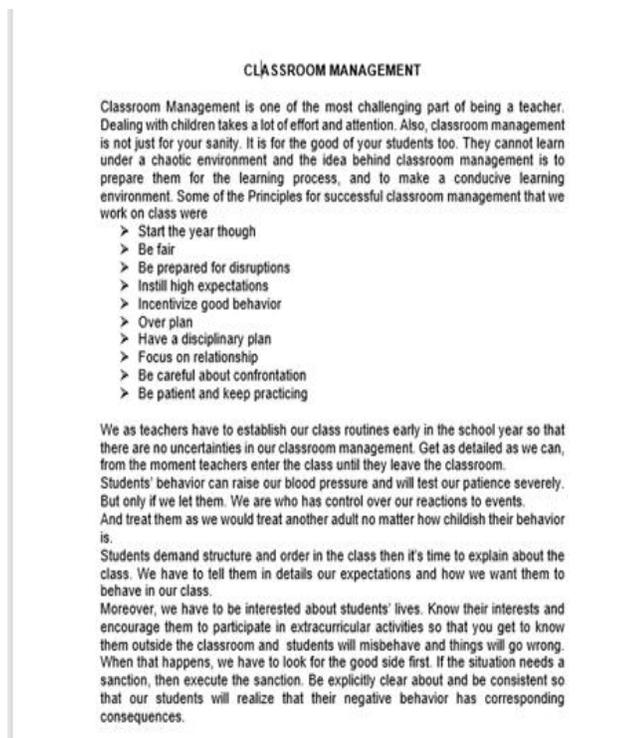


Imagen 36. Ensayo del curso Classroom Management

La evidencia muestra que por una parte existen similitudes con estudios previos sobre la literacidad académica y que siguen la perspectiva de Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Zavala, 2009; Lillis, 2003; Turner, 2003, Ivanic et al. 2009), ya que los participantes construyen una literacidad que no es solo un fin en sí misma, sino un medio más para ganar suficiencia en su ejercicio profesional docente. Esto va más allá de un código o un idioma, y para eso han tenido que aprender a usar las convenciones académicas propias de los textos de su área y que les ofrece el aula, para escribir sus reflexiones y propuesta de investigación, entre otros.

En concordancia con Lillis y Scott (2007, p.13) se encuentra que al escribir los estudiantes sobre todo buscaban “desarrollar una habilidad para expresar su voz, y explorar

formas alternativas de crear significado”, es decir que lo que aprenden a hacer y como sugiere Zavala (2011) lo hacen desde la práctica, pero no en el sentido de la ejecución mecánica, sino a través de actividades que se desarrollan en su mundo académico y desde las cuales incluso se forjan membresías en colectividades que ocurren en el aula. Por lo tanto, como futuros docentes son hechos y se hacen por su participación junto con otros, mientras comparten objetivos, intereses, compromisos, recursos, destrezas y conocimientos para un propósito final que es aprender y ser evaluados.

Otros participantes además de señalar lo importante que es tener un tema cuando escribían, añadieron que para hacerlo era importante seguir las normas y adherirse a la organización que llevan los textos de manera consiente, por ejemplo, Orlando explicó: *“para hacer un ensayo yo aplico lo que he aprendido en composición y les digo a mis compañeros: eso no se debería hacer así”*. Esperanza igualmente compartió: *“En el curso de composición se escriben ensayos. Este es el libro de donde sacamos la información y las normas APA, la profesora nos enseñó esto o aquello”*. Por su parte, Hilda y Daniel también reportaron no solo limitarse a lo que les enseñaban en el aula para escribir y por reportaron que buscaban información adicional:

*“En otras asignaturas como seminario también debemos leer y escribir mucho, buscábamos en internet de cómo escribir por ejemplo el theoretical framework, en bases de datos como Science Direct”*. (Hilda. E.2)

*“I: Esta es la página del British Council. Ahí consultaste también lo del ensayo?”*

*D: Si, y me pareció bacano que acá en los comentarios, cada persona hacia su mini-ensayo, su ejemplo correspondiente al tema que estaba acá. La gente preguntando cuál es la diferencia entre un tipo de ensayo y otro, dando sus opiniones y eso”*. (Daniel. E.2)

La razón de seguir las indicaciones frente a la organización y normas para escribir, quiere decir que al hacerlo existe entre los participantes una preocupación sobre la presentación del texto, además del tema y contenido que desarrollan. Ellos recurren a buscar recursos adicionales, como por ejemplo la página especializada en internet sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma del British Council, con el objetivo de tener otros ejemplos, y complementar lo que se les ha enseñado en el aula. Lo anterior indica que sus prácticas letradas aunque son dirigidas también son autónomas, porque ellos se permiten profundizar en su aprendizaje, y aprecian la oportunidad de acceder a otros recursos, tales como los artículos que se convierten en recursos disponibles. Así, escribir es un acto que alienta su socialización en una disciplina, y por eso

buscan hacer parte de una comunidad de práctica (Gee, 2004) que se haya en Internet en un sitio especializado, donde tácitamente se comparten valores, normas, modelos y narrativas culturales. Además, es su comunidad que es el aula, donde lo que hacen con otros también adquiere sentido dentro de su contexto social e incluso les aporta a su aprendizaje. Esta comunidad y como escribe Moreno (2014, p. 295) les exige “ciertos usos del lenguaje y cierto dominio del tema”, lo cual hace parte de la socialización que tienen los participantes en el Programa con textos especializados.

Igualmente, aunque deseaban aprender son conscientes de que sus prácticas son evaluadas y rigurosas y que además de demostrar suficiencia en el idioma, también revelan que aprenden el discurso que se les enseña:

*“Esta imagen que es sobre ensayo, que trata sobre una protesta nacional de los profesores, es un ensayo de opinión, ósea fue libre, entonces aquí plasmo todas esas ideas frente a la protesta que está pasando a nivel nacional. ¿Cómo yo me siento?, ¿por qué los docentes están protestando de esta manera?, ¿Cómo me siento al respecto? Seguí las indicaciones del docente para redactarlo y tuve cuidado en darle coherencia y cohesión?”.*(Adriana. E. 2)

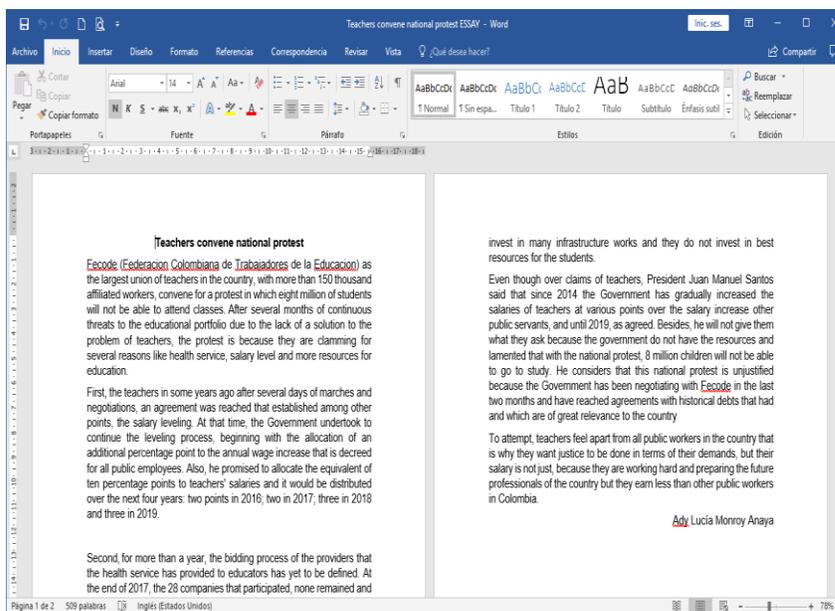


Imagen 37. Ensayo Curso de Composición

En este ejemplo, ante todo la participante para cumplir con su asignación académica debió realizar una construcción de significado a partir de otros textos que había leído o escuchado, lo que le sirvió para dar una respuesta al tema de la clase. Si bien es natural que

suceda entre estudiantes de otro idioma y como anota Kern (2000, p. 268) suele suceder que exista un interés en la sintaxis, el vocabulario y en las convenciones propias de un ensayo de opinión, también en lo que describe la participante se encontró evidencia de que le preocupó su habilidad para comunicar significado y por eso se hizo preguntas que orientaran su escritura. Para ella fue importante poder compartir su ensayo en clase y discutir el tema con los compañeros: *“yo busque toda la información, escribí y luego lo leímos en clase. Hablamos sobre lo que sucede en torno al tema”*. Lo que implica que más allá de la evaluación del docente se generó un aprendizaje, el cual en concordancia con Kern (2000, p. 276) logró *“justificar y sustentar sus interpretaciones citando fuentes de información”*. Adriana además de escribir fue escuchada por una audiencia que fueron sus compañeros y el docente.

Es decir que las prácticas letradas académicas además de tener un tema, desarrollar unos contenidos con un propósito, seguir una organización y unas normas, también tienen audiencia. Esta última resultó esencial para los participantes, porque la audiencia reconocía las interpretaciones que entre ellos realizaban, y determinaban si lo escrito poseía coherencia. En este sentido, se halló que los participantes apreciaban ser escuchados, sin embargo, algunas veces las oportunidades para discutir lo que escribían se omitían en algunos cursos. Esta situación llevó a algunos participantes a tomar una posición receptiva y pasiva frente a lo que ellos y otros leían y escribían, lo cual de acuerdo con Carlino (2013, p.364) sucede sobre todo ante aquellos docentes que solo asumen el rol de calificar y los compañeros de corregir, sin ir más allá y proponer otras dinámicas de interacción con los textos que leen o escriben como se muestra en la evidencia que ejemplifica lo que dijeron Daniel, Carlos y Consuelo:

*“No, las clases del profesor de Classroom, básicamente son: él llega, pone su video beam, explica el tema, se termina la clase, y nos manda a hacer una reflexión al respecto de una o dos páginas de lo que pensamos en el tema”*. (Daniel. E. 2)

*“Más que nada hemos producido textos. El profesor nos introduce un tema, por ejemplo un PDF, hace la explicación del tema y luego tenemos que hacer un summary del tema dando nuestra opinión, como nos sentimos. Hasta ahora no nos ha devuelto nada, y se los guarda para él”*. (Carlos. E.2)

*“Al profesor por lo general se le entrega. Por ejemplo en un reporte de Discourse se lo entregamos al profesor sobre el tenor, fidel y mode”*. (Consuelo. E.2)

Sus comentarios como en otras investigaciones (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013), develan una literacidad académica donde los docentes algunas veces desaprovechan la oportunidad de la

enseñanza dialógica que la lectura y escritura posibilitan, y se mantiene una estructura monológica porque es el docente quien expone y los estudiantes escriben pero no reciben retroalimentación. Desde este punto de vista, cuando los participantes actúan de manera individual, se promueve el sentido de la escritura como ajena, donde el uso de la lengua escrita puede convertirse en un producto final únicamente usado para lograr una nota y que se identifica con el modelo autónomo del que habla Street (1984), ya que se ve la lectura y escritura como habilidades independientes.

Pensar la literacidad de esta manera tiene como consecuencia que al final se pierde el esfuerzo que se realizó hizo para escribir un ensayo, una reflexión o plan de clase, y aunque tuviesen un tema, un propósito, siguieran normas, organización, se realizara una búsqueda de información para leer e interpretar diferentes textos, y se diseñaran argumentos, al final se desaprovecha el poder contar con la asistencia docente para discutir e interpretar los textos que se elaboraron de manera individual o con otros. Al final se generan actitudes que expresan desánimo, y así lo sugirió Clara al preguntársele sí después de recibir la calificación de su ensayo usualmente existía la oportunidad de compartir y discutir alguno de sus argumentos o de sus compañeros con el resto de la clase o con ellos de manera individual: *“No, él las califica, las devuelve”*. Quiere decir, que en algunos casos y este es uno de ellos, se omitió la posibilidad de conocer las interpretaciones del docente o de los compañeros, y la oportunidad de interactuar a través de lo que escribieron y que tenía relación con su disciplina. De otra parte, la participante también hizo claridad que eso también tenía que ver con el docente, dando a entender que no era una generalización:

*“Honestamente también es el estilo del profesor. La profesora Claudia además del reporte escrito, nos exigía una pequeña presentación al final delante de los compañeros. En cambio esta vez, el profesor es como que no, me envían el informe y ya. Entonces en realidad como que no hay feedback con los compañeros, y ya, él nos da unas checklist, yo por ahí imprimí las checklist, donde están los aspectos que uno tiene que tener en cuenta para hacer el reporte, ósea si había classroom management, entonces tienes que tener estos aspectos en cuenta, entonces ya uno redacta, entrega y listo”*. (Clara. E. 2)

Desde su experiencia y en relación al ejemplo que citó, lo que tuvo que hacer fue seguir una lista de chequeo para escribir el reporte y añadió:

*“Nos dio unas checklist, son las mismas checklist del semestre pasado, que son las que usa todo el mundo, y eso es lo que hay que tener en cuenta, nada cero presentaciones,*

*cero nada, de hecho esa clase hay mucha gente quejándose que no, que vamos es a perder el tiempo, y de hecho la hemos cancelado muchas veces, porque vamos es a que nos llamen a lista, y bueno el profesor se supone que el pide que le llevemos como los avances que tenemos”. (Clara. E.2).*

Las declaraciones de Clara igualmente demuestran que existió resistencia hacia la escritura y esto de acuerdo con Ivanic (1998, p. 37) sucede porque existe “un conflicto de identidad, al no producirse a lo largo de la formación una apropiación de las prácticas hegemónicas que operan en la disciplina que se aprende”. En otras palabras, la ausencia de tal apropiación puede suceder porque los estudiantes no le han encontrado propósito claro a lo que deben escribir. Al no tener orientación y retroalimentación docente, y solo escribir como un producto final dentro de un curso se generan estos conflictos. Lo que resulta de esto es que se generen actitudes resistentes ante lo que se debe hacer. Por ejemplo, Consuelo se refirió con desgano cuando se refirió a tener que seguir un diario de observación en su curso de práctica pedagógica, sobre todo porque no le veía un propósito claro. Ella y Carlos describieron que lo hacían porque se les exigía, pero no lo habían escrito con esmero, teniendo en cuenta que solo el docente lo revisaba y lo entregaba sin ninguna discusión al respecto:

*“Bueno nosotros este semestre teníamos que escribir un journal semanal en el curso de Práctica Pedagógica, escribíamos lo que sentíamos, y era como al mismo tiempo obligado y no, porque al final cada quien veía si lo hacía o no, pero me pasaba que usualmente dejaba pasar las semanas y me tocaba escribirlos todos juntos”. (Consuelo. E. 2)*

*“Este semestre tuve que escribir reflexiones para todos los cursos, eran tres. Era una reflexión por cada salón, me resultaba demasiado pesado, entonces lo sentí demasiado asfixiante al momento de escribir, salía de un salón y tenía que escribir en el otro, y luego en el otro. Tenía que escribir una por cada salón, como la interacción que se da en cada salón es diferente para cada uno, entonces las experiencias que se viven en cada uno, no es lo mismo. Al igual que para cada salón el material era diferente, porque lo que funcionaba para un salón, no funcionaba para el otro, luego se entregaban y era un requisito”. (Carlos. Grupo focal)*

Estas actitudes, señalan ante todo un rechazo hacia la metodología que siguen los docentes, donde lo que se persigue es una nota e influye de alguna manera en cómo se llevan a cabo ciertas prácticas letradas. Se puede identificar que existe entre ellos la expectativa de poder compartir lo escrito, ya que desde su punto de vista es un momento de aprendizaje más como lo expuso Clara: “si se discutiera las diferentes situaciones, que a mí me han pasado, que yo me encontré esto en tal colegio, me ha pasado que yo me encontré aquello, pero no, no hay”. Los

ejemplos anteriores se pueden contrastar con el estudio de Insuasty y Zambrano (2010) en el contexto de una universidad pública, quienes destacan el papel del docente en su estudio por brindarles claridad a los estudiantes sobre el uso de un diario de campo y un blog para potenciar la reflexión en un programa de lenguas extranjeras durante su práctica pedagógica.

Se resalta que en el estudio referido, el diario se usó para guiar la reflexión sobre las experiencias particulares en el aula, permitiendo a los estudiantes presentar su voz de manera espontánea para describir cómo podrían enfrentar las políticas públicas en sus contextos de enseñanza. En cambio desde los resultados en este estudio el diario se utilizó solamente como un requisito sin ningún seguimiento, por lo que los participantes no le vieron utilidad.

Existe por lo tanto expectativa entre los participantes sobre para quién van a escribir y se concuerda nuevamente con Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) en que la intervención del profesor, quien es además conocedor de los marcos conceptuales de su disciplina, puede ayudar a los alumnos a saber qué buscar en los textos, para hallar lo que resulta relevante para su materia, pero también a saber quién escribe y desde ahí ayudar a confrontar las diversas interpretaciones que se construyen en el aula, poniéndolas en relación con el conocimiento disciplinar.

Los datos también muestran que a pesar de que muchas de sus prácticas son dirigidas y evaluadas, ellos de todos modos valoran la retroalimentación, no solo desde lo lingüístico y sobre todo desde el contenido que desarrollan. Clara previamente comentó que no era su intención generalizar e igualmente mencionó que algunas veces algunos cursos le exigían la construcción en grupo de los textos y se refirió al curso de Composición para citar un ejemplo:

*“En Composición II, la profesora es muy partidaria de las Join Contractions, entonces ella usa la primera parte de la clase para explicarnos las pautas del ensayo, lo que tenía que tener, todo eso, y nos dejaba la otra hora para que todos escribiéramos, entonces era todos sentados, todos escribiendo un ensayo diferente, del mismo tema pero con ideas diferentes. Ahí si había como, "Oye, lee a ver si te suena bien!, o lee lo mío!, o una pregunta ¿si está bien escrito así?", "¿suena formal, suena muy informal?". Entonces ya ahí la cosa cambiaba, entonces ya uno ahí no se vuelve tan celoso, sino que uno ve al otro como ayuda, no como competencia”. (Clara. E.2)*

De acuerdo con lo reportado y en sus palabras: “ya uno ahí no se vuelve tan celoso, sino que uno ve al otro como ayuda, no como competencia”, lo cual dejar ver que por una parte, para la participante leer y escribir es más que descifrar textos y que se aceptan ciertos procesos como

la revisión entre pares con el fin de apoyar la escritura. Sin embargo, luego expresó una actitud recelosa y expresó que debía ser cautelosa con lo que escribía y por eso no mostraba demasiado a sus compañeros sus composiciones antes de entregarlas al docente:

*“Porque cuando es escrito, yo siento que los profesores cuando van a leer 40 tareas más de lo mismo, ellos valoran más un pensamiento que tenga algo diferente, que tenga algo original, entonces ahí es cuando uno no le gusta compartir la idea, porque entonces ya el profesor no va a valor tu pensamiento del mismo modo que lo hacía, porque ya hay dos o tres más que tienen la misma idea”. (Clara. E.2)*

Las apreciaciones de Clara expresan contradicciones porque de una parte ella valora el trabajo que puede realizar en conjunto con otros cuando escribe, y al mismo tiempo es celosa con lo que hace y no desea que la originalidad del texto sea conocida antes de que lo lea el profesor. En este sentido, el papel del docente como guía y facilitador surge nuevamente como un acompañamiento que se valora cuando se escribe, ya que desde su punto de vista su asistencia cumple una parte primordial, por ser la persona dentro del aula con la autoridad para proponer y disponer qué tanto se puede compartir, y discutir lo que han escrito, incluso si el trabajo es suficientemente pertinente y original para que merezca ser destacado.

De hecho cuando no se permiten esas oportunidades y se inhibe a los estudiantes para que sean activos y participativos respecto al conocimiento que desean comunicar, ellos terminan expresando insatisfacción al respecto tal como lo hizo Daniel quien reportó sentirse desanimado, al no recibir retroalimentación por parte del docente: *“yo usaba el Checklist para las observaciones y realizaba mi observación pero nunca sabía si estaba bueno o malo”*, luego agregó otro comentario sobre otros de sus cursos: *“Sin embargo, yo en composición hago mi ensayo y le pido al profesor que me diga cómo le parece y me explique, yo llevo la materia en 5.0 y a mí me interesa saber”*. Coinciden los participantes en reconocer que la escritura que realizan sea de un ensayo, un diario, una reflexión es parte de un requisito donde se centran tanto en la forma y también en el significado.

Desde luego, Daniel está consciente de que preocuparse porque el docente lea o comparta lo que se escribe no es una generalidad entre su grupo y añadió: *“en mi curso mucha gente está poco comprometida y no se exigen, por lo que hacen cualquier cosa por cumplir”*, y luego comentó: *“Depende de la exigencia que proponga el docente”*, y se puede citar una dicho en inglés *“the teacher is the guide on the side, not the sage on the stage”*, y quiere decir como anota

Kern (2000, p. 307) que la responsabilidad de lo que sucede es compartida y el docente está ahí para organizar, motivar, dar asistencia y retroalimentación. Por lo tanto, cuando el docente sale del panorama y se asigna la lectura para realizarse fuera del aula y la escritura como un producto final, los participantes tienen opiniones negativas.

De manera opuesta y que permite ver que esto no es una constante en el Programa, otra participante se refirió a su curso de Práctica Pedagógica Profesional y dirigido por otro docente, reportando otro tipo de experiencia refiriéndose a las lecturas realizadas:

*“Son la guía de pedagogical principles and guidelines. Esto fue para la clase de práctica con el profesor Samuel. Las primeras clases fueron sobre eso, sobre leer esta guía, sobre el suggested curriculum, también teníamos que leerlo. En la clase, bueno, lo leímos, él nos mandó una actividad en la que teníamos que buscar como las páginas donde aparecía cierta información que él nos daba, también teníamos que hacer una timeline sobre los eventos más importantes, o sobre lo que ha hecho Colombia en pro del bilingüismo. También teníamos que explicar unos conceptos que él nos colocaba ahí, entonces debíamos leer todo eso, para poder interpretarlo, para poder explicar los conceptos que él nos preguntaba”. (Lola. E. 2)*

Sus declaraciones a diferencia de las de Clara, Carlos, Consuelo y Daniel evidencian un reconocimiento por la dirección que les ofreció el docente. En sus palabras el docente les propuso ciertas actividades para “interpretar”, y como ella misma dice, “Explicar”. Es decir que su lectura no se trató solo de decodificar, sino también analizar lo expuesto sobre las políticas públicas para la enseñanza del inglés y exponer sus puntos de vista al respecto. La lectura le requirió un análisis fuera del aula para la discusión en clase, y fue de vital importancia para el desarrollo de su literacidad académica, ya que la participante se prepara para ser una futura docente y debe comprender sobre las políticas públicas.

La participante dio a entender que no se trataba solo de dominar los aspectos lingüísticos, la estructura de un texto, o entender la información únicamente. Aunque todo esto era relevante, le requirió ante todo empoderarse del tema, encontrarle significado y aplicación en su contexto educativo. Esto se logró no solo con la decodificación que hizo al leer, sino con la interpretación que realizó y la interacción con otros en el aula cuando discutieron las lecturas, quienes en este caso fueron el docente y sus compañeros en el aula, ósea su comunidad académica inmediata.

Se identifica al docente como la audiencia con la autoridad para direccionar la actividad, y quien además guió el análisis de los textos y no solo asignó una lectura. Su rol como facilitador

y guía aportó para que de manera efectiva la participante alcanzara un aprendizaje sobre las políticas públicas y el docente eficazmente le llevó a sacar provecho de las lecturas académicas realizadas para exponer también su interpretación. Así, la evidencia señala que los participantes entienden que están leyendo Discursos de su área y están escribiendo para aprender. Luego de ahí surge la idea de que también aprendan a escribir de forma académica, siendo esta etapa de formación esencial para desarrollar una literacidad a través de diferentes prácticas letradas, yendo más allá de enfocarse en la forma y más en aprender a través de los textos que interpretan, para luego ser capaces de crearlos, para una audiencia que conozca del tema, lo discuta y lo refute de ser necesario.

En cuanto a las presentaciones académicas, éstas también hacen parte de las maneras regulares en que ellos interactúan con diferentes textos. Desde ahí igualmente realizan interpretación y creación de significados, requieren la asistencia docente, resaltan la originalidad y creatividad. Por ejemplo, Angie reportó:

*“Hay veces que uno ve las presentaciones y nota que no son originales y son copiadas de internet y entonces uno hace otra cosa pues luego lo puede encontrar uno por su cuenta y mientras tanto hace otra cosa. Uno puede copiar pero debe es parafrasear y se pierde la intención del maestro de que compartamos nueva información, entonces cuando te dan un contenido muy textual con base a unas copias, sientes que ese recurso lo puedes encontrar después”. (Angie. E. 2)*

Desde su parecer, siente que si en una presentación académica lo que presencia son solo datos, esos mismos los puede hallar por su cuenta fuera del aula y prefiere no dar atención a lo que dicen en clase. En este tipo de presentaciones y en sus palabras: *“la intención del maestro se pierde de que compartan nueva información”*. Como estudiante cree que seguramente el docente espera que los compañeros puedan aprender algo nuevo y nutrirse de lo que investigaron y comprendieron. Si por el contrario no se aprecian las posturas de sus compañeros frente a los textos que leyeron y que exponen, todo se reduce a datos y ella adopta una actitud que no tiene que ver con la práctica letrada como tal sino en cómo actúan sus compañeros. La apreciación de la participante le da importancia a la interpretación en el proceso de comunicación y significa que le interesa saber qué información hallaron, evaluaron, sintetizaron, y el valor agregado que encontraron en los textos para apoyar su formación docente.

En este mismo sentido, Silvia hizo referencia a sus presentaciones en el curso de Literatura, las cuales reportó que todos habían hecho en Power Point o con carteles. Siempre realizadas sobre un tema que asignaba el docente, con un objetivo específico y era hablar de una época de la literatura, que en su caso tuvo que ver con la literatura medieval. Para realizarla siguió una organización sugerida por el docente y se acogió a algunas de las iniciativas en su grupo:

*“Lo que yo haga antes de la evaluación, no va a contar como bueno o malo, y lo único que va a contar es lo que yo digo en el parcial, por eso una semana antes leo y estudio, y me aprendo bien como es el cuento y le doy una buena presentación al docente”.* (Silvia. E.2)

Llama la atención que la participante desde lo que declaró tenía en mente cumplir con un requisito y era obtener una nota, ella usó la expresión “*me aprendo bien*”, es decir de memoria, ya que el objeto de su presentación y como se registró en la observación de clase fue reportar datos sobre una época de la literatura universal. Igualmente, la observación participativa de esta clase no registró una discusión sobre los aspectos económicos, políticos o culturales que surgen del análisis de las obras literarias y la época en que fueron escritas, como les sugirió el docente a los estudiantes de acuerdo con lo observado y registrado en el diario del investigador. Es decir que la presentación se convirtió en transmisión de información y un requisito, en vez de una oportunidad de aprendizaje, y la participante olvidó que el énfasis estaba en demostrar su habilidad para demostrar a sus compañeros y docente cómo reconstruyó lo que había leído en un texto escrito que era su presentación.

El comentario de Silvia no fue aislado e igualmente Lola reportó sobre la preparación de su presentación para la clase de Literatura y dio a entender que se trataba de encontrar la información y reportarla:

*“Le comenté la idea a mis compañeros de que hiciéramos como una timeline, como una línea de tiempo; y empezáramos a organizar, que hiciéramos en papелitos los eventos más importantes en la literatura medieval y los dividiéramos en grupos en el salón. Es que vamos a dar una clase. Entonces los dividimos en grupos y a medida que van pasando los eventos ellos van saliendo y nosotros vamos explicando a detalle que es lo que va a pasar en ese suceso”.* (Lola. E.2).

Las declaraciones de Angie, Silvia y Lola se asemejan en que todas reconocen que realizaron una presentación académica y la redujeron a la transferencia de información, sin

demostrar o tan siquiera señalando que hubiesen tenido que interpretar imágenes, videos, seleccionar información esencial, hacer inferencias de los textos que leyeron. Esta ausencia de compromiso entre las participantes igualmente mostro que Silvia mantenía una actitud de resistencia y su desempeño se vio reflejado cuando reportó: *“que el docente no califique las presentaciones académicas antes del parcial, es una razón que alienta la mediocridad entre el curso, ya que la nota representa el incentivo para hacerlo”*, y luego añadió: *“en esas presentaciones previas solo se trata de mirar una película, conseguir una información y aprendérsela para presentarla”*. Dentro de las observaciones de clase se registró que Silvia continuó en el parcial oral, el cual era otra presentación frente a dos compañeros más, nuevamente reportando datos o un resumen de las obras asignadas.

Tanto ella y sus compañeros no parecían haber realizado la lectura completa de las obras literarias asignadas, y en cambio cada uno leyó solo el resumen en una página de internet como lo mostraron en las fotografías que habían capturado. Dentro de la actividad, y en respuesta a la dinámica de sus presentaciones para ser evaluados, ellos ofrecían algunos análisis superficiales, sin hacer uso de notas escritas de la clase, las cuales no se tomaron de acuerdo con lo que el docente había explicado del tema y que la observación participativa había permitido registrar. Es decir que los participantes sí tenían para este curso información sobre la época de parte del profesor porque él les había ofrecido una charla previa a las exposiciones, y dentro de sus explicaciones les había sugerido que buscaran otros textos para establecer relaciones y contrastar épocas y argumentos políticos, religiosos. Es decir que los estudiantes por su cuenta habían podido buscar otros textos que podrían incluir, y otros recursos semióticos con el objetivo de comprender los acontecimientos y relaciones con el mundo actual desde diferentes ángulos sociales y políticos.

Sin embargo, cuando llegaba el momento de sus presentaciones, se notaba que la información la tenían directamente en sus celulares o computadores donde tenían los resúmenes de las obras que debían leer. En este sentido se pueden citar las palabras de Jin y Cortazzi (1998, p.99) quienes recomiendan que los estudiantes de lenguas requieren crear conciencia cultural y deberían tener *“disposición para retar sus propias conjeturas, y en este sentido, les corresponde a los docentes cuestionar y llevarlos a interactuar con los textos”*. Desde su actuar y declaraciones se observó una ausencia de pensamiento crítico que no les permitía entender que los textos a los

que accedían no eran neutrales y que cada análisis que habían realizado tenía un autor que quería dejar conocer ciertos significados. En este caso el docente tuvo igualmente un rol importante, y por ser la asignatura de literatura una oportunidad para comprender el arte, la historia, la religión y la política no solo de la cultura Anglosajona sino del mundo, parecía ser insuficiente que el docente solo los relacionara con las historias más populares de manera oral, subestimado quizás la capacidad de análisis y reflexión de los estudiantes de manera escrita, ya sea porque debían escribir en inglés o porque se consideraban demasiado complejos para su nivel de análisis. Por esto, también Kern (2000, p. 317) anima a establecer relaciones entre “la lengua, el contexto y la cultura, tanto de manera oral y escrita”, y una de las falencias entre lo que experimentaron los participantes en esta asignatura es que no tuvieron que escribir, y por eso tampoco planearon, revisaron, editaron, reescribieron, sintetizaron la información que hallaron desde diferentes fuentes orales o escritas para luego discutir sobre lo escrito. Todo lo que expresaron y como se sintieron frente al estudio de la literatura puede tener implicaciones en su Práctica Pedagógica Profesional (PPP) o vida profesional, ya que difícilmente se incluirán actividades o proyectos de lectura y escritura literaria como parte de sus planeaciones de clase, si ellos mismos no la consideran como un aporte al aprendizaje de sus estudiantes y complemento de su formación personal y profesional.

Por su parte, Daniel también se refirió a este curso y a las presentaciones académicas y reconoció que los estudiantes no sentían compromiso y tampoco la exigencia:

*“El parcial de literatura consiste en tres partes, el profesor no da los parámetros y le da la palabra al que desee hablar y generalmente los compañeros narran un pedacito de algo que leyeron, ya en la segunda parte después de que el profesor pregunta si alguien más tiene algo que decir y ahí ligeramente cambia la dinámica, y la gente empieza a hablar sobre la época, esto el profesor lo ha enseñado pues se toma la primera media hora para hablar y dar una cátedra sobre la época como tal, de los inicios del inglés, de cómo se formó, durante el romanticismo y su impacto y eso lo hace como profesor para tratarnos de meter en el contexto de la época, pero el estudiante no tiene compromiso y no siente exigencia y por eso lo hace de manera superficial”.*(Daniel. E.2)

Para el participante todo se resume en compromiso y de manera muy sutil agregó: “*al docente le falta exigir un poco más de compromiso*”. Lo expresado hasta ahora por los participantes, permite decir que si las prácticas letradas académicas se enseñan para ser ejercidas se debería evitar y que sean palabras para ser dichas y esto les debería ayudar a los participantes a ejercer acciones sociales contextualizadas. Lo anterior sugiere que los docentes en el Programa

también deben enseñar a sus estudiantes que los textos hacen pensar y que nunca son neutrales, como tampoco lo son quienes los escriben, ya que cada vez que leemos o creamos textos usamos nuestras experiencias sobre cómo funciona el mundo, y debemos analizar las posturas que también se toman cuando se lee. Entre quienes aprenden una LE es vital tomar conciencia y notar las diferencias con los textos de la primera lengua, que también tienen ideologías propias.

De lo anterior surge que es insuficiente que en los cursos del Programa se enseñe a realizar presentaciones, ensayos, reflexiones, entre otras, si todos los docentes no coinciden en guiar a los participantes a aprender a argumentar en los temas de su disciplina, y no solamente a apropiarse del conocimiento. Es normal que exista algunas veces discrepancia en la metodología de enseñanza o en los criterios de evaluación, pero todos deben tener claridad sobre para qué leen y escriben los estudiantes, en el aula y en cada curso del Programa. Siguiendo a Carlino (2013, p. 360) al escribir y leer en cierto contexto, los estudiantes reflexionan sobre ello, y sirve como experiencia, más no forja “la capacidad de hacerlo de una vez para siempre y en solitario”. Esto significa que si los participantes recibieron instrucción sobre cómo leer y/o escribir en inglés, e igualmente aprendieron a comunicarse satisfactoriamente en el idioma, esto no es una garantía de que sean también capaces de exponer ideas y defenderlas a través de diferentes prácticas letradas de la misma manera en todos sus cursos. En cada asignatura debe existir una apropiación del Discurso que les permita hablar o escribir con propiedad sobre diversos temas de acuerdo al nivel de pregrado en el que se encuentran.

De otra parte, se halló que existe una ventaja para los participantes y es que en cada curso del Programa se leía y escribía en Inglés, y quienes enseñaban eran docentes especializados en el área de la enseñanza de idioma, y podían aportar para que los participantes interpretaran y discutieran el contenido de sus textos más allá de los aspectos formales del idioma. La diferencia que se reportó tuvo que ver en cómo lo hacía cada uno y en cómo alentaban la socialización de ciertas prácticas letradas de la disciplina, lo que significa que los participantes pueden estar recibiendo los modelos de cómo se realiza, algunas veces sin que se refleje su apropiación para dejar escuchar su voz en lo que escriben.

Desde la anterior evidencia surge que los participantes se desaniman no en cuanto a sus prácticas letradas, sino que en algunas no existe retroalimentación y tampoco exigencia desde ciertos cursos. Sus actitudes por lo tanto parecen afectar como se aproximan a la escritura o la

creación de textos, y al respecto, Graham, Berninger y Fan (2007, p. 516), se refieren a la actitud hacia la escritura influye en “la disposición sobre el acto de escribir, la cual puede hacer sentir feliz o infeliz”. Esto a la larga varía el desempeño y las preferencias entre los participantes y por ende la forma como conceptualizan su literacidad y algunas de sus prácticas letradas académicas, ya que a pesar de que cada curso integra la lectura y escritura para formar a los participantes dentro de una comunidad, algunas veces ellos mismos sienten que carecen de suficiente estímulo y orientación para hacerlo de igual manera.

Como resultado surge que se cuente o no con la disposición suficiente y puede mantenerse prácticas letradas académicas como parte de un requisito para obtener una nota nada más, olvidándose que como miembros de una comunidad se aprende ante todo géneros, formatos, estilos, sintaxis, vocabulario para describir, opinar, argumentar, discutir y sobre todo a significar, ligado a la naturaleza de sus propósitos, lo cual les da a los participantes una razón para leer o escribir con sentido.

Precisamente en la dirección y orientación está la diferencia algunas veces, y en cuanto a otras de sus prácticas letradas y que tiene que ver con la escritura de su proyecto de investigación, algunos participantes expresaron sentirse más animados porque estaban en la dinámica de buscar información pertinente, interpretarla e incluso conscientes de que implicaba leer, escribir y reescribir:

*“En mi caso he llegado a un punto en que lo académico se ha vuelto algo que me gusta y le que he cogió gusto a leer cosas que a los demás no les parece relevantes, porque me dicen estás leyendo una tesis que no tiene nada que ver con lo tuyo, pero es porque le encontré gusto a leerlo y paso tiempo leyendo artículos de investigación o tesis pero un tiempo en el que, como decía Natalia, ella y yo estudiamos juntas así que se lo que eso se siente y éramos forzados a leer el Ramayana o libros pesados de leer y uno no los terminaba de leer, pero cuando encuentras algo que te gusta y que se mezcla con lo académico, ya uno no sabe distinguir si leer por obligación o por gusto, porque eso que para muchos es obligación para uno se vuelve algo que le atrae y algo con lo que uno se siente feliz de pasar el tiempo haciéndolo así se escriba y reescriba muchas veces”.*  
(Consuelo, Grupo Focal)

*“Esto básicamente fue una reescritura de lo que traíamos. De lo que ya teníamos tomamos ciertas cosas, y también añadimos otras cosas, y todo esto, básicamente sale de leer varios documentos que han hablado sobre flipped learning o sobre gente que ha hablado sobre el listening skill, tuvimos que leer varios artículos para guiarnos, porque más que todo lo que estamos haciendo es como decir lo que otras personas ya han dicho, que es lo que me parece que estamos haciendo; estamos explicando cómo qué hizo la*

*gente en relación de flipped learning, como que hizo la gente en relación al listening skill y como lo vamos a usar nosotros y escribimos el problema o lo que planeamos con nuestra investigación". (Lola.E.2)*

En los ejemplos citados, las participantes demostraron estar dispuestas a comentar sobre lo que hacían, dónde buscaban la información, a describir sus opiniones sobre la escritura de su anteproyecto, qué valoraban del proceso, qué estaban aprendiendo y a expresar qué les satisfacía o dificultaba. En lo que describieron Consuelo y Lola, respecto a su propuesta de investigación, dieron cuenta que se involucraron en temas complejos de lectura que les demandaban pensar y analizar los textos que leían para poder usarlos en el contexto de su propia propuesta de investigación.

A diferencia de lo que pudieron mencionar anteriormente, los participantes se refirieron a reescribir constantemente su propuesta, conscientes de que no se trataba de volver a hacer, sino de desarrollar la capacidad de reflexionar en cuanto a cómo el significado se creaba. Tal comprensión encaja con lo expuesto por Matsuda, Canagarajah, Harklau, Hyland, and Warschauer (2003, p. 155) en que una línea de investigación sugiere que aprender a escribir en una segunda lengua no es el uso de las habilidades lingüísticas únicamente y que está relacionado con su identidad, en como uno se ve así mismo y es visto por otros como un estudiante, como un escritor. Es decir que en este ámbito académico y a través de lo que reportaban al escribir su propuesta de investigación también brindaban evidencia de sus personalidades, ya que a través del idioma que aprenden, de lo que leen y escriben experimentan que sus prácticas letradas son parte de una interacción social que les da una identidad como futuros docentes. Todo lo que leen y escriben tiene que ver con su área de formación, la cual se va construyendo con el tiempo, tanto en sus ambientes sociales como académicos y en interacción con otros, por que el aprendizaje no es solo cognitivo y lo es también social.

De otra parte, los participantes también mostraron ser conscientes de que escribir su propuesta de investigación, diseñar sus planes de clase y los materiales de enseñanza, eran oportunidades para darle sentido a todo lo que ellos leían y escribían dentro y fuera del aula. Si bien tenían que ser evaluados, su lectura y escritura les demandaba mucho más que buscar información y sobre todo les exigía pensar en el significado de lo que leían, crear nuevos textos que respondieran a su contexto particular y aprender. Por ejemplo, Esperanza, Orlado y Lola se refirieron a su propuesta de investigación:

*“Yo este semestre tuve un tiempo bastante difícil con seminario porque llego a seminario II, y lo que tengo en seminario I no me sirve para nada, me toco empezar literalmente desde cero, y al principio estaba muy desencantada, porque dije que uno ya tiene un proceso y dicen luego que todo está malo, eso es duro, uno se frustra todo, al principio empecé a escribir lo que sea, vamos a pasar esa materia, pero la primera vez que recibí la primera nota, malísima, me sentí todavía peor, entonces empecé a leer lo que el profesor me pedía que hiciera y a ponerle seriedad, y no sé porque la mayoría de artículos eran de personas asiáticas, y me encontré una cantidad de artículos, unas cosas sorprendentes. Me dije voy a trabajar vocabulario, entonces yo quiero que mis estudiantes en vocabulario no solamente aprendan escribir la palabra, sino que la sepan decir, empecé a buscar sobre pronunciación, y empiezo a leer y fue muy interesante, aprendí muchas cosas. También aprendí sobre spelling, estudios que investigaron sobre los errores que uno puede hacer, y uno queda fascinado con toda esa cantidad de cosas, y eso lo enriquece a uno personal y académicamente, porque eso a mí también me sirve para moldearme, para mi propio aprendizaje. Me siento muy satisfecha con lo que he hecho, tanto así que decidí llevar mi propuesta a proyecto de grado”. (Esperanza. Grupo Focal).*

*“Mi compañera y yo hemos buscado sobre la enseñanza del inglés en las escuelas primarias y, sobre el lesson planning porque el profesor nos recomendó empezar por ahí. Entonces ha sido difícil como encontrar artículos que nos muestren como se ha usado la fenomenología para estudiar este tema. Así que hemos hecho es leer muchos artículos sobre la enseñanza a niños para informarnos acerca de cómo plantear el problema. Como una guía. Luego hemos buscado artículos colombianos, e incluso encontramos uno que era de Corea, siguiéndonos de la lista de referencias de los artículos que hemos encontrado, y de los otros artículos que uno encuentra que han citado a los autores en Google Academic, y uno mira que sea algo que se pueda hacer en los colegios donde hacemos práctica pedagógica”. (Orlando. E. 2)*

*“Esto básicamente fue una reescritura por etapas de lo que traíamos de nuestra propuesta de investigación. De lo que ya teníamos tomamos ciertas cosas, y también añadimos otras. Todo este trabajo básicamente sale de leer muchos documentos. Tuvimos que leer varios artículos para guiarnos, comparar lo que se hizo en cada uno, porque más que todo lo que estamos haciendo es como decir lo que otras personas ya han dicho, o han hecho, y eso lo pidió el profesor. Por eso en nuestro trabajo estamos explicando que se ha hecho en relación de flipped learning, y al listening skill y cómo lo vamos a usar nosotros, nuestro propósito en el estudio, en este contexto. Escribimos el problema o lo que planeamos con nuestra investigación y estamos revisando la literatura para la otra sección que debemos escribir”. (Lola. E. 2)*

Todos tuvieron que leer artículos de diferentes fuentes y lo hicieron por exigencia del docente, quien les guió a delimitar el tema y a indagar sobre cómo se ha investigado en otros contextos. De la búsqueda de artículos, las participantes pudieron describir, enumerar argumentos, seleccionar las ideas clave para sustentar su propuesta y explicarlas, lo cual se convirtió en una dinámica del pensamiento y en un dialogo académico entre los estudiantes y el

docente. El nivel de dominio de la lectura y escritura académica que describían se reflejaba en la paráfrasis que realizaban de las ideas expuestas en las fuentes bibliográficas que encontraron. También, la lectura crítica se evidenciaba en la comparación que empezaban a hacer entre los textos, y por eso reportaron que al escribir tenían la capacidad de concluir que algunas investigaciones podían relacionarse con el propósito de su proyecto, e incluso se dieron cuenta de lo que compartían con otras comunidades discursivas sobre el tema. El mantener prácticas letradas autónomas los transformó, ya que el propósito de leer no tuvo que ver con recibir conocimiento o como Freire lo denominaba “la pedagogía bancaria”(Freire y Macedo, 1987, p. 35), y mucho más con transformar su realidad. Quiere decir, que a través de la lectura de artículos y escritura de su propuesta, los participantes no solo leyeron y escribieron en otro idioma, lo cual es relativamente fácil, sino lo que hicieron y dirigidos inicialmente por el docente, les permitió y se concuerda con Freire (1999, p. 16) asumir un pensamiento pensante, un acto de leer el mundo, vinculando lo que leen con su realidad para que iniciar un proceso de liberación. Así, como futuros docentes de lengua extranjera y sin que el docente les dijera explícitamente, fueron más allá de solo leer y escribir en LE, y aprendieron a socializar con una nueva mirada del mundo. Por lo tanto, debieron pensar hasta cierto punto de manera crítica y comparativa para capturar la esencia de los hechos, para tener poder y libertad en lo que escribieron y propusieron en sus propios textos.

Hay que reconocer que esa nueva mirada entre los participantes se realizó con en el acompañamiento del docente con quien descubrieron elementos nuevos para su entorno inmediato, y también se realizó gracias al acceso a tan distintos y nuevos recursos en línea, a los cuales no podrían ingresar en una LE de otra forma sino fuera por su acceso a internet. Con lo anterior se quiere decir que las declaraciones que se tomaron como ejemplo, dejaron ver que la búsqueda de información para la escritura de su propuesta se ejecutó en ese espacio, y en ningún momento se habló de usar libros o incluso de ir a la biblioteca. Todos se refirieron a usar la base de datos de la Universidad o acceder a Google académico para leer sobre el tema de investigación. Igualmente, y como lo mencionaron tuvieron que leer de varias fuentes y escoger que era apropiado y correspondía a sus intereses. Leyendo desde otros artículos se fijaron en cómo se planteaba un problema, el propósito, se guiaron sobre cómo otros estudios habían investigado el tema que les interesaba, para en conjunto con lo que les enseñaba el docente en el aula, escribir su propuesta de investigación.

Su escritura fue también y como ellos mismos lo testificaron un proceso por etapas y básicamente lo que hicieron y siguiendo a Torres, implica “aprender a relacionarse con la información y el conocimiento de forma crítica y reflexiva” (2006, p.10), ya que se trató de hallar información, analizarla, crear un discurso, y para lograrlo tenían que identificar que se podía decir, evaluar si era pertinente y seleccionar finalmente que se incluía o se dejaba de lado ante tanta información que pudieran hallar. Poco a poco su literacidad académica les permite participar en su comunidad de Discurso, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos en la Universidad para cumplir con los requisitos y exigencias del Programa en cuanto a géneros, código lingüístico y retórica de su disciplina.

Incluso la apropiación del Discurso de su disciplina los lleva a mantener una literacidad digital porque es en internet donde hallan la información. Desde ahí donde los participantes fueron capaces de interactuar con la información en línea, hicieron una búsqueda eficaz para finalmente tener una comunicación asertiva orientada a la resolución de la tarea que les habían asignado, aún si tuvieron complicaciones para escribir, porque estaban haciéndolo en un nuevo género académico que les exigía argumentar sus posturas, seguir un estilo y un formato. De ahí, que la práctica letrada de escribir la propuesta de investigación se distinguió por despertar su compromiso con su disciplina y les llevó a buscar estrategias para realizar el análisis de textos, la producción, organización y distribución del conocimiento. Iniciando además un trabajo colaborativo, con sus compañeros como lo reportó Hilda:

*“Cuando mi compañera y yo estamos trabajando por separado, lo hacemos por Google Drive, donde uno puede editar los documentos y poner su parte y ahí nos enviamos los comentarios y se actualizan enseguida. Al mismo tiempo nos vamos mandando mensajes por WhatsApp y notas de voz o escribimos”. (Hilda. E.2)*

Desde su declaración se notó que además de comunicarse de manera individual, los participantes decidieron qué leer y escribir, buscaron opciones y escogieron los textos que consideraron apropiados. Finalmente, existió flexibilidad y lo hicieron en el tiempo, espacio y con los recursos disponibles, de acuerdo con el acceso que poseían al internet. Después de todo, su trabajo escrito finalmente se presentaba al docente y se reescribía teniendo en cuenta sus indicaciones. En apariencia, lo que tuvieron que hacer para hallar la información les requirió no solo escribir una palabra en Google y dar unos clics para obtener respuestas efectivas, y esto algo que quizás los docentes omiten, y en lo que se coincide con Cassany (2016) ya que las exigencias

cognitivas para hacer las búsquedas en internet son más elevadas, y hay que tomar conciencia de la necesidad lingüística, conocer el recurso correspondiente, plantear la búsqueda en términos operativos, conocer y manejar los parámetros de cada recurso, interpretar los resultados para luego exponerlos y no solo copiarlos. El internet se convierte entonces en una herramienta fundamental para el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, y los participantes accedieron a bases de datos, e incluso les permitió un encuentro virtual para conversar con sus compañeros en tiempo real como lo sugirió Hilda: *“Es una manera de no tener que reunirnos y hacer comentarios”*. (Hilda. E. 2)

Los participantes igualmente fueron desarrollando habilidades que no siempre son enseñadas en el aula. Cuando se les indagaba cómo sabían que los textos que leían eran confiables, por ejemplo Angie contestó: *“Por las referencias, por las normas y parámetros que siguen”*. Existe por lo tanto un nuevo espacio de comunicación y circulación de la información que se está creando como una nueva modalidad de trabajo. Incluso los autores de los artículos científicos al presentar sus correos electrónicos en las bases de datos en comunidades como Research Gate, entre otras, permiten que se les hagan preguntas y consultas como comentó una participante: *“Yo incluso he escrito a algunos de los autores de los artículos porque estoy en Research Gate y les he preguntado, dos me contestaron a mi correo personal y me comentaron sobre lo que hicieron, fue interesante, no pensé que me contestarían”*. Es decir que la comunicación y el aprendizaje con otros que no son solo los compañeros de clase y el docente en torno a temas académicos también tiene lugar, y no se trata solo de encontrar información académica, copiarla y pegarla, sino de analizarla, interpretarla, transformarla. El espacio informático también en lo académico les permite nuevos hallazgos, contactos, interacciones y producciones colaborativas que el aula también debe tener en cuenta, porque actualmente no se trata solo de docente y el estudiante, sino de todos los demás a los que los estudiantes recurren de manera individual o dentro de una comunidad y que aportan a su literacidad académica.

En lo que hasta el momento se ha señalado sobre las prácticas letradas académicas en LE-inglés, las cuales los participantes usan para demostrar que han aprendido y ser evaluados, se coincide con Kern (2000, p. 172) en que ellos sobre todo *“aprenden no solo una manera de escribir sino de organizar y expresar significado”*. Igualmente, y desde lo que propone el Programa de Licenciatura, al involucrar a los participantes en mantener prácticas letradas propias

de su disciplina, se trata de enseñarles una literacidad propia de su área, la cual y siguiendo a Gee (2004, p. 24) logra que ellos la vean como un “conjunto de prácticas discursivas, es decir, formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura”, dentro de un contexto situado que es su aula de LE.

Igualmente, la evidencia ha mostrado que existe un acceso constante a prácticas letradas digitales en LE fuera del aula para cumplir con sus tareas académicas y apropiarse del Discurso de su disciplina. En ellos existe un interés por la construcción de conocimiento al interior de su comunidad disciplinar, lo que significa que una vez que se hayan identificado sus prácticas, los usos y características dentro del ámbito académico, se deben diseñar diferentes estrategias encaminadas a la formación intencionada de los estudiantes en todas las asignaturas del programa teniendo en cuenta la variedad de géneros discursivos que manejan. Lo anterior con el objetivo de que tengan la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, interpretarla críticamente, analizar su veracidad, rigor, tener la habilidad de contrastar las fuentes, valorar su utilidad, y su pertinencia. Asimismo, los enfoques que se dan a los datos, interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y todo para evitar que sean manipulados por los discursos que circulan en los medios y logren cumplir con las tareas académicas. Además, para enseñarles a que deben aprender a trabajar en red, comunicarse y expresarse a través de las Tic con hipertextos, y no solo por iniciativa propia, sino también guiados desde el aula.

### **3.2.2. Prácticas letradas académicas para comunicarse y enseñar en su práctica pedagógica**

En unos de los apartados previos se hacía referencia a las prácticas letradas de los participantes y como éstas les permitían comunicarse, aprender y también pasar el tiempo. De igual manera dentro del ámbito académico se halló que los participantes reportaron escribir en redes sociales como WhatsApp, enviar correos electrónicos y archivos en Drop Box para mantener según ellos comunicación con los docentes. Por lo cual, al solicitarles explicar desde las imágenes que habían recabado cómo se comunicaban con los docentes, se encontró que eran los docentes quienes escogían las redes sociales, el correo electrónico y las aplicaciones de Google Drive o Drop Box, como otro canal de comunicación. Su propósito final era definitivamente hacer el envío de información de textos digitales y multimodales, tales como

links de páginas especializadas para estudiar para el examen TOEFL, estudiar sobre temas de enseñanza, brindar acceso a artículos de investigación y links para escuchar podcasts sobre la enseñanza del idioma inglés, entre otros.

Lo que hacían dejaba entender que los docentes reconocían el valor de las nuevas formas de leer y escribir en la web para complementar el aprendizaje de los participantes, y valoraban el carácter técnico que las rodeaba. Sin embargo, desde el principio en de cada curso se hacía claridad sobre las reglas de uso, dejando claro que básicamente era un canal para que los docentes pudiesen enviarles información:

*“De hecho desde el primer día, se dice que es un grupo estrictamente académico, no es usual que la gente comparta cosas, a menos que sea bueno, en los otros grupos donde no están los profesores, ahí si uno se ayuda, uno es como que miren, encontré este documento, aquí les paso este documento, léanse esto, ahí en tal parte está todo, y así”.*  
(Daniel. Grupo focal)

Por positivo que este panorama parezca, las intenciones de los docentes no resultaron suficientes para darles espacio a la participación, colaboración y comunicación dentro de su comunidad a los participantes. Quiere decir que ante todo se valoró esencialmente el carácter técnico como parte de la innovación que podían traer dentro del aula, y se dejó de incluir el carácter distintivo de las nuevas prácticas letradas que les podrían permitir comunicarse para cumplir propósitos académicos. Por ejemplo, sus mensajes en la red social WhatsApp se convirtieron en una práctica letrada hegemónica bajo el poder del docente y los participantes respetaban lo que se indicaba hacer:

*“Tenemos un grupo para cada materia, un grupo de WhatsApp, en algunos grupos están los profesores incluidos, en algunos no. Cuando el profesor no está incluido en los grupos, usualmente todos hablamos en español, sinceramente, porque es como que "hola, ya hicieron esto?", o para comentar que esa vaina está muy larga, de todo, pero cuando el profesor está incluido en los grupos, siempre se habla en inglés y como muy formal, porque es como para pedir explicaciones o algo así. Por ejemplo, este es de Práctica, y pues ahí lo usamos más que todo para preguntar información, para que todos estemos enterado de la información”.* (Clara. E. 2)

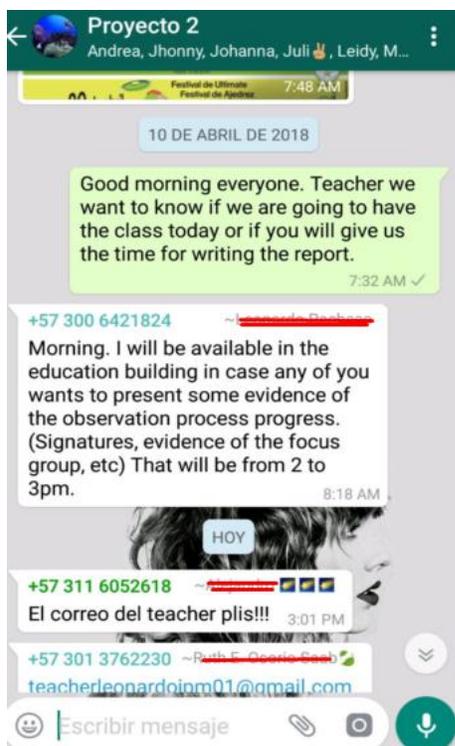


Imagen 38. Mensaje de WhatsApp con un docente

*“Con los profesores en realidad ellos solo nos cuentan si hay que hacer algo nuevo o leer cierto documento. La profesora de comunicación nos comparte bastante información para que busquemos, pero no es que hablemos y discutamos sobre nada en particular”.*  
(Daniel. E. 2)

La comunicación que realizaban era escasa, ya que era sobre todo una oportunidad para los docentes de continuar informando, añadiendo instrucciones o recomendaciones. La evidencia que señaló Daniel dejó ver que en algunos momentos en algunos cursos el docente escogía platicar con los estudiantes y a veces lo hacían en español como lo señala la imagen a continuación:

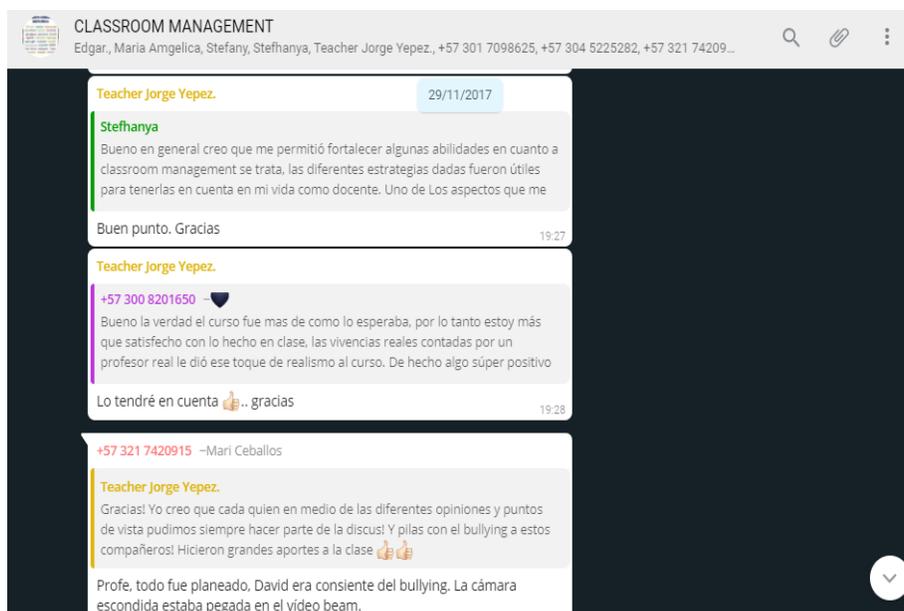


Imagen. 39. Conversación en RS. Curso Classroom Management

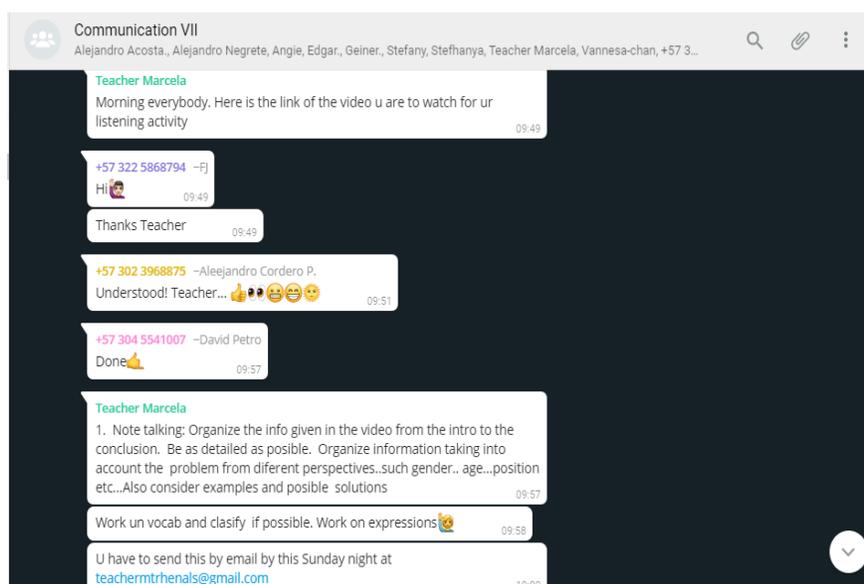


Imagen. 40. Conversación en RS en el curso Comunicación

Con todo e independiente del idioma, la comunicación entre los participantes y los docentes continuaba siendo dirigida. Los participantes interactuaban de manera escrita con una persona de más alta jerarquía, y utilizaban sintaxis y vocabulario ricos y diferenciados de los informales cuando respondían a algún comentario docente. Al respecto Kiara por ejemplo

comentó: *“Es una costumbre contar comentarios graciosos, memes con amigos, pero tenemos grupos serios como de Discourse Análisis y es la seriedad más grande del mundo”*. Esta “seriedad” a la que se refiere la participante no es otra cosa que las reglas de juego que los docentes expusieron y que debían seguir de acuerdo con lo establecido, y que en resumen declaran que el docente continúa liderando las opciones de participación y de discusión aun cuando estén fuera del aula. Así, con todo y que los docentes asumían que ésta era una buena opción de ingresar al aula las nuevas formas de comunicarse de manera escrita, al solo enviarles información a través de diversos textos, no se garantiza que ellos los lean o los escuchen. Por ejemplo, Angie y Clara se refirieron al respecto:

*“Como la profesora nos regala muchos recursos. Ella nos ha mostrado a través de WhatsApp. Nosotros escogemos que hacer. Nos dio un recurso de una página de Nat Geo sobre lectoras y ahí podemos hacer lecturas y nos envía links en You tube, para que escuchemos y luego hacer un ensayo de opinión o argumentativo. Uno escoge que leer de lo que ella envía”*.(Angie. E.2)

*“Por ejemplo, con la profesora de comunicación, ella nos envió dos links de dos videos, porque íbamos a hacer exposiciones sobre los sistemas de educación en diferentes países del mundo, entonces nos mandó como dos videos que tenían rankings de las mejores educaciones, de que países eran, entonces de ahí teníamos que escoger cual nos interesaba más para hacer nuestra presentación, y todo eso. Esta imagen muestra lo que nos comparte”*. (Clara. E.2)

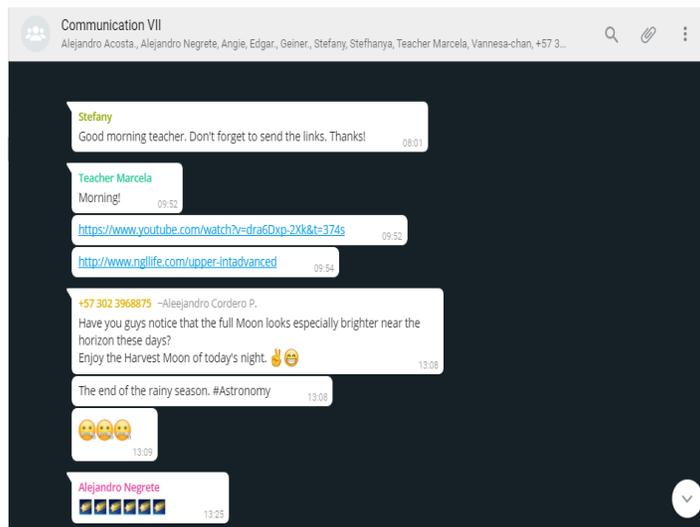


Imagen 41. Mensaje de la clase de comunicación VII

Desde su declaración, los docentes usualmente transmiten información y sugerencias como en el curso de Comunicación. Entre los participantes se observó opiniones encontradas pues como lo dijo Angie: “*uno escoge*” y Clara sugirió que a veces esos mensajes eran obviados por los estudiantes: “*yo siento que la gente los ignora mucho, honestamente, ni le responden a la profesora, pero a mí personalmente me gustan estos ejemplos*”. Luego cuando se le cuestionó a Clara sobre que tanto usaba lo que le compartía la docente reconoció que no siempre lo hacía:

*“Yo soy más de investigar por mi cuenta que de seguir los links que mandan los profesores, yo creo. Porque ellos mandan links, cuando nos mandan a hacer presentaciones, entonces como para que tengamos una idea de cómo quieren ellos que hagamos nosotros esa presentación, de que hay que incluir, pero a mí no me gusta usar mucho eso porque siento que todo el mundo va a terminar hablando de lo mismo, entonces me voy por otro lado”.*(Clara. E. 2)

Por su cuenta Daniel resaltó que si le daba valor a las recomendaciones que hacía la docente en ese curso:

*“Yo en YouTube siempre estoy viendo, y eso sí se lo tengo que agradecer a la profe de Comunicación, está en las imágenes que le mostré. Este semestre como ya el otro semestre vamos a hacer el examen internacional, el TOEFL, entonces nos pasa mandando audios y links para practicar el examen tipo TOEFL, y de ahí salen otros links que yo exploro”.*(Grupo focal)

Además, la ruta que le presentaba su docente no era la única y luego él por su cuenta y con el mismo objetivo en mente, solo que bajo su responsabilidad escogió otras alternativas que surgían al leer en línea, ya que el participante estaba hablando de seguir hipertextos que obedecían al principio de la no-linealidad, donde la secuencia de páginas es sustituida por la presencia de links, haciendo que el proceso de lectura se convierta en un acto de elección para los participantes. Es decir, que ellos también tienen por su cuenta y para lo académico, rutas sin una secuencia lineal.

En realidad, fue poco común hallar experiencias en estos semestres entre los docentes que pasaran de solo escribir mensajes de texto o enviar información. Sin embargo, Angie, Maritza, Consuelo y Clara se refirieron a una que otra experiencia diferente. Angie hizo referencia al semestre anterior para resaltar una experiencia de comunicación que pareció agradaarle:

*“Utilizo WhatsApp, porque los profesores lo han vuelto un entorno académico. Ellos comparten archivos que vamos a utilizar en clase. Sin embargo, el semestre pasado la profesora lo utilizó más allá, y ella hacía preguntas y nosotros teníamos que enviar*

*respuestas, o unas reflexiones dentro del grupo y esa era una manera, para generar discusiones dentro del grupo, ya que si usted tenía que decir podía añadir un video una frase o incluso un documento . Pero este semestre solo para compartir textos. A veces los compañeros tenemos una actividad en común y mis compañeros encuentran una fuente y la comparten para que todo nos informemos y tengamos acceso a la información”. (Angie. E.2).*

En su descripción una docente usó WhatsApp y “lo utilizó más allá “, queriendo decir que lo incluyó para guiar sus reflexiones en uno de los cursos, como algo alterno y que les facilitó en su curso escribir, y que además les sirvió como una manera de generar discusión en clase a través de los textos que ellos mismos leían y compartían. Luego realizó una comparación con el actual semestre y dijo: “*Pero este semestre solo para compartir textos*”. Igualmente, Consuelo se refirió a una docente de Comunicación que les había permitido tener comunicación escrita por correspondencia (penpals) a través de una red social y había hecho seguimiento en clase:

*“Por medio de la profesora que nos contactó un Penpal y el año pasado tuve una amiga. Su nombre es Fanny, es francesa y está viviendo en Irlanda y constantemente no escribíamos pero la conexión se caía cada rato. Yo la sigo por Instagram y nos hablamos por Instagram, ella me ayudaba con cositas del francés y ella llevaba años aprendiendo el español pero no tenía esa, decía que era muy difícil. A ella le daba pena hablar y prefería escribir todo en inglés y yo le decía okkkk, y hablamos de esa manera. De vez en cuando la saludo”.(Consuelo. E.2)*

Las apreciaciones de Angie y Consuelo resaltan el valor que le otorgaron a lo que hicieron algunos docentes en conjunto con los estudiantes para propiciar a través de sus experiencias de escritura en las redes sociales, una comunicación guiada y asistida. Este mismo valor lo otorgó Clavijo et al. (2014), al permitir que los estudiantes escribiesen para comunicarse, y aunque esta experiencia no hace parte de las prácticas letradas del semestre donde se hallan los participantes, ellos sí dejaron ver que ellos reconocían su utilidad para tener otro tipo de interacción y para poder mantener discusiones sobre temas académicos fuera del aula, y complementar lo que se habla dentro de la clase.

También en este semestre y trayendo a memoria su participación en el club de conversación de inglés, al que algunos asistían, Clara se refirió a la asistente del programa de Fullbright, y comentó que ella propiciaba la comunicación fuera del aula a través de la red social WhatsApp:

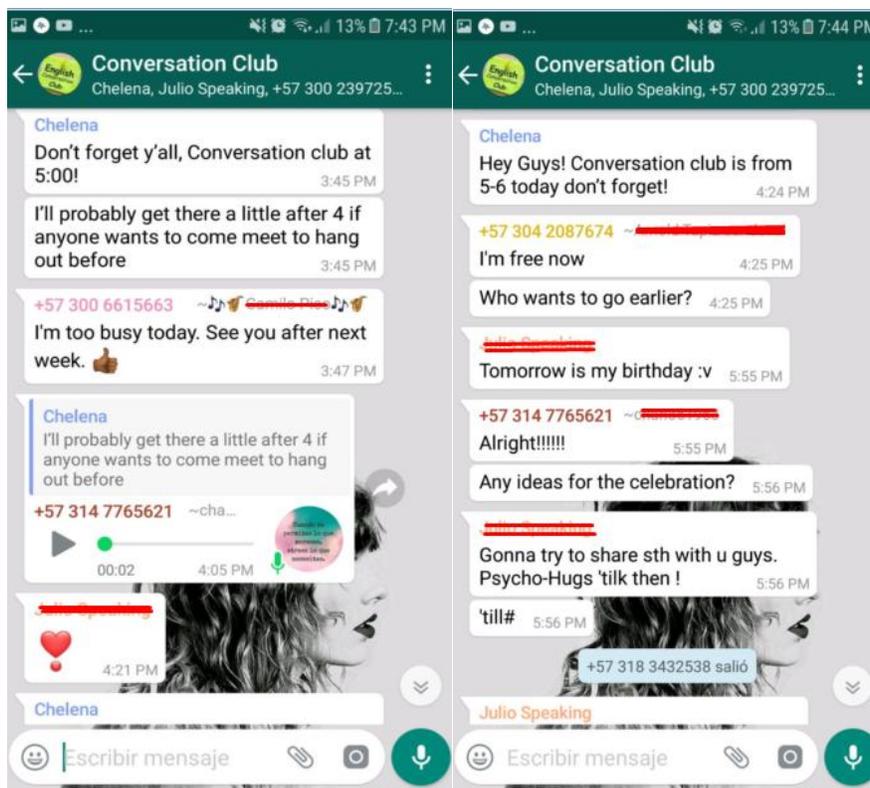


Imagen 42. Mensajes de texto en WhatsApp Club de conversación

En efecto, la comunicación con hablantes nativos resultó ser motivante y estimulante para los participantes. Les ofreció un propósito real para aprender vocabulario, gramática y alentó que se involucraran de manera personal con el idioma mientras hablaban de otros temas. Clara y Adriana quienes asistían al Club los jueves se refirieron a las interacciones con la asistente:

*“En la universidad usted sabe que tenemos la asistente, Chelena y bueno ellos desde que mandan los becarios, ellos siempre tienen a su cargo el Club de conversación que lo hacen en la San Martín. También hay un chat de eso, donde uno dice hoy va a haber meeting, no vamos a tener la meeting, donde nos vamos a reunir, porque a veces se cambia el lugar, también uno ahí si habla de cosas más sueltas, porque como es un conversación, es algo mucho más relajado, entonces si se mandan memes, se mandan cosas, por ejemplo ahí en esa fotografía estábamos hablando del cumpleaños de alguien, y siempre se habla en inglés, porque claro, el propósito del conversation Club es usar el idioma, entonces siempre se usa el inglés constantemente”.*(Clara. E. 2)

*“Por ejemplo, en octubre se hablaba de horror films, de hecho también por ejemplo, cuando llego November me acuerdo que para esa época mucho de los que estábamos en el Conversation Club estábamos dando literatura, entonces usted sabe que ahí va todo eso metido, hicimos una clase y fue todo hablando de uno de los libros que teníamos de Shakespear, y ella nos ayudaba, nos decía miren este video y lo discutimos en clase,*

*porque ella sabe mucho de historia, y nos ayudaba a estudiar. Conversábamos en el chat, todos nos enterábamos, entonces depende de lo que sea importante, política, cultura, ella propone el tema”. (Adriana. E. 2)*

En lo que relataron respecto a las conversaciones, se evidenció que les motivaba y agradaba mantener una comunicación auténtica tal y como lo hacían en sus redes sociales. En este caso, los mensajes de texto alentaban el desarrollo de su literacidad académica, ya que su participación les proponía escribir, y analizar otros textos para luego discutirlos en el Club de Conversación, reconociendo que la docente asistente era experta en el tema. Sin embargo, el éxito de la práctica letrada que propuso la asistente extranjera tuvo que ver con la negociación de significados que se alentó y la comunicación que vino después. Los resultados se pueden comparar con los estudios de Cote (2015) e Insuasty y Zambrano (2010) quienes a pesar de no ser nativos en el idioma, igualmente propusieron en el aula a través de nuevas prácticas letradas, la discusión de saberes y experiencias, guiando a los estudiantes a colaborar, opinar mientras se apoyaba el aprendizaje del idioma. Hay que reconocer que el proceso de enseñanza y aprendizaje asociado a las nuevas tecnologías, usualmente requiere cambios, los cuales usualmente no encajan fácilmente en las actividades tradicionales del aula. Es por esto que proyectos planeados y dirigidos cuidadosamente por el docente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes se requieren en el aula. El ejemplo del uso del chat de una red social citada o las alternativas escogidas en los estudios de los autores que se nombraron son solamente algunas alternativas que pueden funcionar para promover negociación de significados.

Finalmente, no se puede dejar de nombrar las experiencias con la lectura y escritura que se relacionan con la práctica pedagógica profesional (PPP), ya que en este curso los participantes debían escribir planes de clase, diseñar materiales, redactar su diario de reflexión, escribir reportes. Principalmente y para salir adelante en esta etapa tuvieron que además de seguir las indicaciones y estructura sugerida por el Programa, también debieron leer diferentes textos, los cuales como reportaron estaban en internet. Esperanza fue una de las primeras en resaltar todo lo que tenían que hacer para sobrevivir esta nueva etapa de su formación:

*“Es la necesidad lo que todo implica, porque prácticamente ahora que vemos nuestra carrera, que nosotros seamos profesores y estamos en nuestras clases, yo tengo la necesidad de buscar estrategias, y esa necesidad a mí me hace buscar diferentes artículos que hablen sobre eso, ahora, a veces uno encuentra una carreta súper hermosa en internet, pajaritos de color y esto va a funcionar perfecto, y vas al salón y nada de eso*

*funciona, a veces diseñamos unos lessons plan y vas al salón y ninguno de esas actividades funciona, ¿entonces uno que hace ahí?, que tu tengas un lessons plan, y si no funciona tú debes buscar y sacar actividades, porque tienes la necesidad, que quieres del resto del salón, ¿que tus estudiantes hagan desorden?, no, no se puede". (Esperanza. Grupo focal)*

Es decir que para cumplir con su Práctica Pedagógica Profesional, debieron leer diferentes textos para saber sobre cómo actuar en el aula en esta etapa de su desarrollo profesional, lo cual les obligó por así decirlo, a mantener una forma de trabajo más colaborativa y creativa de maneras que nunca antes lo habían hecho con sus compañeros. Se trató de aprender del maestro, con él, con los compañeros de estudio, con los textos, con la observación, con la Web por una necesidad y fue salir adelante en la enseñanza del inglés en las instituciones educativas públicas:

*"Esperanza me llamo, y le yo me quiero morir, pero era porque tenía la moral por el piso, yo había preparado un plan, había preparado las actividades, yo me esforcé en eso, eso era otra cosa, que es que por las primeras 3, 4 clases todos nos compartíamos las actividades, yo le preguntaba a Esperanza por una task que yo pueda hacer para este tema aconséjame. Entonces no solamente le preguntaba a ella, sino que le preguntaba a otra compañera, entonces de todas tomaba una idea, y decía "mira, ¿qué te parece esta task?, me acuerdo que mencione la del inventario, entonces esas cositas, o mira en esta página en internet hay muchas actividades sobre este tema". (Daniel. Grupo focal)*

*"La profesora Gloria fue la que me tocó a mí en práctica, también nos llevaba bastantes lecturas acerca de pronto de las actividades que uno podía desarrollar en el salón, ella nos enseñó algo para llamar la atención a los niños cuando estaban haciendo mucho desorden, entonces ella nos hizo las mímicas, nos hizo los ejemplo, como tenía que hacerlo, había uno que se llamaba la atención con las manos y a ellos les encantaba, lo peor es que les encantaba, entonces yo por lo menos lo que usaba era un termómetro del lado derecho del tablero del salón, entonces yo les dibujaba el termómetro ahí y yo lo iba llenando, y ya les había advertido que cuando eso llegara al límite, algo malo iba a pasar, entonces veían que estaba llegan y se quedaban calladitos, entonces todo eso que uno aprende, todo lo que a uno le dan, todas las lecturas que uno tiene, todo eso siempre va a servir". (Carmen. Grupo Focal).*

Entre los temas que escogieron estaba leer sobre el manejo de clase y buscar diferentes recursos de enseñanza, además de aquellos que les llevaban sus docentes. Leer se volvió en otras palabras, la mejor opción para funcionar mejor dentro del aula como docentes, y se convirtió en un compromiso consigo mismos y con sus estudiantes. La planeación de clases no fue solamente un acto mecánico, y se volvió planeado, creativo y pensado para funcionar en contexto particular

y con diferentes textos escritos y digitales. Todos reportaron haber incrementado su lectura de textos que pudiesen para llevar al aula. Antes de hacerlo tuvieron que analizarlos y ver si correspondían a las necesidades de los estudiantes. Su lectura se caracterizó por ser multimodal ya que recurrieron a textos escritos, orales y visuales como lo reportaron Carmen y Adriana:

*“Si, por lo menos cuando yo preparaba mi clase, yo siempre buscaba algo que a ellos les gustaba. Por lo menos yo recuerdo que la mejor clase que prepare, que a mí me encantó justamente esa clase me fueron a observar y a ellos les encantó, y ellos brincaban y ese desorden que tenían, pero ósea fue un desorden tan bacano, porque aprendieron todo lo que les dije, todo lo aprendieron. Era sobre la comida, entonces había un video, y había un videíto, donde aparecían tres comidas, y había una que era diferente, entonces tenían que escoger esa, y en un grupo hicieron esa actividad perfecta, y en el otro grupo solo decían "Yes, yes, yes", y eso se gritaban. Me acuerdo que yo tenía una mesa con el video beam delante y se iban corriendo para allá y tocaban el tablero, ay no, fue una locura, pero una locura buena”. (Carmen, Grupo Focal)*

*“Bueno esta actividad que fue más que todo de colorear, ahí no está para que ellos completaran, porque no todos saben escribir, ese fue como un punto no a favor que yo encontré ahí, entonces era un poco más difícil como decirle, escribe esta palabra, donde ni siquiera sabían escribir su nombre, incluso también en el otro plan que tenía acá, que no sale de hecho. Bueno, en ese plan lo que yo trate era hacerle una flash cards, que era como para que ellos se dieran cuenta, de que su nombre, osea ahí decía "My name is", de que ellos dijeran, así me puedo presentar y entonces, ellos pudieran relacionarse, y entonces yo los señalaba y les decía, "¿What's your name?", y ellos decían "My name is \_\_\_", entonces era mucho más fácil de que ellos pudieran como hacer ese análisis, o esa manera de relación de que eso si era su nombre, y como warm up, tome esto de hecho de un video, que fue como a través de la técnica del total physical response y es como decir: "Say hello to your teacher", entonces yo inmediatamente ponía la mano, y los saludaba, entonces ya ellos inmediatamente hacían lo mismo con stand up, hands up, alzaban las manos, clap y enseguida aplaudían, entonces eso al inicio era conmigo y ya después yo los dejaba solos, yo les decía como ya ahora yo no voy a hacer ninguna mímica, ahora le toca a ustedes. Entonces, era la manera en que ellos ya se sentían más sueltos y relacionaban unas cosas con las otras”. (Adriana. E. 2)*

La ocasión de la práctica ameritó que reconocieran que tenían que hacerse a todo tipo de textos para sacar adelante esta etapa y enseñar a los estudiantes a comunicarse en situaciones de comunicación real en el idioma. Por lo tanto incluyeron cuando pudieron en el contexto de la práctica pedagógica, textos que eran digitales y que a ellos mismos les agradan y habían encontrado útiles en su aprendizaje. Estos cambios demuestran nuevos objetivos en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la sociedad de información y del

conocimiento, porque existe una incorporación de las tecnologías digitales que han venido gestando cambios significativos en su vida personal y académica.

En lo que respondieron igualmente se vio que los participantes ya no escribían tanto en hojas de papel, no visitan la biblioteca para leer los libros o revistas, y si lo hacían era de manera virtual para acceder a las bases de datos o a documentos digitales como los trabajos de grado archivados. Fuera del aula y en el aula usan diccionarios en red, consultan todo tipo de documentos en Google, veían video tutoriales y se comunicaban en las redes sociales con sus compañeros, entre otros. En efecto, esto demanda preguntarse por qué se ha de seguir con una enseñanza refractaria, cuando existen transformaciones en los modos de enseñar a leer y escribir en la era del Internet. El ingreso que hacen por su cuenta los participantes al aula de práctica pedagógica de lo que ellos saben hacer con los textos, no es gratuito y significa de acuerdo a Pinyol (2012) que ellos entienden que las nuevas generaciones se mueven en contextos digitales, donde se motivan, pero sobre todo donde se les permite desarrollarse como personas, como ciudadanos y profesionales. Revelan además una aproximación a una literacidad digital académica donde el lenguaje no es un código que se adquiere de forma fragmentada, sino que igualmente tal y como lo hacen fuera del aula les sirve para comunicar valores, ideas, opiniones y preferencias.

En síntesis, no se puede decir que exista actualmente una comunicación fluida y significativa para colaborar y negociar significados a través de nuevas prácticas letradas como las que los participantes mantienen fuera del aula entre estudiantes y docentes, y los mismos estudiantes alrededor de lo académico. Las experiencias señaladas son iniciativas de los profesores y en general son escasas para generar comunidad. Por su puesto se debe tener en cuenta que para los docentes incluir un blog, una wiki, cualquier RS o incluso sugerir revisar páginas especializadas les va a demandar tiempo extra de clase. Sus planeaciones tendrían que tener en cuenta las nuevas experiencias de lectura y escritura de sus estudiantes y hasta el momento solo creen conocerlas. De otra parte tampoco están preparados para realizar su evaluación, y todo esto en conjunto de acuerdo a la evidencia aún no se ha considerado.

Asimismo, la evidencia sugiere que pueden existir creencias herradas frente al uso de nuevas prácticas letradas dentro del currículo del Programa, por lo cual se necesita que cada docente formador empiece por identificar cuáles son sus propias prácticas letradas para partir de

lo que saben hacer. Si por otra parte, no están tan actualizados frente a este tema y prefieren prácticas más convencionales de papel y lápiz, los alumnos pueden colaborar en este sentido, ya que algunos pueden tener la experiencia y conocimiento que ellos carecen. Adicionalmente, y quizás uno de los errores que se comenten es dejar de identificar los recursos que se necesitan tanto en y fuera del aula, ya que no se puede asumir que todos los estudiantes tienen el mismo acceso a internet, a un computador o tienen competencias digitales para trabajar con un textos en línea para colaborar, participar y negociar significados que es lo que se busca en el aula.

Tampoco significa que la planeación de los cursos deba girar en torno a las nuevas prácticas letradas de los estudiantes, y que se deban incluir los cinco días a la semana para que los proyectos o tareas propuestos se confundan con la inclusión de la tecnología digital y su carácter técnico en el aula. Es decir que se debe buscar ante todo que se incluya el carácter distintivo de las nuevas prácticas letradas y del cual se ha venido hablando a lo largo de este documento.

## CAPÍTULO IV

### CONECTANDO MI VIDA LETRADA PERSONAL Y ACADÉMICA

Este apartado responde al tercer objetivo de Investigación y presenta evidencia que uno de los mayores retos que poseen los participantes es generar oportunidades para movilizar sus nuevas prácticas letradas personales al aula de clase, y realizar transformaciones en la forma de circulación, apropiación de la información, y conocimiento, ya que fuera del aula usualmente se mueven en contextos de comunicación digital, mientras el aula permanece siendo mucho más analógica. Así, en lo que señalan los datos, los participantes con su participación activa en espacios personales en la Red pueden comunicarse, mostrarse ante otros, desarrollando comunicación real en entornos digitales, y aprendiendo por su cuenta con destreza y confianza, casi siempre intentando que algunas de sus prácticas letradas personales entren a su actividad académica convencional para apoyar su aprendizaje y enseñanza.

Por lo tanto y para el análisis que se describe se unieron las subcategorías: oportunidades para movilizar e interactuar con mis prácticas letras y miradas personales que hacen pública mi vida letrada, conformando la categoría de la que se da cuenta en este apartado y que se expone a continuación:

#### **4. Prácticas letradas personales y académicas: una relación conveniente para construir una literacidad híbrida en LE**

Al tener la posibilidad de movilizar sus prácticas letradas se describe la construcción de una literacidad híbrida con prácticas de lectura y escritura personales y académicas en LE, que permiten interpretar y crear significado a partir de diferentes textos, con distintos lenguajes, utilizando generalmente nuevas tecnologías digitales que hallan en internet, sin abandonar prácticas letradas más tradicionales y de papel; asistiendo como años atrás lo anotó Ferreiro (2001, pág. 42) a una “renovación en la definición del texto, del lector, de las prácticas de lectura y los modos de leer”, permitiendo nuevas formas de interacción bilingüe y aprendizaje.

Demostrando en su actuar que existe una relación cercana entre literacidad y tecnología, ya que la distancia entre el lector, el material de lectura y la escritura se ha acortado con la tecnología, por lo que prefieren sobre todo leer textos que son digitales, en línea y mucho más multimodales que los impresos, a través de dispositivos móviles (tabletas, teléfonos celulares,

computadores portátiles, etc.) propios del contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, los cuales además escogen de acuerdo con sus necesidades. Luego, teniendo en cuenta sus posibilidades movilizan al aula de manera voluntaria sus experiencias de lectura y escritura personales y para hacerlo usan saberes que se circunscriben a sus necesidades comunicativas informales, desarrolladas por su cuenta y que tienen muchas afinidades con sus futuras necesidades profesionales, pero que aún son gestionados por ellos mismos y carecen de apoyo de los docentes formadores en el Programa para crear regularmente experiencias de grupo y desarrollar prácticas creativas, más críticas y cooperativas en el aula.

Sin embargo, los participantes construyen un tipo de literacidad híbrida que incluye su vida letrada personal y también depende de las oportunidades que encuentran en el Programa para vincular sus prácticas letradas, de su disposición para movilizarlas, incluso de las miradas personales que le permiten hacer su vida letrada pública y de las limitaciones que deben sobrellevar en el contexto del aula, y de esto se da cuenta en los siguientes apartados.

#### **4.1. Oportunidades para movilizar e interactuar con mis prácticas letradas**

En el capítulo anterior se expuso que los participantes para aprender el idioma y formarse como docentes escribían ensayos, leían y escribían diversos textos, en distintos formatos y a través de diversos medios. Igualmente, fuera del aula conversaban con amigos en redes sociales de diferentes contextos geográficos, jugaban videojuegos, leían Fanfic, novelas gráficas japonesas, o leían sobre distintos temas en internet, para aprender, pasar el tiempo e incluso trabajar, todo quizás en un mismo día y usando el idioma inglés. Por lo cual en este capítulo y a través del grupo focal da cuenta de cómo interactuaban con sus prácticas de lectura y escritura personales y con aquellas que son más académicas y del aula de clase, a través de las oportunidades que les ofrecía el Programa, así como también de qué manera esta relación apoyaba su aprendizaje y futura enseñanza.

Así, por toda la lectura y escritura que debían hacer, los participantes se refirieron ante todo a su Práctica Pedagógica Profesional (PPP) y empezaron a describir que en internet y fuera del aula tenían varias experiencias de lectura con textos especializados en el área de enseñanza del idioma, de actividades didácticas que servían como recurso de enseñanza y aprendizaje tales como video tutoriales, videos cortos, juegos e imágenes que luego llegaban al aula de clase en

su PPP para diseñar sus materiales y planes de clase. Por ejemplo, Carmen fácilmente vio la conexión entre su vida personal letrada y el aula de clase e hizo referencia a cómo usualmente les recomendaba a los estudiantes de secundaria leer libros, ya que para ella hacerlo en su vida personal significaba una oportunidad para apoyar el aprendizaje del idioma:

*“En inglés el último libro que me leí fue historia de dos ciudades, y a mi esos libros me gustan bastante. Entonces como que de cierta forma hubo un momento en el que estábamos hablando, aprovechando el tiempo libre uno puede decirles "Miren, la lectura es buena, hagan ejercicios, miren este libro", entonces uno les dice, miren yo hice esto, ustedes pueden hacer esto, este libro habla de esto, esto y esto, y ellos se sienten como que sí, voy a hacer eso, o no, eso no me gusta, es como uno compartir con ellos cosas que pueden hacer y ellos decidan. Uno trae eso como ya hecho, la experiencia que uno ya ha tenido con esas cosas, esa es mi idea, que nosotros les traigamos a ellos como que las opciones y ellos decidan”. (Carmen. Grupo focal)*

Sin embargo, la participante nunca reportó haber llegado a usar un libro o un pasaje de una historia de las que había leído en sus clases para demostrar a sus estudiantes cómo hacerlo. En cambio, sí se refirió a la inclusión videos y juegos, lo cual le otorgó un reconocimiento en el Programa como una de las mejores clases de la PPP y así lo describió:

*“A mí que me tocó buscar cuando yo preparaba mi clase, algo que a ellos les gustaba y de acuerdo con su contexto. A mí me dieron un certificado por la mejor clase, yo les preparé a ellos un video, un juego, y a ellos les encantó, y ellos brincaban y ese desorden que tenían, pero ósea fue un desorden tan bacano, porque aprendieron todo lo que les dije, todo lo aprendieron. Era la comida, entonces había un video donde aparecían tres comidas, y había una que era diferente, entonces tenían que escoger esa, y en un grupo hicieron esa actividad perfecta, y en el otro grupo solo decían "Yes, yes, yes", y eso se gritaban. Me acuerdo que yo tenía una mesa con el video beam adelante y se iban corriendo para allá y tocaban el tablero, ay no, fue una locura, pero una locura buena”. (Carmen. Grupo focal)*

La declaración de Carmen en realidad puede parecer que no tiene nada fuera de lo común, y sin embargo se debe tener en cuenta que ella realizaba su PPP en una institución educativa pública de escasos recursos económicos. Su expresión al decir: *“me tocó buscar cuando yo preparaba mi clase”*, quiso decir que ante todo reconocía que era su responsabilidad ampliar las posibilidades de enseñanza, y su actuar era voluntario para lograr alcanzar los objetivos que se había propuesto en su planeación de clases. Incluso se nota que con las limitaciones que existían en cuanto a infraestructura como también lo mencionó: *“en el colegio había solo un videobeam,*

*pero yo tenía mi computador, yo llevaba mi propio speaker*”, identificó la necesidad de adecuar su clase a la edad, gustos, necesidades de sus estudiantes y también de las posibilidades que se le brindaban para traer los textos que ella deseaba que sus estudiante interpretaran. Siendo también joven tuvo en cuenta que seguramente a ellos les podría gustar otro tipo de actividades diferentes a las tradicionales:

*“Porque a ellos les gustaba, como estaban tan acostumbrados a la fotocopia y al worksheet, ellos son niños, entonces uno no puede estar llevándole tanto para escribir porque ellos se aburren, entonces yo siempre les llevaba alguna cartulina, que ellos tuvieran que pegar en el tablero, que ellos tuvieran que ver y señalar, y así repetían o cosas así, entonces como que algo diferente, que ellos tuvieran algo completamente diferente. Todo eso se encuentra en páginas como el Consejo Británico y otras de Oxford”. (Carmen. Grupo focal)*

Su expresión: “*algo completamente diferente*”, tenía que ver con hacer algo contrario a lo que usualmente hacía el docente titular del curso, y que tenía que ver con la inclusión de textos multimodales y también digitales que pertenecían a un nuevo lenguaje diferente al tradicional. Se resaltan sus expectativas y su deseo por cambiar la forma de enseñanza que recibían los estudiantes. Su trabajo de planeación de la clase los incluyó, con un lenguaje más multimodal y con el acompañamiento de nuevas tecnologías donde bajo su experiencia como docente en formación y lectora tuvo que recurrir a buscar los textos en páginas especializadas, analizarlos, establecer si sus propósitos eran los adecuados para lo que ella lo necesitaba. Todos los recursos que mencionó para enseñar los encontró en internet por su cuenta, y luego su tarea consistió no solo en presentar los textos sino en guiar a sus estudiantes a su interpretación, permitiéndoles demostrar comprensión en otro idioma y no solo decodificación, aún si ellos solo podían usar señas o señalar opciones escritas en el papel. Se coincide con Valero, Vásquez y Cassany (2015, p. 9) en que no solo se depende de los conocimientos lingüísticos en LE para construir significado, por eso Carmen recurrió a múltiples modos semióticos como el video, el audio, las fotografías y las imágenes, porque todos en conjunto son considerados para apoyar la comprensión.

En este mismo sentido también se puede citar la declaración de Esperanza, quien reportó que en su clase de PPP tuvo en cuenta los videos que ella veía en las redes sociales, y en particular uno sobre el tema del “bullying”, que vio en Facebook(FB) y le llamo la atención para discutirlo con sus estudiantes. Aunque suena presuntuoso que un tema tan complejo pudiese ser

presentado en LE y con niños de primaria y en Inglés, además de que no estaba en su planeación inicial, se resalta que la participante lo consideró oportuno teniendo en cuenta que era una situación que se vivía diariamente en su contexto y además contó con la aprobación del docente titular del curso y así lo relató:

*“Mis estudiantes se molestan porque una es negrita, que porque una es cholita, y en Facebook vi un corto animado súper bueno que no da el mensaje explícitamente del bullying sino que ellos lo pueden ver, entonces yo le estaba comentando eso al profesor, si yo podía hacer eso dentro del salón y me dijo: si, no hay ningún problema”. Yo simplemente les voy a mostrar un corto y ellos mismos van a expresar que es lo que ellos ven en ese video, y les voy a llevar imágenes con texto corto, en palabras y dibujos para señalar”. (Esperanza. Grupo focal).*

De la misma manera Daniel citó un ejemplo y resalto que a pesar de las limitaciones del aula de clase durante su PPP de primaria y de no poder vincular todo lo que a él le agrada y le ha funcionado para aprender el idioma, notó que uno que otro tema podía motivar a algunos estudiantes que parecían dispersos:

*“Esta este niño, Tomas , ese niño fue el mayor desafío que yo tuve entre los dos salones, porque es extremadamente sensible y tiene a victimizarse por todo, si alguien medio lo toca enseguida forma el escándalo, que me pego que no sé qué, entonces ese niño jamás quería realizar las actividades que yo preparaba, no quería copiar, no quería hacer los crucigramas, no quería hacer la sopa de letras , no quería dibujar, no quería colorear , no quería nada, era siempre lo que él quería hacer y al ritmo de él. Entonces fue una vez, yo no recuerdo realmente que era lo que yo estaba enseñando, sino que yo trate de meter el tema de los videojuegos y era como una referencia, y ese muchachito entendió eso, creo que era sobre Sonic, el erizo azul, “ese es Sonic ese es Sonic” decía él y me dice ¿profe a usted le gustan los video juegos? Si, si, a mí me gustan y por lo general vienen en inglés, desde ese entonces ese niño me prestaba atención y eso era como que esperando que yo dijera otra cosa como de los videojuegos. Luego al finalizar la clase hablamos sobre el tema y cada vez lo hacemos después de clase (ríe)”. (Daniel. Grupo Focal)*

La relación que establecieron Carmen, Esperanza y Daniel entre sus prácticas letradas fuera del aula en internet y su clase, significa que por una parte para ellos la interpretación de significado de los textos no solamente se realiza a partir de textos escritos en LE, sino también desde aquellos que son orales, visuales, de audio, ya que todos permiten construir significado más allá de solo practicar el idioma. También dejan ver que la lectura que realizan tiene lugar en internet sea porque buscaron una temática específica o porque los hallaron casualmente en su lectura habitual.

En su descripción puede parecer común que algunos hablen de escoger un video para la clase de LE, y de hecho los textos de enseñanza del idioma inglés los incluyen en sus unidades actualmente. Lo mismo pasa con algunos textos que hoy en día añaden pequeños video juegos con misiones en plataforma, la cual es complementario y se accede con una clave que entrega la editorial. Sin embargo, los videos no parecen ser una práctica dominante dentro del aula de PPP en las instituciones educativas públicas por las condiciones de infraestructura, y la intención al sobrepasar estas limitaciones entre algunos de ellos, más allá de traer tecnología al aula, tuvo que ver con captar la atención sobre algunos contenidos y guiarlos a expresar sus opiniones o pensamientos. Por tal motivo, los participantes y de acuerdo con lo que expresa Kern (2000, p. 44) dieron cuenta de la importancia de exponer a los estudiantes a diferentes textos en LE, porque es solo es a través de la lectura que pueden darse cuenta de elementos culturales, de nuevos géneros, estilos y las convenciones del uso de la lengua. De igual manera además de recordar lo útil que son estos textos para el aprendizaje, revelaron la relación que existe entre lectura y escritura como actos de comunicación, los cuales son tan importantes y necesarios como el habla en el aprendizaje del idioma.

Su actuar también coincide con lo que expresa Leander y Lewis (2008) ya que mientras lo impreso permanece siendo importante, también lo son otras modalidades semióticas, las cuales incluyen sonido, iconos, gráficas y videos. Su selección no desatiende lo que el docente hace de manera regular, y desde su experiencia personal de lectura de otros textos, los participantes añadieron otras oportunidades que funcionan desde su experiencia, para intensificar el aprendizaje de una LE, no solo porque motivaban a los estudiantes sino porque permite mostrar el contenido de manera más eficiente y efectiva. Se revela que en relación a la lectura, la interpretación que querían que sus estudiantes hicieran de los textos iba más allá de las letras, palabras, y por eso les proponían hacer inferencias, construir significados apoyándose en el contenido y en sus conocimientos previos, tal y como lo hacen con otros textos impresos, apoyándose en abundantes recursos multimodales (audio, video, animación, fotografías).

Además, para los mismos participantes lo que hacían era espontaneo ya que siempre se trataba de vincular lo que les gustaba por su cuenta con el aula como lo expresó Lola: *“uno como estudiante lee de lo que le gusta e interesa y de eso trae al aula”*. Queriendo decir que la movilización de textos y su adaptación no solo tuvieron en cuenta lo que les agradaba leer sino

también lo que les exigía el aula de clase. Esto resulta positivo porque como docentes en formación construyen su propia forma de enseñar el idioma, adaptándose a los cambios que observan en su entorno letrado, demostrando que existe responsabilidad para adecuar la clase de LE al contexto de las instituciones de educación pública y al mismo tiempo usar la interpretación de otros menos comunes. Esto incluye buscar alternativas para ligar los textos que ellos hallan fácilmente disponibles en internet, demostrando que el papel y la Red son dos mundos compatibles y necesarios de incluir en el aula.

En esa misma adaptación los participantes revelaron estar en la etapa de su formación docente la lectura de diversos textos era constante. Aún con sus planes de clase diseñados con sus docentes en el Programa y apoyados por documentos públicos como el Currículo sugerido de inglés para Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2016), también leían en sitios especializados en internet, donde aprendían bajo su misma dirección, entendiendo como sugiere Leander y Lewis (2008, p.6) que no es el computador o cualquier otro artefacto usado o el internet en sí mismo lo que es central a la literacidad, sino la forma como estas herramientas tecnológicas le dan forma a las relaciones y a las prácticas. Así, lo que hacían significa para su futuro profesional un nuevo reto y tiene que ver con empezar a escoger de lo que leen y escriben que se pueda vincular al aula para tener los mismos resultados que ellos como estudiantes han tenido en su aprendizaje del idioma.

Por esto, se argumenta que entre ellos existe una relación entre literacidad y tecnología, donde el internet es un recurso promisorio que les exige ser consumidores y también productores de textos, no solo en su vida diaria de manera individual, sino que también con otros dentro de su formación docente. En este sentido y aún en referencia al curso de PPP, Daniel añadió que en su caso este curso le exigió ampliar la lectura de artículos que hacía usualmente a otros temas tales como el control de disciplina y sobre actividades de enseñanza: *“a causa de esa desesperación yo comencé a buscar de cuanto cosa yo podía leer en internet para tratar de suavizar, de amortiguar un poquito ese desorden, y esa falta de habilidades de classroom management que uno obviamente tiene”*. Además reportó que tuvo que recurrir a solicitar asistencia de sus compañeros para que lo guiaran y escuchar sus recomendaciones: *“mira en esta página hay muchas actividades sobre este tema”*. Finalmente, con mucha más confianza Daniel adaptó materiales de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes:

*“Yo me acuerdo que yo le dije a Esperanza que me escribió por WhatsApp el primer día, y le dije: yo me quiero morir, pero era porque tenía la moral por el piso, yo había preparado un plan, había preparado las actividades, yo me esforcé en eso, eso era otra cosa, que es que por las primeras 3, 4 clases todos nos compartíamos las actividades, yo le preguntaba a Esperanza un task que yo pueda hacer para este tema, aconséjame. Entonces no solamente le preguntaba a ella, sino que le preguntaba a otra compañera, entonces de todas tomaba una idea, y decía "mira, ¿qué te parece esta task?".(Daniel. E.2)*

En lo que reportaron se iba notando el rol mediador que tenían los textos digitales en la Red como recursos fundamentales para la obtención de información, la interpretación, creación de textos y cómo se daba la comunicación con otros. Los participantes iban creando un tipo de literacidad que da las posibilidades de acceder a infinitas fuentes de información en la pantalla, tales como gráficos, imágenes, animaciones, fotografías y software, entre otros, de manera rápida para construir sentido, referirse al mundo, para expresarse, actuar y convivir a través de diversos textos auténticos que incluso les permiten intercambiar ideas, comentarios y ser creativos con sus compañeros. Favorecían la indagación, porque se preguntaban y organizaban la información para llegar a respuestas, trabajando individualmente o colaborativamente.

De hecho previamente, los participantes ya habían mencionado que su lectura académica en internet les llevaba a consultar a otras personas que no eran sus compañeros de clase y miraban opciones para tener ideas y adaptarlos a sus necesidades, reconociendo el valor de los textos que leían porque los escribían docentes en contextos de enseñanza similares al suyo. Para citar un ejemplo Esperanza en la primera entrevista comentó:

*“A veces en los videos del British Council como en el salón no hay tiempo para contar o hablar sobre muchos temas, además de que es diferente. Uno encuentra profesores que enseñan en contextos extranjeros donde enseñan inglés: India, Turquía, España, Francia. Al final había una imagen de lo que los buenos profesores hacen. Otra cosa que a mí me agrada de los videos del British Council y los artículos es que esos docentes que hablan no siempre son nativos y son extranjeros como yo. Esas experiencias a veces dejan que pensar a uno de cómo enseñar, pues ellos también enseñan en contextos desfavorecidos, no es que todo sea perfecto como por ejemplo en la India por ejemplo. Yo creo que esto es bueno para mí como futura docente y me deja enseñanzas”. (Esperanza . E. 1)*

Así, se aprecia que reconocían el valor de tener a su disposición información en línea para escoger, aprender y también enseñar a sus estudiantes, y para comunicarse con otros para discutir algún tema. Luego de ser solo consumidores de textos de repente se convirtieron en diseñadores y productores para responder a sus tareas en el aula que este caso tienen que ver con

su PPP. Quiere decir que los participantes no solo contaban con lo que les decía el profesor, lo cual como añadió Carmen seguía siendo importante: *“todo, lo que yo aprendí en la clase lo utilicé, la profesora nos llevaba bastantes lecturas acerca de las actividades que uno podía desarrollar en el salón”*, pero de todas maneras ampliaban su aprendizaje con lo que hacían con sus compañeros, reconociendo que la interpretación y creación de textos algunas veces dejaba de ser individual gracias a las oportunidades que gestionaban en la Red.

Por ejemplo, Kiara en el momento de hablar sobre este mismo curso recordó los planes de clase y los materiales diseñados para su Práctica Pedagógica Profesional en primaria, y que aun teniendo libro texto guía para su curso por estar en el Programa de Bilingüismo para la paz recurrió a muchas más actividades que no estaban contempladas en el plan inicial de curso. Es decir que gracias al acceso a la lectura digital, una actividad cognitiva como era leer y adaptar textos para enseñar la LE pasó a ser colaborativa y social porque le llevaba a ella y sus compañeros a buscar y escoger qué hacer en cuanto al diseño de sus planes de clase, los cuales compartían y les permitía colaborar en lo que cada uno sabía hacer o conocía:

*“Acá tengo los lesson plans. Lo primero que tuvimos que hacer fue leer el currículo sugerido del nivel que nos asignaron y luego fuimos al libro Kid box 3 que nos asignaron, y fuimos leyendo la unidad y cuáles se acomodaban o los temas que íbamos a enseñar exactamente en la clase y acoplarlos con los logros y los performance indicators y luego si fue la construcción de la unidad como tal. Luego si pasamos al lesson. Tuvimos que buscar una Task con un proyecto que fuésemos a implementar. Los assesment moments. En la unidad tres debimos tener unidades completas que se iban a tomar en cuenta para la calificación en la clase. Ya en el lesson pusimos los momentos en que íbamos a enseñar un tema, si se decidía hacer Task, porque a veces no había tiempo para preparar la Task y nos tocaba estar siempre leyendo artículos, incluso siempre recurrimos a una página que se llama ESL Colective, que son de profesores de todas partes que publican sus actividades, ahí mismo te preguntaban para que nivel usted cree que se acopla para este nivel las actividades B1 o B2, cada una buscaba y se compartía”*. (Kiara. E.2)

En lo que inicialmente parece ser solo parte de la planeación de clases, lo que se describe es que aun con acceso a libros y a algunos recursos educativos, la participante mencionó que de todas maneras ella y sus compañeros se exigían leer artículos especializados en el tema de la enseñanza de otro idioma en páginas Web, conscientes de que esto era necesario para superar las dificultades que se presentaban en el aula cuando ciertas actividades del libro no se acomodaban al contexto. Entre ellas socializaban e interactuaban en ambientes virtuales y fortalecían su

proceso de enseñanza en el aula como lo reportaba Hilda: “*nos poníamos de acuerdo y trabajábamos en línea o a través de Google Drive o WhatsApp*”, para no reunirnos siempre”, y sin querer decir que su enseñanza era una panacea que pudiese resolver los problemas educativos en relación con el aprendizaje de otro idioma, lo que se demuestra es que entre ellas se vislumbran posibilidades verdaderamente útiles para la creación de entornos más flexibles para el aprendizaje y la comunicación.

A partir de sus nuevas prácticas letradas se exploraron temas, se identificaron y crearon nuevos textos usando la tecnología multimodal, eliminándose barreras espacio temporales para la interacción entre ellas fuera del aula, a través de otras modalidades de comunicación que potenciaron la creación de textos de manera colaborativa, sin que este fuese un requisito incluido dentro del aula por el docente, ya que en clase lo único que debían hacer todos era subir los contenidos de sus planeaciones y materiales en Drop Box donde les realizaban comentarios. En este espacio todos los estudiantes tenían acceso a los documentos de sus compañeros, y cuando se les inquirió si ellos podían revisar los planes de curso, materiales de enseñanza y usarlos para sus clases, los participantes respondieron que sí tenían acceso pero no los miraban, porque no había tiempo. Cada uno trabajaba con su equipo de trabajo o por su cuenta porque la PPP era de por sí individual. Queriendo decir que el docente solo les exigía compartir los archivos y ellos recibían correcciones de forma individual.

Se cita nuevamente como ejemplo a Kiara, porque desde su evidencia al trabajar con Hilda y Maritza, otras dos participantes en el estudio, se realizó un trabajo colaborativo que les permitió llevar a feliz término su PPP, porque como ella lo mencionó entre todas buscaban y planeaban actividades: “*A veces cuando no se me ocurre algo vamos a esta página de ESL Collective, y digo vamos porque me lo recomendó Hilda y Maritza, yo estoy en Cristóbal Colón y ellas en Riviera, mismo libro, misma unidad, y diseñamos las mismas actividades entre nosotras.*”. Un ejemplo del diseño de materiales adaptados entre ellas lo habían señalado en la entrevista No 2, y se incluye porque demuestra el trabajo colaborativo que hicieron entre las tres, adaptando cada sección para evaluar a sus estudiantes y usando diferentes recursos semióticos que incluyeron palabras, imágenes y audio:



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
BILINGUALISM FOR PEACE PROGRAM  
MIDTERM EXAM  
ELEMENTARY



NAME: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

SECTION I (LISTENING)

Listen and circle yes or no.

1  yes no	2  yes no	3  yes no	4  yes no	5  yes no	6  yes no
7  yes no	8  yes no	9  yes no	10  yes no	11  yes no	

SECTION IV (WRITING)

1 	2 	3 	4 	5 	6 
1 I _____ get up _____ at _____ seven thirty _____.					
2 I _____ at _____.					
3 I _____ at _____.					
4 I _____ at _____.					
5 I _____ at _____.					
6 I _____ at _____.					

**Look, read, and complete.**

- 1 She has math on Wednesday.
- 2 She has art on \_\_\_\_\_.
- 3 She has gym on \_\_\_\_\_.
- 4 She has music club on \_\_\_\_\_.
- 5 She has English on \_\_\_\_\_.
- 6 She has science on \_\_\_\_\_.
- 7 She has roller-skating club on \_\_\_\_\_.

My week

M	T
W	Th
F	S
S	S
S	S

Imagen 43. Evaluación de Clase

Sin embargo, cuando Kiara mostró su material de clase, se le preguntó si había tenido alguna oportunidad de incluir videos o audios para complementarla tal y como lo reportaron haber hecho sus compañeras, y respondió: “No se puede porque el salón no tiene proyector, no hay computadores y estoy en un salón con tablero, si necesito mostrar imágenes o tener un audio llevo mi portátil y ya”. Se resalta sin olvidar que la literacidad siempre ha sido multimodal como lo sugiere Lemke (1998, p. 284), ya que nunca se puede construir significado con el

idioma únicamente, y siempre se requiere la ejecución de signos visuales o vocales que también llevan significado no lingüístico (como el tono, estilo y ortografía), que a pesar de las limitaciones los participantes para sus clases siempre buscaban que todos estos lenguajes se reunieran para facilitar su enseñanza, y se ponían de acuerdo para hacerlo. Siguiendo a Kress y Jewett (2003, p. 16) incluyen “la lógica de la imagen” que modifica la “lógica de la escritura”, y lo que logran es que tenga efectos en la organización de la comunicación, no solo en la pantalla sino también en el papel, y en la escritura, con la intención de complementarlas. Cuando pueden incluyen textos digitales que seleccionan para adaptar su enseñanza porque internet ha multiplicado las opciones para hacerlo y ellos consideran que esto les facilita que sus estudiantes hagan la interpretación de los textos que ellos traen al aula.

Toda esta etapa que los participantes incluyeron en su descripción ofreció indicios de que había una búsqueda de información y de respuestas permanente, donde como futuros docentes buscaban textos pertinentes para su área. Por tal motivo desde el punto de vista de algunos de ellos, su vida letrada académica hoy en día parecía más personal y así lo explicó por ejemplo Esperanza:

*“Es que en mi caso personal he notado que en mi ha pasado como que algo a la inversa, que el proceso de la universidad ha influido en la lectura que yo hago por fuera del salón, por ejemplo, ya yo que empecé mis Prácticas en el colegio y de pronto yo estoy en Facebook y yo que sigo tantas páginas de enseñanza, veo un artículo y me gusta leerlo, entonces es eso, me ha pasado lo contrario, que la universidad ha influido más en mi vida personal”.*(Esperanza. Grupo focal)

Quiere decir que la influencia de la Universidad era tal que se evidenciaba en las temáticas que ella leía fuera del aula. Declaró ser consciente del cambio que había sucedido en los contenidos a los que accedía para leer y como al hacerlo favorecía incluso otras áreas de su desempeño académico: *“toda la lectura que yo tenía anteriormente la he reemplazado prácticamente por lectura académica y eso se ha visto reflejado en mi escritura, porque yo digo esta idea que yo vi acá, la puedo utilizar acá, ese conector que encontré allá, lo puedo utilizar acá”*. Es decir, que tomó ventaja de lo que sabía hacer buscando información, hallando sitios especializados y desde la interpretación de los textos que leía decidió de manera individual apoyar su PPP. Además, se refirió a otros cursos donde la búsqueda de información para cumplir con asignaciones académicas la guiaban a profundizar en otros temas por iniciativa propia:

*“Classroom management, por ejemplo este semestre que yo lo vi como un reto para mí totalmente. Yo digo que las mismas páginas como que, el contenido que uno lee, ellos mismos se encargan de seguirles sugiriendo ese mismo contenido, entonces yo me he dedicado más que todo a eso, a leer sobre ¿cómo es el manejo de clases? y diferentes actividades que podemos plantear dentro del salón, entonces yo lo que pienso es que a mí lo que me ha pasado, es que de la universidad yo llevé a mi vida personal, y de la vida personal otra vez traigo a mi vida académica que se ve reflejada en las prácticas que ya yo estoy haciendo como tal con mis estudiantes”. (Esperanza. Grupo focal)*

Desde su parecer para la participante su vida académica actualmente habitaba en su vida personal, porque mucho de lo que leía lo hacía para cumplir con su formación profesional. De la misma forma Consuelo se adhirió a lo expuesto por su compañera y expresó que sentía que para ella la situación era similar:

*“En mi caso he llegado a un punto donde lo académico se ha vuelto algo que me gusta, y le he cogido gusto a leer cosas que a los demás no les parecen relevantes, porque me dicen estás leyendo una tesis que no tiene ver con lo tuyo, porque me la encontré y me gusto leerla”.(Esperanza. Grupo focal)*

Adicionalmente, Carlos estuvo de acuerdo y agregó que él sentía la necesidad de buscar en su tiempo libre mucha más información que le permitiese aprender y salir adelante en la etapa de formación en la que se hallaba y por eso tuvo que incluir otros contenidos en sus lecturas habituales fuera del aula:

*“Al principio nosotros íbamos a empezar nuestras prácticas, no teníamos nada de conocimiento respecto a pedagogía, respecto a cómo trabajar con niños y todo eso, entonces, ¿qué pasó?, que casi todo el mundo empezó a buscar cómo trabajar con niños, estrategias para lidiar con ellos, todo eso nos hizo buscar, aprender y encontrar nuevas formas para sobreponer los problemas que nos encontrábamos”.(Carlos. Grupo focal)*

Los comentarios de todos los participantes dejaron ver tal y como Lankshear y Knobel (2011, p.43) sostienen que “el uso de la tecnología digital ha producido cambios en el tipo de prácticas y sus contenidos”. Por esto, y por hallarse los participantes en una etapa de su desarrollo profesional que es demandante, se refirieron a los artículos que leían sobre el control de disciplina, a las nuevas estrategias para motivar a los estudiantes, y a las actividades de enseñanza para incluir en los diseños de sus clases, y mucho menos a temas de lectura triviales para leer por ocio y recreación. Sin que esto quisiera decir que esto era exclusivo del curso de PPP, los participantes dieron evidencia de estar más conscientes de la necesidad de responder a esta etapa de su desarrollo profesional. En lo que reportaron se notó la iniciativa, el dinamismo y

la responsabilidad que les generaban los nuevos medios, y como promovían que ellos se dispusieran a tener usos más ricos, relevantes, desafiantes de esas tecnologías y de los textos a los que podían acceder para darle buen uso en sus cursos en el Programa.

Se resalta que en sus descripciones ellos no solo accedían a recursos digitales, sino que interactúan con ellos y en lo posible hallaban maneras de vincularlos a su aula usando diferentes medios semióticos, incluyendo lo impreso, lo visual y el audio para crear un ambiente de enseñanza con una literacidad híbrida entre lo personal y lo que el aula les proveía, trabajando con múltiples recursos, medios sociales y sus dos idiomas. El énfasis de sus prácticas letradas digitales estaba en las dimensiones sociales y comunicativas que los llevaban a usar nuevas tecnologías, sin que los aspectos operativos fuese lo importante, reconociendo que lo importante tenía que ver con apropiarse de sus posibilidades y alcances para enseñar y comunicar significados. Como futuros profesores dejaron ver que se convertían en diseñadores de situaciones mediadas para el aprendizaje, y que en esta etapa de su formación se les facilitaba el uso de diferentes herramientas de comunicación; para la interacción con diferentes tipos de códigos y sistemas simbólicos; para la elección de estrategias y técnicas que facilitan su desempeño en la enseñanza.

De otra parte, vincular sus prácticas letradas personales al aula no era exclusivo solo del curso de PPP, y Daniel se apartó de este curso y se refirió al curso de Comunicación VII:

*“Recuerdo en estos momentos la presentación de los científicos que la profe de Comunicación VII nos pidió, porque ella nos dijo, escojan un científico e incluso dio una lista, pero yo no escogí ningún científico de la lista, yo escogí un científico y una temática con la que estoy muy familiarizado.” (Daniel. Grupo focal)*

En su ejemplo, el participante dejó entrever que para realizar su presentación académica en su curso de Comunicación VII escogió un tema conocido para él de entre los propuestos por el profesor. Sin embargo, más allá del tema, o los recursos que pudo haber utilizado, resaltó la oportunidad que le ofreció el docente para seleccionar un tema de lectura personal para compartirlo con sus compañeros, lo cual le facilitó demostrar que estaba involucrado con el aprendizaje del idioma, y también de otros contenidos que lo ayudaban a crear significados a través de la información. Además se refirió a otra experiencia con el objeto de dejar ver que esto era común para el:

*“En la clase de Language and Culture con el profesor Humberto, el semestre pasado, iba a hacer nuestra primera temática. El pidió una línea de tiempo que va desde la creación del universo hasta la llegada de los Pilgrims, los Quaker y esas cosas, una cantidad de tiempo bastante considerable. Entonces ahí estaba leyendo y veía videos como tal en ese momento sobre las distintas teorías de la creación del universo, y habían bastantes páginas y algunas teorías que yo conocía, ambas de parte del lado de la ciencia, como de la parte de la religión porque a mí me gusta leer. Igual yo tenía un conocimiento bastante amplio respecto eso, pero quería afianzar un poquito más para prepararme para la presentación en el examen oral”. (Daniel. Grupo focal)*

Contar con información, analizarla y sintetizarla era parte de lo que el participante hacía para estar preparado para sus clases. Se trataba de lecturas personales, que no correspondían a las lecturas dominantes del aula de clase las cuales de acuerdo con Barton y Hamilton (1998) tienen un valor, estatus social y una legitimación aceptada, pero que le otorgaban suficiencia en el tema que se abordaba en la clase. En este sentido, otros participantes como por ejemplo Carlos y Esperanza añadieron que para ellos también era común leer todo tipo de textos siempre en internet y luego vincularlos al aula:

*“Estoy en una página que es Imgur que comparte tanto imágenes como textos, y esos textos normalmente están relacionados con problemas de políticas, temas de actualidad, también como comedias y esas cosas, entonces al momento de traer ciertos temas al salón de clases, ya tu estas más o menos informado y eso te ayuda a desenvolverte”.(Carlos. Grupo focal)*

*“Bueno, en lo personal yo soy fanática de Facebook, yo vivo conectada 24/7 días a la semana literalmente y sigo muchísimas páginas que me ayudan a aprender idioms, bueno a mí me gusta aprender mucho aprender lo que son las expresiones idiomáticas y todo es, entonces sigo muchísimas páginas; tengo una que todos los días me manda una expresión en donde explican qué significa, de dónde se originó y ejemplos de películas en donde se ha utilizado, es decir, le dan a uno todo para que uno sea capaz de entenderlo y eso mismo lo puedo usar en clase”.(Esperanza. Grupo focal)*

Se encuentra en sus declaraciones que ellos creían que de manera efectiva conocían y poseían las habilidades necesarias para buscar, hallar y seleccionar la información pertinente y necesaria, por eso terminaban asumiendo y como lo sugiere Prensky (2005) que pertenecen a las generaciones que han nacido en este entorno donde los textos digitales son una realidad cotidiana, y se mueven con destreza y confianza en el mundo multimedia. Incluso esa confianza les permite resaltar las ventajas de leer en línea:

*“Anteriormente el medio eran los libros impreso y hoy en día estamos leyendo más en formatos virtuales y específicamente en línea, por ejemplo hoy en día estamos leyendo información en plataformas virtuales y no en los medios tradicionales”.*(Esperanza. Grupo focal)

*“Son más accesibles, también trae la oportunidad de leer en diferentes lugares, porque llevas tu celular a todos lados, pero un libro no, por lo menos yo no lo hago, y muchas veces me ha pasado que no estoy haciendo nada, o estoy esperando una cita médica o estoy esperando en el banco o algo parecido, y se me hace más fácil mirar mi celular que hacer otra cosa, entonces si tengo un libro en mi celular puede tomarlo y empezar a leer el libro mientras espero, cosa que seguramente no había hecho en el pasado si estuviera esperando y no tuviera nada que hacer, porque seguramente mi celular no habría tenido un libro dentro de él, entonces el hecho de que podemos acceder a información escrita o textos a través de nuestros dispositivos móviles nos permite también conocer y estar constantemente recibiendo información a través de ellos”.*(Silvia. Grupo focal)

*“Una de las ventajas que nos aporta el por ejemplo leer un artículo a través de una plataforma virtual, es que por ejemplo si yo me enfrento a una palabra que no conozco es mucho más fácil acceder a un diccionario digital o a uno mismo que puedo tener incluido en mi celular y de una vez tener la definición, acceso a sinónimos, antónimos y es mucho más fácil, algo que no me ofrece el medio tradicional que de pronto encuentro una palabra, me toca buscarla en el diccionario y pues posiblemente me va a ofrecer una definición y no me ofrece los sinónimos o antónimos”.* (Kiara. Grupo focal)

Desde lo expresado se identifica un sentimiento de apropiación y suficiencia, que demuestra su empoderamiento dentro de los entornos digitales, revelando su disposición para aprender en su espacio y tiempo, con la confianza y libertad que disponen para traer al aula lo que ellos consideran pertinente. Esto coincide con Castek y Coiro (2015) quienes hablan de que los jóvenes actualmente son lectores habilidosos que se mueven entre diferentes textos, encuentran y dan sentido a los recursos multimodales. En lo que hacen se argumenta que la vinculación que realizan entre prácticas letradas, la hacen hasta donde ellos consideran que pueden en el aula y para sentirse en control de sus maneras de aprender, escogiendo qué textos leer, dónde hallarlos, qué contenidos, llegando a decidir qué dejan fuera del aula o acogen para su aprendizaje formal como por ejemplo argumentó Daniel:

*“Los libros o textos en línea, vienen en páginas web o foros en los que otras personas están compartiendo, o sea que ese libro en línea también te da acceso a otras personas en todo el mundo, entonces no solamente estas ganando un poquito de los valores culturales que vienen ya de por sí están dentro del texto, sino que a través de ese acceso o interacción a otras personas obtienes aún más valores culturales y puedes seguir agregándolos a tu propia formación, ese decir, uno siempre está creciendo a través del mundo en línea, uno siempre está creciendo y aprendiendo nuevas cosas, junto con lo que aprende en el aula”.* (Daniel. Grupo Focal)

Desde su ejemplo, el participante dio cuenta sobre como él mismo gestionaba sitios, leía foros y aunque esto no remplazaba su clase sí se sumaba a ella. Su lectura era analógica y digital, más compleja y apasionante por el acceso que tenía no solo a información sino a contactarse con otras personas, aprender de ellas y sus contextos hasta donde consideraba pertinente para crecer profesionalmente. Lo escrito, las imágenes, los videos incrementaban su importancia frente al habla y se reducía el papel, surgiendo un panorama que se asemeja a lo que Cassany(2011, p12) ha expuesto donde “se derrumban las aulas” y el material didáctico siempre está disponible, y permite complementar lo que se hace en el aula. De la misma manera Consuelo y Fabiola rescataban que todo lo que leían o e escribían se complementaba con el aula de clase:

*“Estamos en la universidad y vinimos aprender, pero no todo se aprende el aula, uno también aprende fuera. Muchas veces no quería poner atención a las clases y buscaba fuera artículos y video tutoriales y entendía a mi manera, porque la forma en la que explicaba el profesor no era la adecuada para mí. Eso me permitía en la siguiente clase tener más argumentos para discutir porque había leído por mi cuenta”. (Consuelo. Grupo focal)*

*“Yo quiero rescatar que a mi Facebook me dio la confianza para interactuar en el aula. A mí me costaba hablar y una amiga me presentó a Mark y a él le gusta que uno hable, que nos escribiéramos pero que también hiciéramos video llamadas y ahí en ese momento empecé a perder la pena, porque ellos saben cómo corregirte y no como algunos profesores que solo te exhiben. De ahí mis presentaciones fueron más fluidas menos tensas y me sentía más segura”. (Fabiola. Grupo focal)*

Para Consuelo se trataba de prácticas aprendidas de manera autónoma cuando dice que leía otros artículos y veía video tutoriales, dando cuenta de un entorno informal de aprendizaje que de todas maneras le requería habilidades que se le han enseñado en el aula, porque debía localizar la información, analizarla, resumirla para luego presentarla ante sus compañeros y docente. La diferencia es que la participante había recurrido a formas más sofisticadas para aprender, escuchando otras voces y a través de otros lenguajes, en una experiencia de lectura en pantalla donde ella escogía el modo de significación, luego al aula traía lo que se le permitía o podía para ampliar su discusión. En la valoración que daba Consuelo a su manera de leer textos fuera del aula, lo que hacía la participante era aportar a su formación y sobre todo cambiar su forma de aprender, porque consideraba que podía combinar lo que aprendía fuera del aula con lo que comunicaba el docente.

Por su parte, Fabiola hablaba de textos que creaba por su cuenta en contextos comunicativos reales que se relacionan con el ocio e intereses personales, con formatos más abiertos, actuales y menos valorados pero que finalmente le aportaban a su suficiencia en el idioma y que una vez ella los usaba fuera del aula le daban confianza para cumplir con sus tareas académicas. No quiere decir entonces que la participante movilizó la escritura que hacía con su amigo en la red social al aula, pero en cambio vinculó la confianza que desarrolló en sus interacciones en un contexto real de comunicación, aún si ella luego debía hacerlo en un formato convencional en su presentación académica.

Sin embargo, los participantes también fueron claros al decir que no todos los cursos tenían la misma dinámica y mientras en algunas de sus clases ellos mostraban más disposición para interpretar y crear diferentes textos por su cuenta, en otros cursos era menos posible que lo hicieran y eso tenía que ver con la exigencia de los docentes. Daniel hizo referencia a su curso de Examen Internacional:

*“Yo a veces hablaba con la profesora y entonces ella me preguntaba Néstor, pero ¿por qué no usas el libro que te presté, o porque no resuelves las copias que yo te dí? Profe, pues la verdad, la verdad yo no estoy aprendiendo nada ¿Qué hago yo? Yo lo que hago es hacer exámenes online por mi parte, porque yo siempre hago dos exámenes tipo TOEFL por lo menos al mes, por lo menos uno o dos al mes, trato siempre de hacerlos y siempre estoy leyendo, siempre estoy viendo videos, siempre estoy yo como ejercitando esa parte como que, de pensamiento crítico en la parte del lenguaje”. (Daniel. E. 2)*

La opción de Daniel al no encontrar que el aula de clase le permitía avanzar en contenidos fue seguir trabajando por su cuenta sin dirección del docente y dijo: *“Yo seguí haciendo lo que siempre hago, ósea yo nunca me detengo en ese sentido”*. En su caso traslado la exigencia del aula a su vida personal para seguir aprendiendo por su cuenta, ya que el aula no le demandaba lo suficiente. En lo que hacía fortalecía su literacidad en LE y tal como lo sugieren Barton y Hamilton (1998) la literacidad es parte integral de la vida de las personas, y por eso hay satisfacción en la lectura y escritura que hacen fuera del aula, por eso la expresión de Daniel al decir: *“nunca me detengo”*.

Es decir que cuando los participantes no parecían encontrar apoyo de sus docentes y se les ofrecía demasiada libertad, decidían avanzar por su cuenta demostrando su disposición para

leer fuera del aula y vincular lo que necesitaban. Básicamente lo que hacían era construir un nuevo tipo de lector que estaba en estado de alerta y quien no tenía ruta definida, porque el camino que había de seguir para leer lo construía con palabras, imágenes, sonidos, fotografías y videos. Como sugiere Cassany (2006, p. 180) la llegada de estas nuevas formas multimedia producían sistemas más complejos de representación de la información, por eso entre lo que leían o escuchan en el aula, luego con el acceso a Internet, iban y leían más textos en un territorio sin dueño. Ahí podían indagar hasta donde ellos desearan y luego también depende de ellos qué escogían movilizar al aula. Se puede citar el testimonio de Carmen y Carlos:

*“Pues sí, el curso de literatura nosotros nos tocaba más que nada escuchar exposiciones y luego ver una película, basado en contexto del tema que se estaba hablando, por ejemplo, en la época victoriana ... se trataba de muchos factores políticos que pasaban en la época, y como estos influenciaban en el modo de escritura”.*(Carlos. Grupo Focal)

*“El profesor nos dice que debemos como investigar sobre el tema para dar las exposiciones, pero muchas veces nosotros no nos tomamos el tiempo para investigar, sino que simplemente colocamos unos facts y colocamos después la película, porque eso es como lo importante, ver la película y gastarnos el tiempo. Para hacer honesta eso fue lo que yo hice, entonces como que uno no se lo toma tan enserio como para ver de pronto que puede uno ganar del proceso, pero de todas formas si nosotros nos los tomáramos enserio que yo lo hice solamente una vez, que fue porque el tema me gustaba, entonces como que uno ya se da cuenta que todo lo que uno ha obtenido y el background que uno ha tenido de antes, lecturas que uno ha tenido, lo que uno ha investigado, y las nuevas cosas que uno aprende, de pronto el sentido”. (Carmen. Grupo focal).*

La descripción que hacen los participantes denota que la responsabilidad sobre la calidad de las presentaciones académicas, su creatividad y hasta donde deseaban llegar estaba en sus manos. Por lo que se les indagó si ellos requerían que el docente les guiara en el proceso de lectura teniendo en cuenta que los temas eran tan amplios y ellos podrían confundirse ante tanta información sobre una época de la literatura. Carmen aclaró que el docente en clase antes de pedirles las presentaciones hacia una introducción a la temática y les hablaba del período, y agrego que esto era importante, como también era necesario que ellos se interesaran en investigar y en aprender porque solo así se le hallaba sentido al curso:

*“Porque uno puede leer un texto y uno lo puede tomar muy literal, y uno no sabe lo que el autor piensa, o uno no sabe porque lo hizo o cosas así, entonces yo me acuerdo a que a mí me toco este tema, dos autores, la película que se llama la sociedad de los poetas muertos, y esa película a mí me encanta, entonces ¿qué pasa?, ahí hablan sobre este poema ... entonces al siguiente grupo le toco hablar sobre el creador de ese poema,*

*entonces es como que ese un tema también muy importante, porque la razón detrás del poema es cuando mataron a Lincoln, entonces la forma en la que la sociedad de estados unidos se sentía, ese vacío que sentía, o esa pérdida tan dolorosa que sentían porque alguien que luchó por la igualdad o alguien que fue trascendental en la historia, había muerto, entonces eso te permite a ti como interpretar todos esos sentimientos, esas emociones y de pronto hacerlas tuyas de cierta manera, entonces es como importante tener en cuenta eso, si uno se toma las cosas en serio, uno puede como explorar todas esas posibilidades”.(Carmen. Grupo focal).*

Desde su testimonio en ese curso lo logró guiada por el docente: *“La época, el poema y la razón del poema, lo busque por el profesor”*. Luego añadió que aparte había tenido disposición e interés en el tema: *“entonces yo empecé a buscar porque fue el poema, el significado de cada oración del poema, entonces como la interpretación que el autor le da”*. De otra parte, además de la lectura que realizaban para cada una de las presentaciones y como se observó y registro, cada grupo debía traer una película que tuviese que ver con alguno de los clásicos de la literatura de la época. Sin embargo, que los estudiantes lo hicieran no era garantía de que ellos supieran qué hacer con el video en clase, o que estaban comprometidos con su análisis, o que tuviesen disposición para vincular eso que tanto hacen ellos fuera del aula como es mirar videos, películas y series para aprender, y más que todo parecía una manera de cumplir un requisito. Al respecto Daniel comentó que generalmente los estudiantes tampoco se comprometían porque solo se trataba de mirarlos en clase:

*“Honestamente en esa clase casi todo el mundo está en lo suyo, muchas veces las personas no están prestando atención a lo que se está exponiendo, y durante la película muchas personas están es hablando. Honestamente yo me vi como 2 de las 7 películas que presentaron, me vi la de Hamlet y la del Retrato de Dorian Gray, las otras realmente no me interesaban en absoluto”. (Daniel. E. 2)*

En resumen, aunque este curso les permitía movilizar la lectura de libros, artículos, resúmenes, audios, películas no se notaba disposición para hacer buen uso de todas estas maneras de interactuar con la lectura y la escritura en clase. De hecho la asignatura no proponía actividades de escritura, las cuales hubiesen sido muy oportunas para la discusión de los textos, para luego recurrir a las redes sociales a las que los participantes tienen acceso. Motivándolos a comentar sobre las obras literarias y permitiéndoles que compartiesen los textos que habían leído

alrededor del tema porque de todas maneras tuvieron que investigar para hacer sus presentaciones.

Entre los participantes también había opiniones encontradas así como experiencias y Carmen se refirió a su docente de Examen Internacional quien fue diferente a la de Daniel, y desde su parecer sí le asistió de manera correcta cuando leían textos en el aula y les guió hacia la interpretación de los textos explicándoles y luego llevándoles a leer otros textos:

*“Eso es también importante, porque la profesora también nos traía estas cosas, como que: mira, tienes que tener en cuenta esto, esto está pasando, entonces, esto paso hace tanto tiempo, por eso es que inicia en esto. Entonces uno decía ahora si entiendo esta referencia, y así a uno también se le da por leer y buscar como que ahora si ya entendí porque inicia en esto, ya entendí esta broma que antes no entendía, que yo la cogía de pronto muy literal, y ya vi que no es así”.* (Carmen. Grupo focal)

También Esperanza realizó un contraste y se refirió al curso de Comunicación VII:

*“Porque muy pocos se apoyan en lo que es el contenido virtual. Afortunadamente puedo decir que nosotros este semestre, nuestra profesora de comunicación se apoyó bastante con contenido virtual, y fueron plataformas bastante didácticas y no con cosas con las que uno se va aburrir sino que le ofrece algo a uno que También le permite conectarse con la cultura, así que pienso que fue una experiencia muy gratificante y que le permite a uno realmente tener aprendizaje, porque yo soy del tipo de persona que cuando a mí no me gusta algo y cuando la experiencia fue negativa, eso lo olvido inmediatamente, salgo del salón y hasta allí llego todo. En cambio que ese tipo de experiencia quedan con uno, yo todavía sigo usando algunas de las páginas que nos recomendó y que son de muchísima ayuda”.* (Esperanza. Grupo focal)

Igualmente, Consuelo hizo una reflexión y dijo que su experiencia en el curso de PPP con su tutor había sido gratificante precisamente porque el docente había estado pendiente de permitirle vincular lo que ella hacía fuera del aula con su curso:

*“El profesor de PPP se enfocó muchísimo en lo que nosotros sabemos hacer y todo lo manejo virtual, o sea nuestro portafolio fue virtual, nuestra experiencia de práctica pedagógica fue revisada a través de una página web, entonces todo lo hicimos de esta manera. El trató de utilizar siempre aquello a lo que estamos acostumbrados, es decir, Redes Sociales, internet, para comunicarnos”.* (Consuelo. E. 2)

A partir de lo dicho por los participantes en el grupo focal y sus entrevistas se iba develando que ellos creían saber leer en línea, cómo buscar, analizar, resumir y presentar diferentes textos que encontraban y que constaban de imágenes, audios, fotografías o videos.

Los participantes ofrecían indicios de que su vida letrada poseía mucho más que una habilidad de codificar y decodificar en una LE y ellos podían interpretar la información en cualquier formato y lenguaje que les fuera presentada.

Así, si se piensa en lo que hacen, leer y escribir siempre involucraba leer para comprender o escribir para comunicar. Sus experiencias de lectura eran muy digitales, y usaban diferentes conocimientos y habilidades. Sin embargo, el acceso a la tecnología por su cuenta no es suficiente para que los participantes interpreten y creen significado en textos que son producidos, distribuidos intercambiados a través de una codificación digital, ya que todos estos textos toman nuevas formas que no son las mismas en diferentes contextos aun si usan el mismo idioma, y tampoco las personas los interpretan lo mismo. Por lo cual se está de acuerdo con Gee (2007, p. 138) en que los estudiantes necesitan orientación de los adultos en ambientes ricos en tecnología, o de lo contrario todo el potencial de las nuevas tecnologías no se tendrá en cuenta.

Al respecto, la evidencia que habían suministrado en la entrevista 1 y 2 no dejaba claro qué tanto se les enseñaba en el Programa para que ellos construyeran y reconstruyeran conocimiento en colaboración con otros, y que no solo dijeran “lo que saben” sino que lo “transformen”. Por lo tanto, también se revisaron los planes de curso y las competencias que pudieran dar cuenta de que efectivamente se entendía la relación que los participantes ya establecen entre literacidad y tecnología, y así identificar si estaba descrito que era necesario ofrecer oportunidades situadas de crear significado y no solo de reproducir información o de hacer uso de habilidades técnicas. Así, lo que se encontró es que las competencias de los programas de VII y VIII el Programa buscaba involucrar las TIC para optimizar su apropiación en los cursos:

- Use a variety of ICT tools to create and adapt instructional material for language learning and teaching (Classroom Management, Course Design, Proyecto Pedagógico II).
- Participate in communities and publishes their textual productions in different virtual spaces and through multiple digital media, using languages that enable ICT (Communication VII, English literature, Examen Internacional, English literature, Communication VIII).
- Uses ICTs as support for building a research proposal (Research Seminar I)
- Uses ICTs as support for building a research-pedagogical strategy that involves collective generation of knowledge (Research Seminar II)

En general las competencias hablan de usar las TIC para apoyar su aprendizaje, crear y adaptar material, lo cual es importante y reconoce que la literacidad de los estudiantes hoy esta mediada por la tecnología y de hecho los participantes mostraron todo el tiempo evidencia en sus declaraciones cuando se refirieron a su curso de PPP y a otros cursos como Communication, Course Design y Classroom Management, Research Seminar I y II, que leían una gran cantidad de textos en LE para apoyar sus presentaciones académicas, diseños de clase, y la escritura de su propuesta de investigación, entre otros. Sin embargo, alrededor de la competencia que hace referencia a la participación en comunidades y en la publicación de textos a partir de diferentes lenguajes no se halló en las entrevistas o el grupo focal evidencia que pudiese sustentar que esto sucedía de manera regular en el aula y solo en la entrevista 1 los participantes habían relatado una experiencia guiada por el docente en el semestre VI y por la asistente extranjera en el VII semestre, y la cual les permitía colaborar y participar con otros como ya se relató en el capítulo anterior. También, se notó la ausencia de competencias para trabajar los niveles profundos de razonamiento que en este nivel de desarrollo profesional debieran poner en juego como lectores los futuros docentes, sobre todo teniendo en mente la gran cantidad de información a la que ellos mismos reportaron estar expuestos continuamente y donde debían tomar decisiones rápidas con el menor riesgo posible de revisar sitios que no son confiables, para determinar si tenía que ver con el propósito de búsqueda.

Igualmente, no es claro cómo se guía a los estudiantes para que cuando lean en internet determinen la confiabilidad de los textos, corroboren la información, detecten discrepancias y conflictos para resolverlos. Lo anterior teniendo en cuenta participantes como Clara se siente segura de tener habilidades para buscar en la Red todo tipo de información por su cuenta, y sin embargo cuando se trataba de su ámbito académico dejó ver su inseguridad y desearía contar con asistencia docente:

*“Yo prefiero mucho que el profesor me de lo que debo leer, porque a veces uno encuentra mucha información, pero uno no sabe cuál es la información valida, o donde voy a encontrar el mejor autor, entonces los profesores saben más de eso, o ellos le sugieren, mira, búscate tal autor, pero claro, igual uno tiene que hacer sus propios research y todo, pero yo siento que eso quita mucho tiempo, en cambio si el profesor ya sabe que mejor te lees este autor, entonces te va mejor por ahí”. (Clara. E.2)*

Por lo tanto queda poco claro cómo se guía a los participantes en el Programa y quienes están leyendo y escribiendo en espacios dinámicos y vinculados entre sí, para que su rol sea más

activo y crítico para la interpretación y por lo tanto para el uso de estrategias para identificar problemas, buscar, localizar, seleccionar y evaluar información. Sobre todo porque dicha exigencia es mayor entre quienes aprenden una LE y que leen textos digitales auténticos, porque como lo expone Cassany (2004) ya que hay menos competencia lingüística y menos conocimientos sobre la cultura, la sociedad, la retórica y las formas de vivir y comunicar de la comunidad lingüística en la que se ha generado el texto.

De igual manera se observó que dentro de los programas de curso también se omitió desarrollar competencias que guiaran a identificar la carga sociocultural e ideológica de los discursos, y la necesidad de leer de modo crítico, controlando e integrando los múltiples modos semióticos a los a que ellos acceden constantemente, para apoyar la comprensión tanto de ellos como aprendices como de sus futuros estudiantes, guiándolos a construir el significado del texto, situado en un contexto cultural y reconocer los discursos sociales transmitidos. Por eso en el grupo focal ante tales ausencias se les indagó sobre quién les había enseñado a buscar, usar y elaborar información pertinente en internet ya que ahí ellos pasaban una gran parte de su tiempo leyendo, y estuvieron de acuerdo en decir: “*nosotros mismos, con amigos o compañeros*”.

A pesar de que todos habían cursado la asignatura Tecnología aplicada a la enseñanza del inglés, y desde la observación participativa de estas clases, el curso trataba de desarrollar habilidades técnicas en los estudiantes y mostrarles el uso de la plataforma de la Universidad, de ciertas aplicaciones útiles para su aprendizaje y la enseñanza, el diseño de un blog, entre otros, y en ningún momento se registró que existiese una conexión entre este curso y otros del Programa, aun cuando por ejemplo los participantes estaban diseñando su proyecto de investigación, y hubiese sido propicio para apoyar la búsqueda de información en bases de datos, organización de citas en software especializado entre otros. Demostrándose que efectivamente en este curso, el énfasis de la enseñanza estaba en lo técnico de las nuevas prácticas letradas y no en su carácter distintivo. Como resultado cada curso del Programa dejaba en manos de los participantes la búsqueda, interpretación y creación de textos para luego en el aula compartirlos, y complementar con la interacción cara a cara que les proveían sus docentes en el aula de clase.

Quiere decir que las asignaturas en el Programa por una parte consideran las tareas que los estudiantes pueden desarrollar en línea, de manera individual o en equipo como necesarias e incluso cuentan con ellas, y con la autonomía de los estudiantes para realizarlas. Por lo que

sucedía en el aula y los mismos participantes relataron, los docentes parecen reconocer que mucho de este trabajo quedaba en sus manos, ya que el Programa no cuenta con acceso a laboratorio con computadores y mucho menos a internet en los salones de clase. Por lo tanto y como se registró en las observaciones se utilizaba el cara a cara para fortalecer la interacción entre los participantes y los docentes. La Red era un recurso para distribuir las tareas, materiales y para que ellos hicieran de manera particular uso de saberes digitales para encontrar diferentes textos y comunicar nuevas tareas.

A partir de lo que hacían los estudiantes, en clase se negociaba lo escrito o lo leído, se exploraban ideas previas sobre un tema asignado por el docente y se organizaban trabajos en grupo para que los participantes fuera del aula se encargaran de interpretar y crear nuevos textos que luego se presentaban en forma de presentaciones académicas, ensayos, reflexiones, diarios, entre otros. Las siguientes son unas fotografías de una de sus presentaciones de clase sobre el tema de subculturas en el curso de Comunicación VII:

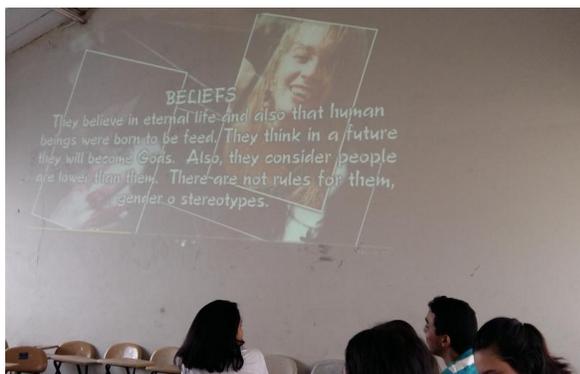


Imagen 44. Clase curso Comunicación VII

En su discurso los participantes recurrieron a los textos digitales con letras, fotos, videos, audio en un blog que aprendieron a diseñar en su clase de Tecnología. Su trabajo fue en equipo para realizar la presentación de cada subcultura. Sin embargo, no hubo discusión, comparaciones, presentación de evidencia que pudiese aclarar el origen de los textos, o actividades dentro del aula que pudiesen corroborar lo expuesto pues no había conexión a internet. Tampoco por ser un blog lo que presentaban, hubo un trabajo posterior para que los estudiantes escribieran y opinaran sobre el trabajo de sus compañeros fuera del aula. Al final, fue básicamente una exposición de contenidos que no requerían ser presentado en un blog y esta misma presentación se había podido realizar en una cartelera o en una presentación Power Point. Es decir que tanto estudiantes y el docente hacían solo uso del elemento técnico de esta nueva practica letrada y se omitía su carácter distintivo (Knobel & Lankshear, 2014), reduciendo el blog a una presentación de información digital.

También es cierto que su presentación tenía la característica de ser multimodal, sugiriendo además que ellos se habían apropiado de los nuevos modos de informar, presentar conocimiento y aprender desde sus aspectos técnicos hasta los lingüísticos y culturales con textos digitales. Sin embargo, no se dejaba claro cómo el aula apoyaba este proceso, ya que al final eran los participantes quienes terminan haciendo un trabajo individual y usualmente asesorados por otros que no eran sus docentes. Después de la búsqueda, análisis y creación de textos solo se transmitía información. Esto para los participantes como Clara no representaba nada nuevo y algunas veces era frustrante y así lo sugirió: *“No siento que haga nada nuevo este semestre a lo que hacía en otros cursos de Comunicación, presento la información y ya”*. Su desmotivación tenía que ver con el hecho de que solo presentaba información y no había posibilidad de debatirla o ampliar lo dicho.

Este sentir es válido, ya que el objetivo de las presentaciones académicas a este nivel de suficiencia del idioma entre los participantes debería incluir la discusión de la temática sobre la cual habían investigado. El blog bien utilizado podría ser una excelente oportunidad para traspasar las paredes del aula y exponer pensamientos, discutir y argumentar, ya que a veces el tiempo y los recursos del aula no son suficientes para hacerlo o los estudiantes no se atreven a hacerlo de manera oral, y pueden sentirse más relajados con el lenguaje escrito.

En síntesis, la mayor contradicción es que mientras los participantes quieren vincular sus experiencias letradas al aula, dando evidencia de que investigan, el aula no está dispuesta para este cambio. La ausencia de recursos técnicos dentro de lo que se observó muchas veces lleva a que los docentes solo puedan realizar actividades como las que se expusieron, sin mayores oportunidades para que los docentes y los mismos compañeros pudieran ampliar, cuestionar la información centrada en nuevos textos y contenidos. En este sentido, los participantes ingresaron solamente nuevas tecnologías digitales al aula.

Lo positivo es que entre ellos se realizaba constantemente una aproximación a los cambios de la cultura escrita contemporánea, a la multimodalidad que hace parte de la lectura y escritura y a las ideologías que transmiten los diversos textos en LE. Ante el trabajo que realizan individualmente, efectivamente logran dejarse ver cómo lectores digitales que se encuentran siempre en estado de alerta y acceden a links, en un laberinto que ellos mismos han ayudado a construir, pero donde y teniendo en cuenta a Cassany (2006, p. 182) el internet multiplica las necesidades de leer con mirada crítica, porque si bien acceden a discursos simples también los hay complejos, remotos y descontextualizados. Siempre se necesita valorar la viabilidad de la fuente y la ideología, tema que no se halla claro en las competencias del Programa de los semestres VII y VIII.

De otra parte y en el siguiente apartado se presenta evidencia que deja ver cómo los participantes se proyectan como miembros de una nueva sociedad letrada, donde mantienen miradas personales hacia la lectura y escritura, las cuales hablan de ellos y revelan qué tanto están dispuestos a dejar que su vida letrada personal se haga pública en el aula.

#### **4.2. Miradas personales y su influencia en el aula**

Como estudiantes de una LE los participantes han tenido diferentes experiencias en el transcurso del aprendizaje del idioma inglés desde la escuela hasta la universidad donde actualmente cursan su Licenciatura. Sin que hubiese sido un objetivo de investigación de este estudio identificar como leían y escribían en LE antes de ingresar al programa de Licenciatura, el tema surgió porque para ellos existían diferencias. En el grupo focal fueron comentando sobre sus experiencias pasadas y las miradas personales que actualmente mantenían para definir la lectura y escritura. Para empezar se puede citar por ejemplo a Esperanza quien comentó: “antes

*de ingresar a la universidad leer no tenía propósito, era solo estructuras para aprender el lenguaje*". Para Orlando se trataba de leer sobre lo que le gustaba: *"buscaba las canciones, la letra para traducirla. Como me ha gustado la política me salían noticias en mi Tablet pero no las entendía, y buscaba el vocabulario pero era muy poco lo que leía. Escribir nunca, solo oraciones y gramática"*. En cuanto a Hilda la lectura y la escritura estaba relacionada con leer canciones pero nunca trató de leer libros o mensajes cortos y añadió: *"en ese momento entró en furor el FB y aparecían frases en inglés y escribía frases de las canciones que escuchaba. El colegio solo escribía sobre la rutina diaria, oraciones, estructuras"*. Maritza y en sus palabras expresó: *"Es penoso aceptarlo pero antes de entrar al Programa tenía escaso acceso al idioma y mucho menos a lectura y escritura en inglés, el colegio era solo gramática"*.

Las anteriores declaraciones se tomaron como ejemplo porque tenían algo en común y era que en su etapa escolar la lectura significó sobre todo decodificación y la escritura que realizaban era escasa y estaba relacionada con transcribir textos o escribir oraciones cortas. Es decir que para todos su contacto con la lectura y escritura se había realizado desde un enfoque autónomo (Street, 1984), como habilidades independientes, sin un fin en sí mismas y descontextualizadas. Su transición a la universidad los había involucrado con la interpretación y creación de significado a partir de diferentes textos, porque ya no solo leían los videos musicales sino leían sobre las bandas musicales o los cantantes, veían series de televisión subtituladas y leían las críticas o comentarios en línea, leían libros, noticias, y artículos especializados para mejorar el aprendizaje del idioma en páginas como Nat Geo y British Council, entre otros. Citando textualmente lo que dijo Lola: *"El cambio fue del cielo a la tierra, pasar de ser una niña que medio leía letras de canciones a leer libros en inglés, ver videos, hacer actividades en inglés en el aula y por mi cuenta"*. En palabras de Carmen: *"Yo tuve un cambio porque a mí me interesaba leer las noticias que pasaban en el mundo y saber inglés me ayudaba. Luego empecé a leer en la Red y en las redes sociales, para mantenerme informada de lo que me interesaba y escribir para comunicarme con otros"*. Ahora que se encontraban en niveles más avanzados, y sus cursos eran más demandantes porque su literacidad era más académica, Hilda reconoció su transformación: *"Acá en la universidad fue que empecé a escribir ensayos e inicié mi aventura de leer artículos de muchos temas, ahora los puedo encontrar en bases de datos o en Google académico, entiendo más y puedo discutirlos"*. Lo que describían daba indicios de que ellos reconocían que el valor semántico de las palabras y el conocimiento previo eran construcciones sociales y el discurso no

aparecía de la nada, era propuesto por el aula o encontrado en los espacios digitales donde participaban, y sucedía en conjunto.

Igualmente, surgieron miradas personales que le daban un nuevo significado a leer y escribir que quizás hasta el momento no habían considerado. Por ejemplo, Consuelo dijo: *“Hoy en día es poco lo que leo en español, trato al máximo de leer en inglés. Creo que disfruto mis lecturas en el segundo idioma. Tengo un diccionario y todas mis búsquedas en Google son en inglés”*. Para Esperanza leer siempre era un disfrute: *“Sigo muy interesada en la literatura y lo tomo como una ventaja para practicar el idioma, antes lo hacía en español y ahora en inglés, pero es algo que sigo disfrutando de la misma manera, aunque se requiere paciencia por el vocabulario”*. Orlando por su parte reportó: *“Me di cuenta que si no leía no tendría nada de qué hablar o escribir”*. Maritza añadió: *“Yo no había considerado que cuando estaba comunicándome en inglés con un amigo en las redes sociales estaba escribiendo, y lo estoy haciendo con un propósito social, a veces con gente que ni conozco bien”*. Finalmente, Carmen dijo: *“A mí me gusta leer, pero antes consideraba que era algo tonto, pero después de leer el libro *Pride and Prejudice* me dije: sigamos leyendo en inglés. Aunque me tuve que esforzar, muchas palabras, pero para eso use el diccionario en línea”*.

Lo que testificaban permite recurrir a lo expuesto por Gee (2003, p. 19) sobre como en el mundo moderno la literacidad impresa no es suficiente, y la gente debe ser letrada en diferentes dominios semióticos, y más aún debe aprender a ser letrada a través de toda su vida. Por eso la mirada hacia la lectura y escritura no era exclusiva del aula, e igual hablaban de todas sus experiencias con la lengua escrita fuera del aula. Ninguno dijo que hubiese sido fácil, y fue sorprendente si se recuerda que previamente habían reportado leer y escribir muy poco antes de ingresar a la universidad. En este sentido algunos autores (Assaf, 2005; Muchmore, 2001) hablan de como las experiencias personales tienen influencia en la confianza para apoyar el desarrollo de la literacidad. Sin embargo, desde lo que hacen para ellos y su aprendizaje se evidencia aceptación, por lo que reportan viven su literacidad en LE como un asunto variado y situado dentro de los contextos donde interactúan, sea en comunidades sociales o académicas, donde como dice Cassany (2006, p. 55) entienden que *“los discursos no ocurren de la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad, ni son neutros, objetivos o desinteresados”*.

Sus testimonios igualmente muestran quiénes desean ser como lectores y escritores en sus mundos letrados, donde siempre quieren comunicar, crear, manipular u organizar información, en ámbitos o instituciones particulares a través de la lengua escrita. Igualmente mostrando puntos de vista como autores o lectores, dejando ver que se adaptan a las maneras tradicionales de lectura y escritura o a las nuevas formas de leer y escribir que acogen tecnologías. Por ejemplo Lola reportó: *“leemos muchos textos todo el tiempo en inglés, no solo para aprender sino para pasar el tiempo también”*. Fabiola dijo: *“Leo en internet sobre todo historias de porque el terreno es tan árido en África, noticias que uno no cree y veo muchos videos de Discovery”* y Carmen comentó: *“Nosotros leemos diferentes tipos de textos, en Discourse Analysis, en Seminario y fuera del aula sí y siento que algo es importante lo escribo para que no se me olvide”*.

En otras palabras, y siguiendo a Masuda & Ebersole (2013, p. 50 ) los participantes querían mostrar que como personas letradas en LE pueden leer y negociar significados a través de múltiples textos en diferentes ámbitos de su vida, y en nuevos entornos de comunicación a los que tienen acceso y que influyen en su comunicación escrita, ya que se han convertido en contextos de relación social, así como en espacios de creación y trasmisión de conocimiento. Así, teniendo en cuenta las aportaciones del enfoque sociocultural y de los Nuevos Estudios de Literacidad, leer y escribir hoy en día va más allá de habilidades independientes y del aula, y más como un conjunto de experiencias personales, de relación social a las que recurren de manera informal y que garantizan su comunicación en LE dentro del aula, porque sus lecturas como se ha venido exponiendo, siempre apoyan su formación o su suficiencia en el idioma.

De otra parte, los participantes reconocían que su literacidad estaba conformada por prácticas letradas personales ampliamente digitales y esto era una mirada personal de como ellos leían y escribían en el presente. Para todos era importante dar cuenta de que ellos estaban atentos y motivados a leer o escribir cuando había tecnología de por medio y que podían hacerlo sobre diversos temas incluso para el aula. Angie quiso resaltar una diferencia entre la lectura que regularmente hacía con textos digitales y dijo: *“Se puede encontrar mucha variedad y contenido. El internet es como una biblioteca infinita”*. De acuerdo con Gustavo poder comunicarse con otros a través de diferentes textos en el idioma era una ventaja que les garantizaba el aprendizaje y en sus palabras: *“Es como más fácil interactuar con ese entorno, porque a nosotros se nos*

*hace muy difícil aprender una segunda lengua porque nosotros interactuamos en español, y en el entorno virtual es que uno puede leer y escribir en inglés. De eso yo traigo al aula, vocabulario sobre todo”.*

Además, desde su parecer leer y escribir en internet revolucionó su forma de aprender y comunicarse. Ellos quizás ya no escribían cartas pero sí mensajes de texto en redes sociales, no leían libros impresos pero sí digitales, también novelas ligeras japonesas o Fanfic, no leían una enciclopedia sino varias al mismo tiempo. Toda la tecnología que han incluido les dio un cambio en cómo ellos socializan e interactúan, porque por su cuenta están comunicándose en un ambiente internacional adaptando lo que aprenden a su contexto académico, y al respecto Esperanza citó:

*“A veces uno encuentra una carreta súper hermosa en internet, pajaritos de color y esto va a funcionar perfecto, y vas al salón y nada de eso funciona, a veces diseñamos unos lessons plan que uno dice que están para enmarcarlo y vas al salón y ninguno de esas actividades funciona, ¿entonces uno que hace ahí?, que tu tengas un lessons plan, y si no funciona tú debes buscar y sacar actividades, porque tienes la necesidad, que quieres del resto del salón, ¿que tus estudiantes hagan desorden?, no, no se puede”.*(Esperanza. E.2)

Su declaración sirve como ejemplo de cómo la participante valoró la posibilidad de leer otros textos, tuvo curiosidad, estuvo abierta a aprender de otras personas, sintió compromiso, responsabilidad por ahondar en un tema en particular, y cuando llegó al aula también demostró la capacidad de darse cuenta que no todo lo que había leído y planeado servía para su clase. La participante decidió que sus textos debían ser flexibles y diseñó otros de manera creativa, finalmente mostrando que había desarrollado una capacidad de reflexionar conscientemente sobre su proceso intelectual para construir conocimiento, y todo esto lo logró a través de la lectura y la escritura. En cada uno de sus comentarios se revelaba un concepto de literacidad en LE integral que incluía la habilidad de interpretar y crear significado de textos orales y escritos, en múltiples medios y usando diferentes tecnologías que vinculó al aula. Todo lo dicho es el desafío que los estudiantes deben sortear en el siglo XXI, ya que como asegura Jenkins, Purushotma, Weigel y Robinson (2006) la inclusión de la tecnología en la clase asegura otro tipo de literacidad y significa aprender a interactuar en la cultura participativa.

Todo lo que reportaban sobre lo que leían y escribían hablaba precisamente de lo que ellos eran o deseaban ser, y todos los testimonios que habían brindado a lo largo del estudio

fueron expresiones de lo cómodos que se sentían con los nuevos formatos de escritura. Por eso buscaban incluirlos en sus cursos, y cada vez que pudieron reportaban sus intentos, buscando que cualquier experiencia letrada fuera significativa para apoyar el aprendizaje y su enseñanza.

Algunas veces, la falta de experiencia y dirección los confundía y por ejemplo en su curso de Seminario de Investigación II Esperanza y Carlos propusieron recurrir a una aplicación para que sus estudiantes aprendieran vocabulario. Si se recuerda previamente Carlos se refirió a todas las aplicaciones que descargaba en su celular y también dejó ver que usualmente desperdiciaba la oportunidad de interpretar los textos y se concentraba en lo lingüístico. De manera similar, ocurría en esta oportunidad y su trabajo nuevamente valoraba el aprendizaje de vocabulario: *“Nuestro tema es en vocabulario, vamos a usar una aplicación Memrise para aumentar el vocabulario, a nosotros nos gusta mucho la tecnología, entonces es algo que queríamos complementar ahí con niños de primaria”*. En su caso contarían con el apoyo de la institución educativa y para Carlos existían ventajas:

*“Lo bueno es que la aplicación brinda una opción para docentes que tu creas tus propios planes, creas secciones y puedes agregar el vocabulario que tú quieres enseñar, y no solamente vocabulario, puedes agregar imágenes, audios, pronunciación, y todo, para mí es una aplicación muy completa porque te permite agregar muchas opciones para trabajar los temas que quieres dar”*. (Grupo focal)

De otra parte Esperanza añadió:

*“Ese colegio viene con el programa de Montería Vive Digital, y tienen un aula completamente equipada con tablets, y todo. Entonces el muchacho encargado de la sala, dijo que no hay problema por eso, a las tablets podemos instalarle la aplicación y trabajar perfectamente”*. (Grupo focal)

En síntesis el atractivo es que podían incluir la multimodalidad que le ofrecen los nuevos formatos y sobre todo que en la institución educativa tendrían acceso a los recursos. Sin embargo de antemano se desechó la oportunidad de que las Tic podrían multiplicar los usos vernáculos de la lectura y escritura. La inclusión del elemento técnico y no del carácter distintivo del que habla que habla Lankshear y Knobel (2011) no fue tenido en cuenta porque esa misma aplicación puede plantearse para generar el mismo objetivo pero con participación y comunicación con los estudiantes en el idioma.

Por su parte, Orlando y Lola se refirieron también a su propuesta de trabajo de grado y explicaron que deseaban adaptar su enseñanza a la realidad actual y por eso escogían investigar

sobre Flipped Learning. Su objetivo en sus palabras fue: *“queremos que tengan la posibilidad de aprender de lo que pueden leer y escribir fuera del aula donde si tienen internet los estudiantes”*. Su propuesta incluía dentro de los argumentos que luego ellos como profesores podrían usar los textos sugeridos para ampliar la enseñanza en el aula y aprovechar el tiempo de clases. Su propuesta era para niveles muy bajos de suficiencia en el idioma y en secundaria y pensaban empezar con textos sencillo. Lo que proponían hacer tenía relación con lo que la profesora de Comunicación VII hacía en sus cursos y era compartirles links, páginas o direcciones web para profundizar en el estudio del idioma. Luego en el aula, la profesora traía algunos de esos textos y profundizaba sobre ellos. Algunos estudiantes acogían las sugerencias y otros como también ya fue expuesto hacían caso omiso y llegaban a clase sin ningún conocimiento previo. Lo que quiere decir que ellos seguían un modelo que era usado por uno de los docentes de manera inconsciente, así no les hubieran dicho su nombre técnico.

Igualmente, Carmen se refirió a como en la Práctica Pedagógica Profesional, aunque ella no pensaba realizar su trabajo de investigación y haría un Diplomado, sí se había preocupado por tratar de elaborar textos con sus estudiantes para publicarlos en alguna red social si el docente titular y los estudiantes estaban de acuerdo:

*“En mi grado séptimo, tengo varios estudiantes y ellos no son grandes, pero si tienen una mentalidad muy abierta, y yo les pedí una vez que ellos escribieran una carta para una persona famosa que ellos admiraran, entonces como que en ese sentido, yo incluí esa cosa que me gusta a mí de ser una fangirl con mis estudiantes, entonces ellos escribieron la carta, yo les dije que iba a hacer todo lo posible por entregárselo a esas personas, ya sea por Twitter, Instagram, correo, entonces todos ellos se emocionaron y me escribieron las cartas, y fue una nota.”*

Las intenciones de estos participantes tienen algo en común y comparando a Carlos y Esperanza con Orlando, Lola y Carmen, todos de alguna manera querían traspasar los límites del ámbito social y traer su literacidad personal al ámbito académico. Algunos con intenciones más claras pero deseando mostrar como anota Larson y Marsh (2005) no solo ser fuente de recursos, o constructores de conocimiento y en cambio dejando ver que quieren ser evaluadores, pero no de recursos tecnológicos, sino de la capacidad de valorar los textos, los contenidos y los productos finales que los estudiantes producirán. Dentro de estos ejemplos, los participantes ven las posibilidades de que su vida letrada personal letrada llegue al aula para ser facilitadores y

también aprendices, porque incursionar en este tipo de enseñanza les demandará transformaciones.

Asimismo, los participantes empezaron a dejar ver que leer y escribir tenía un significado que incluía la comunicación y elaboración de textos formales e informales para promover la participación activa y lograr los objetivos curriculares, visionando un objetivo común entre docentes y estudiantes y es mejorar la comunicación escrita. Sus declaraciones dieron cuenta de que son lectores y escritores independiente de donde estén y en LE y que sus prácticas letradas de fuera del aula reafirman las del aula de clase. Sus miradas personales dan cuenta que ellos se ven como parte de una comunidad que habla el idioma inglés y que los lleva fuera de sus experiencias familiares, no solo para adquirir información sino también para comunicarla y producirla. Por lo tanto su mundo letrado personal y académico no es distinto y por el contrario se integra, por lo que los docentes en el Programa necesitan empezar a valorar los panoramas letrados que los estudiantes viven cuando no están en el aula.

En resumen, Entre la identificación de sus prácticas, ámbitos, usos, características oportunidades para vincularlas y sus miradas personales, los participantes dejaron ver que conciben su literacidad como híbrida y la construyen a partir de sus prácticas letradas personales y académicas para aprender el idioma y ser docentes. Sin embargo esta vinculación entre prácticas, la cual es inconsciente, se encuentra en proceso y por eso la evidencia revela algunas veces para los participantes la lectura y escritura en LE se identifica con el modelo autónomo de literacidad y otras con el ideológico que plantea Street (1984). Queriendo decir que en ocasiones continúan asumiendo la lectura y escritura como habilidades y de manera independiente, aunque más a menudo reporten comprenderla como una práctica social que les permite interactuar con otros. Esta contradicción puede suceder debido a que aún no han tenido las oportunidades necesarias para hablar y reflexionar sobre este tema en el aula, y por lo tanto también carecen de argumentos para explicar lo que están haciendo por su cuenta y que les permite colaborar, interactuar, negociar con otros que aprenden o hablan el idioma, usando nuevos géneros discursivos, e incluyendo sus destrezas y conocimientos técnicos en las comunicaciones que entablan fuera o dentro del aula, recurriendo de ser necesario a sus dos idiomas, algunas veces asumiendo incluso roles como observadores, mentores o guías. Igualmente, este concepto de literacidad y que no es exclusivo del aula les permite vincular su competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, además de usar las estrategias que ya han aprendido al leer textos

escritos y otras que adquieren cuando leen y escriben con hipertextos. Lo que demuestra la evidencia es que su literacidad híbrida tiene una estrecha relación con las nuevas tecnologías, y esto empodera mucho más a los participantes como aprendices y futuros docentes del idioma inglés, e igualmente les exige ser más cuidadosos y críticos al leer y escribir. Requiere por otra parte el acompañamiento docente dentro del Programa para aprovechar al máximo el potencial del nuevo significado que los participantes le dan a leer y escribir en LE.

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio ha sido explicar cómo conciben y construyen su literacidad en LE los docentes en formación en un Programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros a partir de las prácticas letradas que mantienen en y fuera del aula para apoyar su aprendizaje y formación docente. Así, en primer lugar y teniendo en cuenta la evidencia presentada, para los participantes leer y escribir no son solo habilidades para codificar o decodificar textos en otro idioma, y tampoco tiene que ver únicamente con las prácticas letradas dominantes y reconocidas institucionalmente. En lo que describieron, leer y escribir son prácticas aprendidas que les resultan útiles a sus propósitos e implica como sugiere Zavala (2008, p. 71) “una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito específico”. Por eso como aprendices de una LE como el inglés y futuros docentes les interesa interpretar, crear y comunicar significados a raves de diversos textos, y no solo aprender un código lingüístico. Por eso acceden a textos que son generalmente digitales en la Red, donde el ciberespacio les facilita buscar información en línea, comunicarse con otros y aprender de su cultura, participar en comunidades afines como las redes sociales o especializadas en su área de aprendizaje.

De otra parte, tomando en cuenta el enfoque sociocultural de literacidad al que este estudio se adhirió, se puede precisar que el concepto construido los participantes reconoce la lectura y la escritura no solo como habilidades cognitivas individuales, sino también sociales. Por eso, existe participación en la cultura escrita tanto en y fuera del aula, y distinguen el uso del código, los géneros discursivos, los roles que desempeñan los interlocutores, la forma de presentación de la información, la identidad que construyen, el estatus que adquieren en sus comunidades de discurso, tanto como los valores y actitudes que se elaboran. Su actuar también corresponde a lo que los Nuevos Estudios de Literacidad han definido como literacidad porque se entiende como formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en lo escrito (Gee, 2004, p. 24). Igualmente, representa una identificación con el modelo ideológico de Street (1984), quien argumenta que leer y escribir no son habilidades generales para siempre, y en cambio son sociales porque responden a las necesidades de los lectores y escritores, a los recursos disponibles y a las condiciones de cada momento histórico de cada sociedad.

En este sentido, los participantes han tenido que apropiarse no solo de un código en otro idioma y su funcionamiento, sino también demuestran que se han hecho a las convenciones particulares compartidas por los integrantes de cada comunidad donde participan, sea en una red social, un grupo afín especializado o en el aula de clase que también es su comunidad. En el transcurso de su experiencia de aprendizaje del idioma, han aprendido las formas del lenguaje y pensamiento, con sus razonamientos, con sus formas de presentar la información, de argumentar, explicar, describir o narrar. Ellos son capaces de tener una literacidad personal y una académica y en cada una comprender sus diferentes discursos, integrarse a diferentes comunidades discursivas donde se encuentran con distintos roles como lectores y escritores, usando diversas estructuras textuales y jergas o formas de argot.

En segundo lugar, su capacidad de leer y escribir en LE es solo una parte de las habilidades que usan para aprender, y hoy el foco de su aprendizaje no está solamente en la palabra impresa sino también en las prácticas discursivas con todos los recursos semióticos que la rodean y que en conjunto hacen nuevos textos. Así, ser letrado en LE-inglés como ellos lo están demostrando no depende de lo impreso o de la oralidad, sino que incluye también interpretar las imágenes, los audios, las fotografías, videos y la capacidad de entenderlos todos y simultáneamente si es necesario. Por lo tanto, usualmente se involucran en prácticas letradas que utilizan diferentes textos multimodales en diversas situaciones, que les exigen comportamientos específicos, demostrando que reconocen que el texto sin el lector no tiene sentido y es esencial su presencia activa para que la interactividad ocurra, para que se dé una ruptura y además de leerlo también creen otros textos que sean nuevos. Al respecto el aula, sin embargo, es aún un contexto limitado para la interpretación de los textos multimodales y se requieren nuevas estrategias para que ellos puedan vincular todo lo que aprenden por su cuenta con el aula, no solo para presentar información sino también para crearla de manera individual y en conjunto con compañeros y docentes.

En tercer lugar, se puede decir que su literacidad desea responder abiertamente a los cambios que las nuevas tecnologías digitales han propuesto para manipular textos digitales con distintas modalidades. Por eso muchos de ellos se exigen de manera voluntaria poseer conocimientos, habilidades y estrategias para desarrollar su comprensión, manteniendo el control y decidiendo qué y cuándo aprender para reformular lo que ya saben. Exhibiendo sin

lugar a dudar una relación cercana entre literacidad y tecnología, lo que les permite tener nuevos aprendizajes de géneros discursivos tanto sincrónicos (chat, juegos de video) como asincrónicos (web, e-e-mail, foros), que conviven con otros más convencionales. Así, su rol como estudiantes no significa solo recibir información, y ahora también pueden buscarla, analizarla, e incluso pueden hacer preguntas dentro de comunidades especializadas, dar opiniones en grupos afines, intercambiar ideas o información, encontrar recursos e intercambiarlos con otros, para argumentar sus propuestas en el aula de clase. Es decir que en la Red, desde lo que reportaron, la lectura y la escritura se vuelven una elección, se acorta la distancia entre lector y autor a través de los sistemas de comentarios en línea que les permite colaborar y negociar significados con otros que hablan el idioma y que no necesariamente son nativos, permitiéndoles además la opción de que participen cuando lo deseen, o que permanezcan solo como lectores y observadores en línea.

Todo lo expuesto es positivo, porque la literacidad como la están construyendo actualmente los libera y los empodera como nuevos lectores y escritores en un mundo que es sobre todo digital y les da la posibilidad de escoger qué aprender desde lo lingüístico y cultural, de exponer lo que piensan o compartir los nuevos textos que crean, pero también los responsabiliza. Quiere decir que los participantes deben tener en cuenta que además de ser estudiantes de otro idioma también serán futuros docentes, y todo lo que escriban y compartan será de dominio público, y lo leerán sus futuros estudiantes.

En este sentido, se carece de evidencia sobre cómo los participantes se exigen indagar con mirada crítica por la naturaleza de todos los textos que leen, la confiabilidad de la fuente, su ideología, propósito y que además tengan criterios claros sobre qué textos pueden compartir, porque todos hablan de ellos mismos como personas y profesionales capaces de aprender sin necesidad de ayuda. Significa por lo tanto, que por ser los participantes aun docentes en formación requieren seguir siendo preparados en niveles superiores de su formación para leer y escribir correctamente, y no solo desde lo lingüístico. Solo se puede afirmar que ya están listos para escribir y publicar de manera responsable cuando se desarrolla la capacidad crítica necesaria para identificar el sentido de un texto e interpretar los valores allí representados, de forma implícita o explícita. Tarea que se hace aún más necesaria para quienes aprenden otro idioma por la carga cultural que tienen los textos a los que acceden y que llegan a compartir en LE.

En cuarto lugar, aunque continúan leyendo textos tradicionales en el aula, y realizan encuentros cara a cara con sus docentes, no cabe duda que sus prácticas letradas personales además de permitirles aprender, les están permitiendo hasta cierto punto colaborar, participar y hasta negociar significados. En algunos de sus cursos tales como Práctica Pedagógica Profesional y Seminario de Investigación, y tal vez por las características de estas asignaturas, ellos las reportaron como menos individuales y como una oportunidad para iniciar interacciones entre ellos, recurriendo a lo que les agrada y saben hacer que es comunicarse de manera escrita en las redes sociales, para compartir información y crear nuevos textos. Sin embargo, entre los docentes formadores del Programa aún no se gestiona de manera regular el uso de esas nuevas prácticas letradas personales que permitan transformar la enseñanza más allá del uso técnico de depositar documentos o información. En general los docentes confían y relegan toda la responsabilidad en los participantes para que sean ellos quienes por su cuenta usen y creen nuevos textos. Lo cual evidencia el poco uso pedagógico que existe de tales prácticas para alentar y facilitar su desarrollo como docentes, ya que entre otras de las ventajas es que sus nuevas prácticas podrían facilitar las discusiones, compartir experiencias, puntos de vista siempre guiados por los docentes.

Finalmente, se puede decir que los participantes construyen una literacidad híbrida que es ante todo social e incluye los procesos lingüísticos y cognitivos. Sus prácticas letradas personales y académicas les permiten mucho más que solo codificar o decodificar o pensar sobre lo escrito, y también colaborar, negociar, interactuar y comunicarse en el idioma inglés. Así, la literacidad que construyen en LE significa ante todo la capacidad de interpretar y crear significado a partir de variados textos con distintos lenguajes semióticos, y no se limita solamente a la palabra impresa o a la oralidad. Igualmente, al vincularse sus prácticas letradas personales y académicas se conjuga lo que cada práctica aporta como la tecnología digital, el uso de diferentes recursos semióticos (audios, imágenes, palabras, movimiento), la lengua materna, diferentes roles, lenguajes multimodales, sus necesidades e intereses, nuevas estrategias de lectura y escritura, identidades, valores y actitudes. En otras palabras, sus prácticas letradas traen consigo todo lo que hace parte de ellas, y les facilita que aprendan y se formen como futuros docentes a través del idioma, se comuniquen, demuestren estar preparados en su disciplina, enseñen a otros e incluso disfruten la lectura y escritura por su cuenta.

Esta definición de literacidad híbrida que mantienen valora la relación que existe entre literacidad y tecnología, por eso los participantes reportan leer y escribir en la Web donde estudiar, practicar incluso con otros hablantes del idioma en comunidades afines, además de estar más informados de muchos temas, los prepara para su área disciplinar. Su definición de lectura, no solamente incluye leer en la escuela, y en su vida leer y escribir van de la mano y se complementan constantemente para responder a lo que es ser ciudadano hoy, porque no solo se debe saber leer sino también escribir, ya que en el mundo virtual en el que reportaron interactuar si quieren ser visibles deben hacer sus pensamientos reales a través de palabras, imágenes o cualquier tipo de texto. Es decir que la literacidad que construyen cuenta con muchas prácticas letradas en la Web que no solo tienen un elemento técnico sino que los motiva a escribir, para tomar posturas frente a los textos que encuentran, y la escritura en este caso toma una función clara y es permitirles compartir su voz de manera pública. En cuanto al aula, en el ámbito académico también escriben para presentar argumentos, aunque a veces solamente como requisito y sin recibir reconocimiento y retroalimentación del docente o sus compañeros. Sin embargo, a pesar de las dificultades propias del proceso de aprendizaje poco a poco a poco dejan ver que hacen parte de una comunidad de Discurso, con sus experiencias de lectura y escritura personales y académicas.

En relación al primer objetivo específico el cual proponía identificar las prácticas letradas en lengua extranjera-inglés que utilizan los docentes en formación en y fuera del aula, las cuales los distinguen y dan cuenta de la comprensión que poseen de literacidad, se halló que ellos mantienen experiencias con la lengua escrita de manera personal, las cuales resultaron ser tan importantes como las del aula para apoyar su aprendizaje y formación docente. En la medida que se entrevistaban a los participantes se evidenciaba un panorama vasto y promisorio que daba cuenta que ellos leían y escribían más allá del aula de clase. Todos eran curiosos y activos en las redes sociales desde donde chatean y participan en grupos afines en LE, algunas veces leyendo y escribiendo así solo fueran frases o mensajes cortos acompañados de fotografías e imágenes, creando una vida pública y nuevas amistades con quienes de manera privada o en grupos afines se comunican. En ocasiones entre los menos osados, se observó que leían solamente lo que otros publican sin atreverse a escribir sus opiniones porque aún existe el temor de no estar preparados para exponer sus argumentos en otro idioma.

Sin embargo, cada participante fue revelando que las prácticas que escogen tienen sentido para cada uno de ellos porque responden a sus necesidades, intereses, motivaciones, expectativas, dejando ver que leer y escribir fuera del aula y generalmente en la Red es un asunto habitual y con propósitos. Sin querer decir con esto que entre ellos no se diera también la lectura también convencional, al final, todos con algo en común dieron cuenta que la dimensión técnica de las tecnologías ampliaba enormemente los modos de producción de significados. Por ejemplo, si alguno tomaba fotos, podía armar historias y publicarlas en Instagram con alguna nota en inglés, demostrando habilidades para subir las imágenes, colocarles un fondo, recortándolas, insertando un cuadro de texto con una descripción corta en inglés y todo en menos de diez minutos, para compartirlo en una amplia escala con conexión a la Red. La novedad reside en la posibilidad que ellos ya han identificado estas nuevas prácticas para participar, crear y comunicar, en calidad de amateurs, en contextos que hasta hace bien poco eran dóminos de expertos, y en otro idioma lo que les permite llegar a más personas.

Así, demostraron que con sus prácticas letradas personales entraban a espacios físicos o virtuales y allí se relacionaban con otros jóvenes con quienes comparten algo en común, o lo que Gee (2004) ha definido como espacios de afinidad. Creando lo que este estudio resalta y son los espacios de participación, colaboración, distribución de experiencias, de negociación de significados, de los que a veces carecen en el aula, y que sus docentes aún no identifican como importantes y necesarios de incluirse dentro de su formación.

En cuanto a las prácticas letradas académicas, estas no son estándares, ya que en todo grupo social se mantienen prácticas letradas que involucran conceptualizaciones, sentimientos, comportamientos, interacciones y opiniones que las distinguen. Es decir, que las prácticas letradas dominantes que mantienen los participantes en la Licenciatura también se convierten en maneras culturales de interactuar con la lectura y escritura en el ámbito del aula, son impresas o digitales, usan diversos lenguajes y medios. Además, los designan ante todo como miembros de una comunidad que maneja una literacidad académica que tiene que ver con el aprendizaje y enseñanza del inglés como idioma extranjero. Por lo tanto, en este ámbito sus prácticas letradas son diferentes a las que mantienen en su ámbito social fuera del aula, ya que les requiere el dominio de otro tipo de textos, cuya temática es especializada, con discursos complejos que exigen un alto nivel de suficiencia en el idioma, pero también de pensamiento e interpretación

para construir significados. En efecto, para llegar a este punto, a los participantes les ha requerido participar en eventos comunicativos donde la lectura y escritura juegan un papel central para construir conocimiento.

Respondiendo el segundo objetivo, y en relación a los usos, ámbitos y características de las prácticas letradas de los docentes en formación que dan sentido a su mundo social y académico, los participantes interactúan con la lectura y escritura en LE en dos ámbitos principalmente: su ámbito social y académico. Retomando a Street (1984) cuando expone que la literacidad consiste en un conjunto de prácticas sociales que tienen lugar en un entorno sociocultural en la que adquieren significados específicos, los participantes viven en un contexto donde el inglés se enseña en el aula, y sin embargo fuera del aula también leen o escriben en el idioma, y han escogido por iniciativa propia mantener prácticas letradas por su cuenta en la Red para socializar con otros, leer distintos textos o publicar si lo consideran oportuno. Ahí existe una vida social muchas veces desconocida por los docentes, donde los participantes se comunican con amigos en inglés en diferentes contextos geográficos, o solo siguen a personas que les interesa como parte de su vida personal letrada.

Los usos de sus prácticas letradas personales en su ámbito social, les permiten pasar el tiempo, comunicarse, aprender, y enseñar a otros. No son independientes como se esperaría y pueden entrelazarse de acuerdo con sus intereses y necesidades. Así, un día pueden leer una noticia por ocio y ese mismo texto puede servirles para aprender, o de ahí pasar a comunicarse con otros y comentarla. Incluso una práctica letrada que les sirva para comunicarse también les puede ayudar para aprender o enseñar a otros como se explicó previamente. Lo anterior sucede gracias al carácter distintivo de las prácticas letradas personales que fomentan nuevas formas de interacción.

En relación a los usos que otorgan a sus prácticas académicas, en primer lugar se hayo que las escogen para aprender y ser evaluados y en segundo lugar para comunicarse y funcionar en su práctica pedagógica, esto teniendo en cuenta que como estudiantes en un Programa de Licenciatura deben dar cuenta de lo que aprenden no solo en el aula del Programa, sino también como docentes en formación en las instituciones educativas públicas. En este ámbito en particular en algunos momentos se hallaron resistencias sobre todo cuando debían escribir ensayos, reportes o reflexiones de Práctica Pedagógica Profesional, y es que algunas veces no

tenían claridad de que lo hacían para comunicar y para una audiencia. Explicándose así la ansiedad que algunos participantes experimentaban al mostrar sus escritos a sus compañeros o docentes en ciertos cursos, la cual disminuía en la medida en que recibían orientaciones o retroalimentación.

De otra parte, escribir en el aula se describió como un requisito permanente para demostrar los conocimientos adquiridos, y los participantes se mostraban más dispuestos a escribir en cursos tales como Práctica Pedagógica Profesional especialmente cuando debían diseñar sus lecciones y materiales y en Seminario de Investigación al escribir su propuesta de investigación quizás porque sentían más autonomía y responsabilidad.

En cuanto a la comunicación con otros, éste fue quizás uno de los usos que llamó la atención al describirse los resultados, porque los participantes no tenían la oportunidad de usar para comunicarse con sus prácticas letradas personales con sus docentes del Programa, quienes les ofrecían una mirada limitada de para qué podían usar algunas prácticas letradas personales. Esto resultó ser desafortunado de observar, ya que se podrían haber gestado oportunidades dentro de los cursos para participar, colaborar e interactuar y construir una visión diferente de lo que puede ser la cultura participativa entre docentes y estudiantes, con un aprendizaje más actual a las necesidades del siglo XXI, y a los estudiantes que educan. Es decir, que no existe evidencia de que la comunicación entre los estudiantes y docentes a partir de las prácticas letradas personales que ellos reportaron, no sea más que otra forma de transmitir información pero a través de otro medio, ratificando así el argumento de que estas prácticas no tienen aún propósito en lo académico.

En lo referente a las características de las prácticas letradas se puede decir que tanto las que se mantienen en y fuera del aula son multimodales, digitales, creativas, autogeneradas o autónomas, flexibles, colaborativas, públicas y privadas, poseen un tema, una audiencia, un propósito y normas. La diferencia entre unas y otras es que las primeras eran siempre autoevaluadas y las segundas eran rigurosas, evaluadas y dirigidas por los docentes. Una característica que no se encontró en unas y otras es que fueran críticas. Los programas de curso de estos semestres no incluyen el análisis crítico de las fuentes, la ideología de los textos, los propósitos. Esto es relevante ya que debido a los cambios que se evidencian en las formas de leer y escribir se requiere como expresa Cassany (2006, p. 86) “leer detrás de las líneas” para

reconocer los intereses del autor a construir su discurso, actitud, punto de vista, reconocer el género, la diversidad de voces, evaluar la solidez, fiabilidad y validez de los argumentos. Porque al fin y al cabo lo que se desea es que los participantes al leer un texto cualquiera en LE reconozcan el valor semántico y pragmático del vocabulario, la temática, la estructura del texto, su ideología y los mensajes ocultos que ha escrito el autor.

Así, leer y escribir no es tan sencillo y se vuelve más complicado en la Red donde los participantes reportan hacer la mayor cantidad de lectura, porque al leer no es una actividad fija o lineal, y es casi siempre una elección personal de acuerdo con las necesidades e intereses de quien lee. Por lo cual también se les debe enseñar a leer en lo que es una ventana abierta de información con hipertextos para que los estudiantes no solo sean navegadores, sino usuarios seguros de lo que deben hacer con rutas claras, y lleguen a ser escritores responsables.

Finalmente, para el tercer objetivo se planteó analizar la interacción que mantenían entre prácticas letradas en y fuera del aula de clase los docentes en formación como actos de comunicación para fortalecer el aprendizaje y futura enseñanza del idioma. Encontrándose que existe una relación simbiótica donde sus prácticas letradas personales complementan las académicas y viceversa, y existe un momento donde confluyen y se complementan de tal modo que ellos mismos no notan la diferencia de si están leyendo para el aula o si el aula está en su vida personal. Esta compenetración resulta positiva porque los hace cuidadosos, selectivos, autónomos sobre qué, cuándo, dónde leer o escribir, quiénes son sus audiencias, y para seleccionar los propósitos. En definitiva, recurren a lo que el aula les ha enseñado a hacer y lo que han aprendido por su cuenta, entre ellos o con otros. Hay una sinergia entre todas sus prácticas letradas tanto de en y fuera del aula, y el hecho de que lean y escriban textos usando diferentes modos y nuevas tecnologías no es lo más importante actualmente, sino lo que hacen y es querer colaborar, participar con otros, comunicarse con confianza, con actitudes positivas, dispuestos a asumir los cambios, los retos y así es que construyen su literacidad en LE.

A pesar de las limitaciones que existen, la solución no está en que las aulas se llenen de nuevas tecnologías porque éstas de por sí cambian todos los días, sino que las formas de enseñar y aprender a leer y escribir sean mediadas por ellas, con una nueva mirada a los nuevos textos que presentan que siempre están en un contexto situado, a las estrategias y habilidades que requieren, las cuales apoyarán su literacidad en LE a lo largo de su vida.

Por su puesto, la interacción entre prácticas depende de las oportunidades que los participantes tienen para movilizarlas al aula y de las miradas personales que actualmente mantienen sobre la lectura y la escritura en LE y que les permite hacer pública su vida letrada. Existen por lo tanto, oportunidades para vincular experiencias letradas, y no cabe duda que algunos cursos les facilitan a los participantes traer la comunicación escrita que tienen fuera del aula y que solo suele suceder en la Red. Sin embargo, la ausencia de competencias claras dentro de los planes de curso en el Programa y que valoraren las nuevas formas de leer y escribir, quizás limita la inclusión de muchas prácticas letradas y se resalta, que hasta donde les era posible a los participantes y se les permitía ellos podían vincular algunas de sus experiencias de lectura y escritura. Lo anterior no resulta sorprendente, teniendo en cuenta que el aula ofrecía una enseñanza más analógica, y por eso se leían copias de libros o artículos especializados, o se tomaban exámenes a mano, mientras fuera del aula, por ejemplo hacían simulacros TOEFL en línea, veían video tutoriales o accedían a redes especializadas para participar en *webinars*, demostrando una migración hacia lo global y digital.

Es decir que los participantes funcionaban como aprendices analógicos en el aula y digitales por fuera de ella y su comprensión de literacidad para interpretar y crear significado a partir de diversos textos, usando nuevas formas de leer y escribir, aún no ha ganado suficiente espacio en el aula por una razón y es que mientras no se les enseñe que también son formas reconocidas para acompañar el aprendizaje, para participar y negociar significados en tiempo real y colaborar, ellos difícilmente las incluirán para tal fin. Por lo cual, las únicas prácticas de lectura y escritura que ellos han decidido han de llegar al aula, son aquellas que ellos mismos disponen vincular bajo su elección, porque las consideran relevantes y oportunas, y que además son institucionalmente reconocidas como complementarias a las dominantes.

Es por esto, que en algún momento llegan a pensar que su vida personal es muy académica, porque en esta etapa de su formación siempre están interpretando diversos textos como los videos, las imágenes, las fotografías y los audios en relación a su disciplina, ya que todo en conjunto apoyan la comprensión por recurrir a diferentes recursos semióticos, y como les han funcionado para apoyar su aprendizaje también los seleccionan para vincularlos al aula sea en sus clases o cuando hacen su PPP.

Otras prácticas letradas como chatear en redes sociales, postear en blogs, comunicarse en videojuegos y crear comunidades, leer novelas ligeras y discutir en foros, escribir en Fanfic, entre otras, no reciben espacio dentro de su formación académica ni siquiera de parte de ellos mismos y solo se lo dan en su ámbito personal. Sin embargo, la literatura expuesta ha sugerido que pueden servir para la elaboración, revisión de textos propios, reflexión, discusión, comparaciones del uso de los códigos formales e informales, o para analizar las situaciones comunicativas a las que ellos acceden. En todo caso, al final la decisión de qué ingresen al aula está sobre todo en manos de los docentes quienes deben guiar su uso pedagógico sin que pierda su carácter distintivo.

En síntesis, para todos la literacidad juega un papel importante en sus vidas e independientemente de las limitaciones que han existido, sus declaraciones proyectan que disfrutan leer y escribir, y por eso describieron la forma como conectan su vida letrada personal con el aula, trayendo los textos que han leído por su cuenta, los temas que les apasionan y sobre los cuales les agrada escribir o hablar. Sus testimonios dejan ver que ellos se proyectan como lectores y escritores por placer, comprometidos con lo académico y que les gustaría aprender a tener una palabra propia en medio de tantas palabras que dicen lo mismo.

## **IMPLICACIONES**

Los resultados de este estudio presentan en primer lugar, evidencia al programa de licenciatura en idiomas extranjeros con énfasis en inglés de la universidad de Córdoba sobre cómo los futuros docentes además de recibir y consumir información, también han adoptado un papel activo frente a sus prácticas letradas que les permite colaborar, comunicar, participar negociar significados. Por lo anterior, el Programa podría considerar vincular al aula y dentro de las actividades educativas regulares las experiencias de lectura y escritura personales en LE de sus estudiantes, teniendo en cuenta que dentro de su literacidad personal puede existir un amplio repertorio de habilidades para participar en comunidades virtuales, redes sociales, chats, foros, para apoyar su aprendizaje y formación docente. Por su puesto, este reconocimiento también exige el cambio de rol docente, el cual tendría que ir más allá de solo ser proveedor de información a uno que es facilitador y co-aprendiz, superando la disociación entre las prácticas

letradas personales y las académicas, ayudándoles a conectar la realidad de su vida diaria con su entorno educativo.

En segundo lugar, el concepto de literacidad que los participantes están construyendo requiere ser replanteado desde el currículo de la Licenciatura, enfatizando que para construirlo los estudiantes usan procesos lingüísticos, cognitivos y sociales, ya que leen y escriben constantemente en su vida diaria para lo personal y académico. Así, desde los primeros semestres se recomienda al Programa de licenciatura tener en cuenta que los estudiantes mantienen diferentes prácticas letradas personales para apoyar su aprendizaje del idioma y formación docente. Al hacerlo, demuestran sus identidades y tratan de tener diferentes experiencias de lectura y escritura para distinguirse. De estas diferencias los docentes pueden tomar ventaja para guiarlos a construir comunidades afines, colaborar y negociar significados, donde el docente puede también ser aprendiz. Esto aportaría a derrumbar la creencia de que todos los estudiantes tienen que saber y hacer exactamente lo mismo y daría reconocimiento a aquellos estudiantes que por su cuenta desarrollan habilidades y competencias que les permiten acceder a nuevas prácticas letradas para interactuar con audiencias reales, recibir retroalimentación o asistencia en diferentes temas que no son solo lingüísticos, y que también les aporta a su desarrollo profesional. Por todo lo anterior, los estudiantes y de acuerdo a los resultados merecen tener la opción dentro del Programa y mucho antes de llegar a su Práctica Pedagógica Profesional de reflexionar sobre su literacidad en LE, con el objetivo de que así mismo la enseñen a sus estudiantes.

En tercer lugar, los resultados de la investigación proveen al Estado en su direccionamiento de las políticas públicas en educación, posibilidades para replantear las directrices de enseñanza de la literacidad en este idioma, teniendo en cuenta que los futuros docentes mantienen experiencias de lectura y escritura personales y académicas que son digitales y muy multimodales. Demostrando la necesidad de inversión en internet y equipos tecnológicos, acompañados de un cambio en el enfoque sobre cómo se debe enseñar a leer y escribir en LE en esta nueva era de conocimiento, rodeada de nuevos textos, entornos de comunicación, nuevas tecnologías, nuevas necesidades de los estudiantes, y por ende distintas habilidades y competencias para ampliar y también cuestionar la información. Teniendo presente que lo nuevo hoy puede ser obsoleto mañana, y que, lo único que perdurara en ellos, son las competencias que

adquieren y los hace adaptables a los cambios que el presente y el futuro va demandando, en cuanto a la interpretación y construcción de sentido frente a los nuevos textos que van surgiendo. De no hacerlo se puede seguir sembrando una brecha de diferencia entre grupos sociales que tienen acceso a familiarizarse con nuevas experiencias de lectura y escritura frente a quienes carecen de ellas.

Por lo tanto, es conveniente que los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en torno al bilingüismo pudiesen incluir la visión de la literacidad como práctica social, así como el carácter técnico y distintivo de las prácticas letradas de los jóvenes dentro de la capacitación docente. Resaltando siempre la relación que existe entre tecnología y literacidad en el idioma, para orientar la planeación de proyectos de aula donde el docente o los estudiantes no solo lleven la tecnología al aula, sino que el principal propósito de tal relación sea interactuar, participar, colaborar y negociar significados con los textos que crean, en espacios en línea o en el aula con otros que también hablan inglés y no solo con el docente. Guiando así mismo a los docentes formadores y estos a los futuros docentes a reflexionar en como incluir nuevos géneros discursivos en el aula como los videos, los blogs, las wikis, las redes sociales, los foros, y además ofreciéndoles competencias para buscar información pertinente, usar filtros y lenguajes adecuados que requieren las nuevas prácticas letradas.

Teniendo en cuenta la importancia y alcance de los resultados obtenidos y considerando que este es solo un estudio de caso, queda abierta una puerta para continuar investigaciones en torno a las líneas de investigación que surgen de esta investigación y se plantea una gran línea que estudie las múltiples literacidades y las nuevas prácticas letradas en LE en diferentes poblaciones: infantil, adolescente y adulta en y fuera del aula en instituciones educativas públicas y privadas. Esta línea puede responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo vinculan los docentes formadores de futuros docentes, los docentes en servicio, los estudiantes de secundaria o de otros programas sus prácticas letradas personales en LE al aula de clase para apoyar el aprendizaje de la LE en sus estudiantes?, ¿Qué beneficios representa incluirlos para el aprendizaje del idioma?, ¿De qué manera las tecnologías de la informática y la comunicación apoyan la adquisición de la literacidad en LE- inglés?, ¿Cuáles son las nuevas prácticas letradas que mantienen estos grupos poblacionales fuera del aula en LE?, ¿Qué estrategias, habilidades y competencias desarrollan en

cada uno de estos grupos poblacionales para leer y escribir en LE en el aula y fuera de ella?, ¿Qué visión o posición toma la escuela en relación al uso de la tecnología y la literacidad para apoyar el aprendizaje?, ¿Cómo se enseña la literacidad en contextos de enseñanza bilingüe?, ¿Cómo se incluye la literacidad crítica en LE?, ¿Cómo se puede enseñar la literatura en LE y otras áreas del currículo usando nuevas prácticas letradas?. Estas entre otras preguntas pueden ser objeto de estudio y se pueden investigarse en el contexto de las instituciones educativas en los niveles de básica primaria, básica secundaria, media técnica y nivel de educación superior.

## Referencias

- Abouchaar, A. (2002). *Lengua, educación & cultura en el contexto del Caribe Occidental* (No. 3). Universidad Nacional de Colombia, Sede San Andrés.
- Aliagas, C. (2008). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. En *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General* (p. 5). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid
- Altenderfer, E., Doerfler, A., Poblete, E., Williamson, M., & Yenika-Agbaw, V. (2012). Traditional Tales and Literacy: Pre-Service Teachers' Transmediation of "Hansel and Gretel". *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 38-49.
- Alvermann, D. (2008). Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 8-19.
- Ames, P. (2004). "La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus". En *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográfica*, 389-409.
- Ames, P. (2013). Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. *Gender and Education*, 25(3), 267-283.
- Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ardila, O. (2010). Las lenguas indígenas de Colombia: problemáticas y perspectivas. *Universos*, 7, 27-39.
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de documentación científica*, 35(Monográfico), 46-74.
- Assaf, L. (2005). Exploring identities in a reading specialization program. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 201-236
- Barbero Martín, J. (2003). En Roxana. Morduchowicz. *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Psychology Press. London, England: Routledge
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London, England: Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas*, 109-139.

- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London, England: Routledge.
- Black, R. W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(2), 118-128.
- Black, R. W., & Steinkuehler, C. (2009). Literacy in virtual worlds. *Handbook of adolescent literacy research*, 271-286.
- Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1), 17-28.
- Boggs, M., & Golden, F. (2009). Insights: Literacy memories of preservice teachers self-reported categories of impact. *The Reading Matrix*, 9(2), 211-223.
- Burke, A. (2013). Creating identity: The online worlds of two English language learners. *Language and Literacy*, 15(3), 31-49.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, second life, and beyond: From production to produsage*. New York: Peter Lang. Bryant,
- Canagarajah, S. (2002). Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 29-44.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. C. C., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105.
- Carrière, J.C, Eco, U y Tonnac, J. (2010). *Nadie acabará con los libros*. México, Lumen
- Carter, M., Ferzli, M., & Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: *Leer Y Escribir La Ideología*. In *Taller En El IX Simposio Internacional De La Sociedad Española De Didáctica De La Lengua Y La Literatura*. La Rioja, España: Universidad de La Rioja.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D., & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82.

- Cassany, D., Sala, J., & Hernández, C. (2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. In 8º Congreso de Lingüística General.
- Cassany, D. (2011). *Después de Internet. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (57), 12-22.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 2011, 28(2), 353-374.
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, 49, 7–29. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400002>
- Castek, J., & Coiro, J. (2015). Understanding what students know: Evaluating their online research and reading comprehension skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 546-549.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods, in (Eds, Denzin, NK and Lincoln, YS) *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods*, pp249-91.
- Chávez, L. E. S. (2015). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diá-logos*, (12), 7-16.
- Chik, A. (2011). Digital gaming and language learning : autonomy and community University of Hong Kong. *Language Learning and Technology*, 18(2), 85–100.
- Clavijo Olarte, A., Hine, N. A., & Quintero, L. M. (2008). The virtual forum as an alternative way to enhance foreign language learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (9), 219-236.
- Clavijo, A. y Quintero, L. (2012). Una experiencia de formación inicial de docentes de inglés para la inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas. *Revista Folios*, (36), 37-48.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. London, England: Arnold.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Correa, J. C., & Rabasco, F. P. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos. *Ágora Digital*, (3), 195-207
- Corredor, J., Pinzon, O., & Guerrero, M. (2011). Mundo sin centro: Cultura, construcción de la identidad y cognición en la era digital. *Revista de Estudios Sociales*, 44(40), 44–56.

- Corredor, J., & Gaydos, M. (2014). Language Games. In *Bridging Literacies with Videogames. Gaming Ecologies and Pedagogies Series, 1*, 103-127.
- Cote Parra, G. (2015). Engaging Foreign Language Learners in a Web 2.0-Mediated Collaborative Learning Process. *Profile Issues in Teachers Professional Development, 17*(2), 137-146.
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches (3a ed.)*. Los Angeles; United States of America: Sage.
- Crystal, D. (2002). Language and the Internet. *IEEE Transactions on Professional Communication, 45*(2), 142-144.
- Currie, P., & Cray, E. (2004). ESL literacy: language practice or social practice? *Journal of Second Language Writing, 13*(2), 111-132.
- Curry, Mary, & Lillis, T. (2003). "Issues in academic writing in higher education", in C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis & J. Swann, editors. *Teaching academic writing, London, England: Routledge*
- Curwood, J. S. (2013). Fan fiction, remix culture, and The Potter Games. *Teaching with Harry Potter, 81-92*.
- De La Piedra, T. (2009). Hybrid literacies: The case of a Quechua community in the Andes. *Anthropology & Education Quarterly, 40*(2), 110-128.
- De La Piedra, T. (2010). Adolescent worlds and Literacy practices on the United States – Mexico Border. *Journal of adolescent & adult Literacy, 53* (7), 575-584.
- De la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 6*(1), 7-14.
- De Mejía, A. (2004). Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*(5), 381-397..
- De Mejía, A. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*(8), 152-168..
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, United States of America: Sage Publications.
- Dickie, J. (2011). Samoan students documenting their out-of-school literacies: An insider view of conflicting values. *The Australian Journal of Language and Literacy, 34*(3), 247-259
- Dymoke, S., & Hughes, J. (2009). Using a poetry wiki: How can the medium support pre-service teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age?. *English Teaching: Practice and Critique, 8*(3), 91-106.

- Ekşi, G., & Yakışık, B. Y. (2015). An investigation of prospective English language teachers' multimodal literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 464-471.
- Ferreiro, Emilia (2001) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. España: Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. Massachusetts, United States of America: Bergin and Garvey.
- Fukunaga, N. (2006). "Those anime students": Foreign language literacy development through Japanese popular culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(3), 206-222.
- Gallego, M., & Hollingsworth, S. (2000). *What counts as Literacy? Challenging the school standart*. London, England; Teachers College Press
- García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70.
- Gee, J. (1986). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge Falmer.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, England: Routledge.
- Gee, J. (2003). What videogames have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga, España: Aljibe.
- Gee, J. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, 165-193.S
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. London, England: Sage Publications.
- Godina, H. (2004). Contradictory literacy practices of Mexican-background students: An ethnography from the rural Midwest. *Bilingual Research Journal*, 28(2), 153-180.
- Goldstein, T. (2008). The capital of "attentive silence" and its impact on English language and literacy education. In J. Albright & A. Luke (Eds.), *Pierre Bourdieu and literacy education* (pp. 209-232). London, England: Routledge.

- Gomez, K. (2009). "Living the literate life": How teachers make connections between the personal and professional literate selves. *Reading Psychology*, 30(1), 20-50.
- González, A. (2010). English and English teaching in Colombia. *The Routledge Handbook of World Englishes*, (1), 332-352.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536.
- Greenhow, C., & Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a new literacy practice. *The Educational Forum*, 76(4), 464-478.
- Guzzetti, B., & Gamboa, M. (2004). Zines for social justice: Adolescent girls writing on their own. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 408-436.
- Hagood, M. C. (2007). Linking popular culture to literacy learning and teaching in the twenty-first century. *Literacy for the new millennium*, 3, 223-238.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, England: Longman.
- Haneda, M. (2006). Becoming literate in a second language: Connecting home, community, and school literacy practices. *Theory into Practice*, 45(4), 337-345.
- Harris, M. (1985) *Introducción a la Antropología General*. Ed. Alianza, Barcelona
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Heath, S. B., & Mangiola, L. (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. NEA School Restructuring Series. Washington, D.C, United States of America: National Education Association,.
- Heigham, J., & Croker, R. (2009). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*. New York, United States of America: Palgrave Macmillan.
- Helm, F. (2013). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 28-48.
- Herazo, J. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the colombian english classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 109-126.
- Herazo, J., Jerez, S., & Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 199-213.

- Herazo, J. (2014). *Second language (L2) development as concept-mediated textual activity: exploring the role of functional language concepts in classroom L2 communication and learning* (Doctoral dissertation). University of Pittsburgh, United States of America.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA, US: Sage.
- ICFES (2013). Guía de acceso a bases de datos ICFES. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/acceso-a-bases-de-datos>
- Insuasty, E., & Zambrano Castillo, L. (2010). Exploring reflective teaching through informed journal keeping and blog group discussion in the teaching practicum. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(2), 87-105.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanic, R. Edwards, R. Barton, D. Martin-Jones, M. Fowler, Z. Hughes, B. y Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum*. Routledge.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Massachusetts, United States of America: MIT Press.
- Jin, L., & Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier? In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kalman, J., & Hernández, O. (2013). Jugar a la escuela con pantalla y teclado. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1–28.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Kern, R. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. *Reading between the lines: Perspectives on foreign language literacy*, 40-59.
- Kern, R., & Schultz, J. (2005). Beyond the Orality: Investigating Literacy and Instruction. *The Modern Language Journal*, 89(3), 381–392.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.

- Lam, W. (2000). L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the Internet. *Tesol Quarterly*, 34(3), 457-482.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003) *New Literacies: Changing knowledge and classroom practice*. London, England: Open University Press
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. London, England: Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Knobel, M. (2008). Digital literacies: Concepts, policies and practices (Vol. 30). Peter Lang.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. London, England: McGraw-Hill Education.
- Lankshear, C., Knobel, M., & Curran, C. (2012). Conceptualizing and researching “new literacies”. *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Lankshear, C., Knobel, M., & Curran, C. (2012). Conceptualizing and Researching “New Literacies.” *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-8. <http://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0182>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 97–101. <http://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive–social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(1), 773-787.
- Lapadat, J. C. (2002). Written interaction: A key component in online learning. *Journal of computer-mediated communication*, 7(4), JCMC742.
- Larson, J., & Marsh, J. (2014). *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. New York, United States of America: Sage Publications.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Leander, K. M., & Lewis, C. (2008). Literacy and internet technologies. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 469-486). Boston, MA: Springer.
- Lemke, J. L. (1998). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*, 283-301.

- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- LeVine, R., LeVine, S., & Schnell, B. (2001). "Improve the women": Mass schooling, female literacy, and worldwide social change. *Harvard Educational Review*, 71(1), 1-51.
- Lewis, C., Leander, K., & Wang, X. (2007). Digital literacies. In B. J. Guzzetti (Ed.), *Literacy for the new millennium: Volume three, adolescent literacy* (pp. 207-222). Westport, CT: Praeger
- Li, G. (2012). Literacy engagement through online and offline communities outside school: English language learners' development as readers and writers. *Theory Into Practice*, 51(4), 312-318.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3), 192-207.
- Livingstone, S. (2004). The challenge of changing audiences: Or, what is the audience researcher to do in the age of the Internet?. *European journal of communication*, 19(1), 75-86.
- López-Bonilla, G., & Fragoso, C. P. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". *Lenguaje y Educación*, (1), 23-49
- Lorenzatti, M. (2014). Procesos de literacidad en jóvenes y adultos: convergencia de instituciones y sujetos. *Perspectiva*, 32(1), 39-62.
- McLean, C. A. (2010). A space called home: An immigrant adolescent's digital literacy practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 13-22.
- Mahiri, J. (2004). *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*. New York, United States of America: Peter Lang.
- Marino, R. A. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de educación*, (338), 85-99.
- Martínez Lirola, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 1-13.
- Marwick, A. E., & Boyd, D. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New media & society*, 13(1), 114-133.
- Masuda, A. M., & Ebersole, M. M. (2013). Pre-service teachers' understandings of literacy practices. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 47-54.

- Matsuda, P. K., Canagarajah, A. S., Harklau, L., Hyland, K., & Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of second language writing, 12*(2), 151-179.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. Retrieved from [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto. [en línea]. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu>
- Ministerio de Educación Nacional. Ley de bilingüismo. Colombia. Ley 1651 de 2013. Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia Bilingüe (2014-2018). [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Nuevos lineamientos Curriculares para la enseñanza del Inglés. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co>
- Montes Silva, M. E., & López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos, 39*(155), 162–168
- Mora, R. (2012). Literacidad y el aprendizaje de lenguas: nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio, 58*, 52-56.
- Moreno, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación, 19*(2), 292-304.
- Muchmore, J. (2001). The story of “Anna”: A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly, 28*(3), 89–110.
- Mueller, P., & Oppenheimer, D. (2014). The pen is mightier than the keyboard advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological science, 25*(6), 1-10.

- Myers, J. (2006). Literacy practices and digital literacies: A commentary on Swenson, Rozema, Young, McGrail, and Whitin. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 61-66.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. London, England: Routledge.
- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge university press.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.
- Pahl, K., & Rosell, J (2005). *Understanding literacy education: Using new literacy studies in the elementary classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London, England: Sage Publications.
- Pinyol, G. S. (2011). Escritura joven en la red. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (57), 30-45.
- Pinyol, G. S. (2012). Del papel a la pantalla y del aula a la nube: ideas para dinamizar la expresión escrita en secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (61), 59-71.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8–13.
- Prinsloo, M. y Breier, M. (1996). *The social uses of literacy: Theory and practice in contemporary South Africa (Vol. 4)*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Purcell-Gates, V., Perry, K. H., & Briseño, A. (2011). Analyzing literacy practice: Grounded theory to model. *Research in the Teaching of English*, 45(4) 439-458.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European journal of social theory*, 5(2), 243-263.
- Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock Education Journal*, 21(1), 53-62.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). La observación. *Metodología de la investigación cualitativa*, 125-164.
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: Analyzing change through time*. New York, United States of America: Altamira.

- Salomon, F. Varon, R. y Flores, J. (1997). Los quipus y libros de la Tupicocha de hoy: un informe preliminar. *Arqueología, Antropología e Historia en los Andes, Homenaje a María Rostworowski*, 241-258.
- Salomon, F. (2004). Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima*, 317-345.
- Sandoval-Almazan, R., & Saucedo-Leyva, N. (2010). Grupos de interés en las redes sociales: el caso de Hi5 y Facebook en México. *Tecnociencia Chihuahua*, 4(3), 132-141.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: ICFES/ASCUN.
- San Miguel, R. (2007). El bilingüismo en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 28-31.
- Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (2005). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. London, England: Routledge.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). Unpackaging literacy. *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*, 1, 71-87.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3d ed., pp. 443-446).. London, England: Sage Publications
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995) *Social literacies: Critical perspectives on literacy in development*. London, England: Longman
- Street, B. (1998). New literacies in theory and practice: What are the implications for Language in Education. *Linguistics and education*, 10(1), 1-24.
- Street, B. V. (2001). Literacy empowerment in developing societies. *Literacy and motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*, 71-94.
- 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, B. (2008). New literacies, new times: Developments in literacy studies. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 418-431). Springer, Boston, MA.
- Street, B. (2013). Literacy in theory and practice: Challenges and debates over 50 years. *Theory into practice*, 52(1), 52-62.

- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38. Recuperado de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/ried-2006-1/mirador2.pdf>
- Turner, K. H. (2009). Flipping the switch: Code-switching from text speak to standard English. *English Journal*, 60-65.
- UNESCO. (2006). The EFA monitoring report 2006. Consultado el 21 de mayo de 2016. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>.
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (11), 123-142.
- Valero, M. J., Vázquez, B., & Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), 7-23.
- Vargas, A. (2015). Critical Literacy and Digital Literacies: A Necessary Relationship?. *Folios*, (42), 139-160.
- Vasudevan, L. (2006). Looking for angels: Knowing adolescents by engaging with their multimodal literacy practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(4), 252-256.
- Velasco, H., & De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, España: Trotta.
- Vie, S. E. (2007). Engaging others in online social networking sites: Rhetorical practices in MySpace and Facebook (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, Tucson, AZ.
- Villegas, E. (2015). Multiliteracidades en y para la tecnología, rumbo a una sociedad incluyente. <http://hdl.handle.net/123456789/3781>
- Viñao, A. (1998). Alfabetización e ilustración, diez años después (de las evidencias directas a las indirectas). *Bulletin Hispanique*, 100(2), 255-269.
- Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 5291, 157.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. Massachusetts, United States of America: MIT press.
- Westby, C. (2010). Multiliteracies: The changing world of communication. *Topics in Language Disorders*, 30(1), 64-71.

- Wilber, D. J. (2008). iLife: Understanding and connecting to the digital literacies of adolescents. *Best practices in adolescent literacy instruction*, 57-77.
- Xu, S. H. (2008). Rethinking literacy learning and teaching: Intersections of adolescents' in-school and out-of-school literacy practices. In K. A. Hinchman & H. K. Sheridan-Thomas (Eds.), *Best practices in adolescent literacy instruction* (pp. 39-56). New York, NY: Guilford
- Yi, Y. (2007). Engaging literacy: A biliterate student's composing practices beyond school. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 23-39.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Zamel, V. (1997). Toward a model of transculturation. *Tesol Quarterly*, 31(2), 341-352.
- Zavala, V. (2002). *Encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico.
- Zavala, V. Niño-Murcia, M. & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico.
- Zavala, V. (2008). La Literacidad, o lo que la gente " hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?. Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México DF: Mexico.
- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.



## Anexo 2



**PROYECTO DE TESIS DOCTORAL: PRÁCTICAS LETRADAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN EN LE-INGLÉS: CASO  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

**ENTREVISTA A PROFUNDIDAD No 1**

Guía de entrevista abierta sobre las maneras regulares de interactuar con la lectura y la escritura en LE-inglés fuera del aula de los docentes en formación.

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Edad : \_\_\_\_\_ Genero \_\_\_\_\_ semestre \_\_\_\_\_

**Introducción**

Esta entrevista hace parte del proyecto de investigación doctoral: Prácticas letradas en lengua extranjera-inglés: Caso docentes en formación del programa de Licenciatura en idiomas extranjeros con énfasis en inglés, Universidad de Córdoba. El objetivo es identificar las prácticas de lectura y escritura en LE-inglés que se mantienen los participantes fuera del aula y que hacen parte de su vida personal.

Las preguntas que se diseñaron girarán en torno a qué leen y escriben, dónde, cómo, para quién escribe o a quién leen, cuáles son los propósitos para hacerlo, qué artefactos, formatos y lenguajes son más comunes y qué beneficios representa su lectura y escritura fuera del aula para su aprendizaje y formación docente.

La lista de preguntas a continuación es solo un derrotero para desarrollar la entrevista, ya que a medida que el participante describa los eventos letrados y sus intenciones comunicativas desde las fotografías que capturó previamente, el investigador irá profundizando para conocer las formas culturales de interactuar con la lectura y la escritura que son las prácticas letradas:

<b>Tema</b>	<b>Preguntas guía</b>
Qué	Qué lee y escribe usualmente fuera del aula? Sobre qué temas o contenidos lee y escribe? Qué razones tiene para escoger los temas sobre los que lee o escribe? Qué tanto conocen otros lo que usted lee o escribe en LE-inglés? Con quiénes lo comparte? Qué tan a menudo comparte con ellos lo que lee o escribe? Qué uso le da a sus experiencias de lectura : (pasar el tiempo, aprender, comunicarse, organizar su vida, laborar? Qué beneficio le puede representar hacerlo para su aprendizaje?
Dónde y cuándo	Por tus fotografías parece que lees y escribes sobre

	<p>todo en la Web? Por qué la escoges?</p> <p>También lo haces en otros ambientes, Cuáles?</p> <p>Participas en algún grupo o comunidad fuera del aula escribiendo o leyendo lo que otros escriben? Cuál?</p> <p>Con qué frecuencia es esa participación?</p> <p>Cree que alguno es más frecuente? Cuáles serían las razones?</p>
Cómo	<p>Qué formatos usa para leer o escribir? (impreso o digital)</p> <p>Prefiere uno sobre el otro? Cuál es la razón?</p> <p>Cuál es más frecuente en su vida personal?</p> <p>Qué artefactos usa para leer y escribir ? (libros, revistas, tabletas, celulares, computadores)</p> <p>Cual es más común? Explique sus razones</p> <p>En sus fotografías usted incluyó video tutoriales, imágenes, audios, fotografías. Cuáles son las razones que tiene para considerar que también está leyendo con estos textos?</p>
Quién	<p>Quién es su audiencia?</p> <p>Cómo llego a interactuar con esa persona o personas?</p> <p>Qué tanto colabora y negocia significados con estas personas?</p>
Por qué?	<p>Cuáles son las razones que usted cree tener para leer los textos que ha reportado y algunas veces también escriba? (Informarse, aprender, hallar información, por ocio y placer, para organizar su vida, para hacer parte de comunidades.)</p>
Cuál es el aporte de lo que lee y escribe a su aprendizaje del idioma y formación docente?	<p>De qué manera sus experiencias de lectura y escritura aportan al aprendizaje del idioma?</p> <p>De qué manera aporta a su formación docente?</p>

## Anexo 3



**PROYECTO DE TESIS DOCTORAL: PRÁCTICAS LETRADAS: CASO PROGRAMA DE LICENCIATURA EN IDIOMAS  
EXTRANJEROS CON ENFASIS-INGLÉS**

**ENTREVISTA A PROFUNDIDAD No 2**

Guía de entrevista abierta sobre los las maneras regulares de interactuar con la lectura y la escritura en LE-inglés en el aula de los docentes en formación.

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Edad : \_\_\_\_\_ Género \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_

**Introducción**

Esta entrevista hace parte del proyecto de investigación doctoral: Prácticas letradas: Caso docentes en formación del programa de Licenciatura en idiomas extranjeros con énfasis en inglés, Universidad de Córdoba. Su objetivo es identificar las prácticas letradas que se mantienen en inglés en el aula de clase.

La entrevista girará en torno qué leen y escriben, dónde, cómo, para quién escriben, cuáles son los propósitos para hacerlo, qué artefactos, formatos y lenguajes son más comunes y qué beneficios representa su lectura y escritura para su aprendizaje y formación docente. Las siguientes son preguntas guía para realizar la entrevista a profundidad. Estas se desarrollarán no de manera lineal y son tan solo un derrotero para guiar la entrevista, en la medida que el entrevistado describa las fotografías tomadas previamente por su cuenta sobre sus eventos letrados académicos:

- Qué experiencias de lectura/escritura en Inglés tiene en el el aula de clase? ( Ensayos, notas, resúmenes, presentaciones, reseñas, planeadores, reportes, otros)?.
- Estas experiencias son para cumplir con tareas asignadas por los docentes?.
- En las fotografías usted muestra que realiza ensayos, observaciones, un proyecto de investigación, una planeación de clase, entre otros: Quién guía ese proceso de escritura y lectura en el aula?.
- Cite un ejemplo de los anteriores y explique qué uso le dio a sus experiencias de lectura o escritura ?. (deseaba aprender, comunicar, ser evaluado, enseñar a otros, organizar su información)
- Cuáles son las fuentes de información que usa para realizar sus lecturas o escritos?.
- Alguna vez utiliza la biblioteca de la universidad? Utiliza alguna base de datos especializada? Cuál? Quién le brindó la información dentro del Programa?. Le ha sido útil y para qué?.
- Tiene acceso en la Universidad algún laboratorio de informática con internet o Centro de recursos para realizar sus asignaciones académicas?.
- Tiene usted por su cuenta algún sistema de búsqueda y organización de información académica que le permita organizar la información que necesita para sus cursos?
- Qué tanto comparte con sus compañeros esa información, de qué manera y frecuencia?

- Cuál es la orientación ofrecida por los docentes o el Programa para hallar libros o sitios web confiables para el desarrollo de sus trabajos o textos?
- Que tan preparada te sientes para hacerlo? Explica las razones?
- En el aula tiene usted la oportunidad de compartir lo que lee o escribe con otros. Quienes? (existe un sentido claro de quién es la audiencia)
- Con qué frecuencia se comparte lo que se escribe o lee?
- Quién promueve que se compartan los textos que se leen o escriben?
- Qué artefactos usan regularmente en el aula para leer o escribir? (video beam, computador, tablero, agenda, libros, tabletas, celulares, computadores).
- Es la escritura de textos en el aula colaborativa, es decir que trabajas con otros compañeros y lo hacen para responder a sus necesidades e intereses? Para hacerlo trabajan en el aula o fuera de ella. Explique las razones de su respuesta?
- Qué tan variados son los textos que usan dentro del aula (videos, audios, artículos, imágenes).
- Qué tan variados son los artefactos?
- Qué experiencias de aula cree que le permiten usar diversos, formatos, lenguajes y medios?
- Qué representa eso para su aprendizaje y formación docente?

## Anexo 4

Montería, marzo de 2017

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo \_\_\_\_\_,

identificado con CC \_\_\_\_\_ de

\_\_\_\_\_ doy mi consentimiento para que las profesora

**SONIA JEREZ RODRÍGUEZ**, docente del Programa de Idiomas Extranjeros con énfasis en

Inglés de la Universidad de Córdoba y estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación-

RudeColombia, Cade Universidad de Cartagena, me observe durante mis clases, entreviste y

recopile documentos y fotografías que se requieran para llevar a cabo la

investigación: **PRÁCTICAS LETRADAS EN LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS: CASO**

**DOCENTES EN FORMACIÓN PROGRAMA DE IDIOMAS EXTRAJEROS CON**

**ÉNFASIS EN INGLÉS**. Esta investigación se realiza para optar al título de Doctor en Ciencias

de la Educación en la Universidad de Cartagena.

La información que la investigadora utilice en este estudio es de mi pleno consentimiento.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre

Firma

## Anexo 5

**FOTOGRAFIAS DE EVENTOS LETRADOS Y TEXTOS USADOS EN Y FUERA DEL AULA**

**Objetivo :** esta actividad tiene como objetivo registrar los momentos de su vida diaria y en el aula de comunicación y composición en los que usted usa la lectura y escritura en lengua extranjera-inglés. Tenga en cuenta que puede tomar fotos en los siguientes contextos: hogar, comunidad o grupo social en el que participa, iglesia, trabajo (si trabaja), universidad, otros.

Instrucciones:

- En primer lugar, documente a través de fotografías los diferentes momentos en los que usted lee y escribe en inglés durante su vida diaria y fuera del aula de manera individual o con otros. Recuerde incluir fotos de los textos (impresos o digitales) usados en todos los contextos donde usted interactúa (Casa, comunidad, iglesia, trabajo, otros).
- Segundo, capture con fotografías en el aula de clases los textos que usted lea y escriba en inglés, de manera individual, con sus compañeros o con su docente.
- Los textos que no se deseen o puedan fotografiar pueden ser archivados y entregados de forma impresa. También si considera que no desea compartir algunos textos por ser muy personales puede referirse a ellos en la entrevista que se realizará próximamente.
- Envíe los textos que desee compartir a la cuenta de correo [jerezsonia5@gmail.com](mailto:jerezsonia5@gmail.com), por Google Drive o a mi cuenta de WhatsApp en el numero 3004703333

Muchas gracias por su colaboración!

## Anexo 6



**PROYECTO DE TESIS DOCTORAL: PRÁCTICAS LETRADAS: CASO PROGRAMA DE LICENCIATURA EN IDIOMAS  
EXTRANJEROS CON ENFASIS-INGLÉS**

**Guía Entrevista grupo focal**

**Objetivo:** identificar cómo interactúan los participantes con las prácticas letradas de en y fuera del aula para apoyar su aprendizaje y formación docente.

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Hora:** \_\_\_\_\_

**Lugar:** \_\_\_\_\_

**1. Nombres de los participantes:**


**2. Guía de temas**

<b>Tema</b>	<b>Guía de preguntas</b>
<b>Opiniones sobre sus experiencias con la lectura y escritura en y fuera del aula</b>	<p>¿Teniendo en cuenta las fotografías que fueron entregadas por usted: es leer y escribir un asunto solo del aula de clase?</p> <p>¿Qué opina sobre que usted mantiene experiencias de lectura y escritura de acuerdo a sus intereses individuales y también del aula y los dos se complementan? Explique su respuesta.</p>
<b>Percepciones sobre sus experiencias de lectura y escritura</b>	<p>¿Qué resulta ser para usted más común actualmente: leer/escribir fuera del aula o para el aula de clase?</p> <p>¿En cuál de los dos ámbitos resulta más atractivo? Explique la razón?</p> <p>¿Opinaría que leer y escribir fuera del aula apoya su aprendizaje del idioma?</p> <p>¿De qué manera apoya su formación docente? ¿Podría proporcionar un ejemplo?</p>

<p><b>Características de sus experiencias con la lectura y escritura</b></p>	<p>Las experiencias con la lectura y escritura que ha descrito en sus entrevistas son muy digitales. ¿Existen ventajas y desventajas que puedan señalar de cómo estas formas de leer y escribir le facilitan su aprendizaje?</p> <p>¿Ha representado también una ventaja para apoyar su formación docente? De qué manera?</p> <p>¿Le ha facilitado colaborar con sus compañeros o profesores? Como le ha permitido hacerlo?</p>
<p><b>Interacción y movilización</b></p>	<p>¿Cuáles son las oportunidades existen en el Programa para que usted movilice sus experiencias de lectura y escritura personales al aula y así apoyar su aprendizaje y futura enseñanza?</p> <p>¿Qué tanta disposición existe de su parte para hacerlo?</p> <p>¿Cómo apoyan los docentes esta movilización de experiencias letradas?</p> <p>¿Qué tanto permite usted visibilizar su vida personal letrada en el aula?</p> <p>Cuáles son las razones para hacerlo?</p>
<p><b>Limitaciones</b></p>	<p>¿Cómo apoya el Programa de Licenciatura que usted desarrolle nuevos saberes para interactuar con las nuevas experiencias de lectura y escritura que mantiene en la Red?</p> <p>¿Qué limitaciones son comunes al momento de querer movilizar sus experiencias personales de lectura y escritura al aula?</p> <p>¿Cuáles son algunas razones por las que en el aula ustedes deciden no vincular sus experiencias de lectura y escritura personales?</p>

Anexo 7  
Guía de observación de clases

**GUÍA DE OBSERVACIÓN 1**

FECHA: \_\_\_\_\_

HORA. \_\_\_\_\_

SEMESTRE: A\_\_ B\_\_

<b>AULA</b>	<b>ASIGNATURA:</b>	<b>DOCENTE</b>
<b>OBJETIVO:</b> identificar los eventos letrados, los textos y las intenciones comunicativas que tienen los participantes al leer y escribir en el aula de clase.		
<p><u>TEMAS DE OBSERVACIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cuáles son las Intenciones comunicativas donde se involucra la lectura y escritura en el aula (tomas de notas, lectura de instrucciones en el tablero o actividad asignada)?</li> <li>● Qué textos son usados en el aula? (una noticia, un video, un audio, una presentación de Power Point, Prezi, artículo impreso)</li> <li>● Quién trae los textos al aula los estudiantes, la docente o ambos?</li> <li>● Cuáles son los medios y formatos en que se presentan los textos</li> <li>● Describir cambio de medios y formatos en la clase, si lo hay</li> <li>● Qué artefactos letrados son usados en el aula (papel, computador, Tablet, celular)</li> <li>● Cómo se trabajan los textos de manera individual o en grupo?</li> </ul>	<p><u>NOTAS DESCRIPTIVAS</u></p>	<p><u>NOTAS REFLEXIVAS</u></p>

## Anexo 8

Abreviaciones de los códigos
Práctica letrada personal: PLP
Práctica letrada académica: PLA
Uso práctica letrada personal: Uso-PLP
Uso práctica letrada académica: Uso-PLA
Característica práctica letrada personal: CP
Característica práctica letrada académica: CA
Movilización e interacción entre practicas letradas: MI
Miradas personales: MP
Ámbitos: A

CÓDIGO	DEFINICIÓN
Práctica letrada personal: PLP	Se refiere a todas las experiencias con la lectura y escritura que corresponden a la vida privada de los participantes y se realizan fuera del aula, de acuerdo a sus intereses y necesidades
Práctica letrada académica: PLA	Están relacionadas con el aula de clase. Son dominantes y reconocidas como válidas por los docentes y estudiantes para aprender sobre un tema
Uso práctica letrada personal: Uso-PLP	Los usos que le otorgan a las practicas letradas personales depende de sus intereses y motivaciones. Pueden variar de acuerdo al ámbito donde actúen si es social, espiritual o laboral, entre otros.
Uso práctica letrada académica: Uso-PLA	El aula les exige ciertos usos de prácticas letradas a los estudiantes y estos son característicos de la profesión o disciplina en que se forman. Incluso son situados y corresponden a la ideología del Programa académico.
Característica práctica letrada personal: CP	Las practicas letradas personales tienen características que la distinguen .
Característica practica letrada académica: CA	Dentro del aula las practicas letradas académicas se distingue por ciertas características propias del aula de clase y la educación formal a la que pertenecen.
Movilización e interacción entre practicas letradas: MI	Las prácticas letradas no son exclusivas del aula o de la vida diaria y en cambio interactúan y se complementan. Algunas veces solo lo hacen hasta donde los participantes creen que es posible o conveniente.
Miradas personales: MP	Existen miradas personales que los participantes tienen sobre lo que significa leer y escribir en y fuera del aula que de alguna manera afecta la manera como movilizan sus prácticas letradas.

Ámbitos: A	Las prácticas letradas suceden en ámbitos como el social, espiritual, laboral y académico, lo que sustenta que leer y escribir en otro idioma también es un asunto de la vida diaria.
PLP- Redes sociales	Sitios de Internet en los que los participantes se integran con comunidades u otros individuos que comparten intereses o actividades a través del idioma inglés, y donde pueden tener relaciones de amistad o interacción sobre diversos temas. Incluso pueden ser de tipo académico y no solamente personal.
PLP-Videojuegos	Juegos electrónicos en el interactúan con otras personas y usan el idioma en los foros, chats o en las misiones que emprenden.
PLP-Páginas web	Esta experiencia de lectura les permite interpretar diversos textos que contiene palabras, sonido, vídeo, programas, enlaces, imágenes, , adaptada para la World Wide Web (WWW).
PLP-Blog	Sitio que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, que suelen estar actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores.
PLP-Fanfic	Ficción creada por fans y para fans, la cual toma un texto original o persona famosa como punto de partida. Se crea, por lo general en una comunidad o fandom y es distribuido, principalmente, en línea.
PLP-Correo electrónico	Usan este servicio para enviar y recibir mensajes.
PLP-Diario	Lo usan para registrar eventos personales de manera escrita.
PLP-Libros	Obra impresa o digital de literatura.
PLP-Libreta	Es utilizado para registrar notas académicas.
PLP-Novelas ligeras	Tipo de historieta de muchos capítulos extensa y de un solo autor que hayan en la internet.
PLP-letras de canciones	Composiciones musicales por solistas o bandas
PLP-Noticias	Están al tanto de los hechos o sucesos recientes que han sucedido en todo el mundo y que tienen un interés público, sobre diversos temas.
PLP-Películas subtituladas	La puesta en escena de una historia la siguen con subtítulos
PLP-Wikis	Sitios web que leen y donde otros pueden modificar o crear su contenido de forma rápida y sencilla
PLP-Memes	Leen a vídeos, imágenes, páginas web, hashtag, o simplemente una palabra o frase para interpretar o crear significado.
PLA-Ensayos	Tipo de texto en prosa que analiza, interpreta o evalúa un tema

PLA-Resúmenes	Escrito que sintetiza las ideas principales de un texto.
PLA-Planes de clase	Diseño de las clases con objetivos y logros para la práctica pedagógica
PLA-Notas de clase	Técnica de estudio que consiste en resumir una información para trabajos escritos o exposiciones
PLA-Presentaciones académicas	Muestra y analiza información de datos sobre un tema
PLA-Artículos	Los artículos son o trabajos de investigación publicados en alguna revista especializada o publicados para satisfacer los intereses de la audiencia en ciertos temas.
PLA-Video tutoriales	Texto digital que se usa para la educación en línea
PLA-Notas de clase	Escrito breve a veces escrito o en fotografías
PLA-Cartelera	La usan para presentar información escrita y resumida en presentaciones académicas
PLA-Journal	Escrito de la práctica pedagógica para registrar sus acciones y reflexiones
PLA-Copias de libros	Textos escritos para leerlos, estudiar y ser evaluados
PLA-Párrafos cortos	Se realizan en clases para demostrar comprensión de un tema
PLA-Propuesta de investigación	Recurre a diferentes textos para proponer un tema de investigación
PLA-Reflexiones	Sugeridas en algunas clases para demostrar comprensión del tema
Uso-PLP-Comunicar	Actividad consciente de intercambiar información entre dos o más personas con el fin de transmitir o recibir significados con diversos textos.
Uso-PLP-Aprender el idioma y otros temas	Buscan aprender a partir de lo que leen y escriben. Desean hallar información sea para satisfacer su curiosidad ante ciertos temas o para aprender el idioma.
Uso-PLP-Pasar el tiempo	Leen y escriben con el fin de obtener satisfacción
Uso-PLP-Enseñar a otros	Enseñan a otros el idioma a través de diversos textos
Uso-PLA-Aprender	El ámbito académico les exige aprender de los diversos textos que leen o escriben
Uso-PLA-Demostrar conocimiento	A partir de sus experiencias de lectura deben demostrar conocimiento ante la clase y docentes
Uso-PLA-Comunicar	Sus prácticas letradas también les permiten comunicarse en su ámbito

	académico entre compañeros y algunos docentes.
Uso-PLA-Enseñar en su práctica pedagógica	En su práctica pedagógica profesional leer y escribir diferentes textos es parte esencial para salir adelante con sus responsabilidades de enseñanza.
CP-Multimodales	Intervienen diferentes modos de comunicación como el video, imagen, audio, fotografías
CP-Digitales	Recurren a las facilidades que las tecnologías de la informática ofrecen
CP-Creativas	Recurren a la originalidad y cada una es diferente
CP-Autogeneradas	Los participantes por su cuenta deciden usarlas
CP-Colaborativas	Comparten con otros sus experiencias de lectura y escritura
CP-Autoevaluadas	Fuera del aula ellos son evaluadores de sus experiencias de lectura y escritura
CP-Públicas	Sus experiencias se vuelven públicas en la medida que publican lo que escriben en la Red o lo comparten con otros de manera oral
CP-Individuales	Son individuales porque parten de sus expectativas y necesidades
CP-Tema	Todas sus prácticas letradas tienen tema
CP-Audiencia	Les agrada tener audiencia para que lean lo que escriben o leer lo de otros como audiencia.
CP-Propósito	Leer y escribir tiene un propósito personal de acuerdo al texto y la situación donde lo usen
CP-Organización y normas	Son conscientes de que cada texto que leen tienen normas y organización y las siguen
CP-Autónomas	Dependen de sus decisiones y no son impuestas
CP-Preferencias	Demuestran sentimientos y favoritismo por algunas experiencias de lectura y escritura
CP-Actitudes	Sus experiencias con la lectura y escritura personal parte de sus actitudes, las cuales los dispone o limita.
CA-Flexibles	Pueden escoger varios caminos dentro de sus prácticas letradas académicas y buscar opciones
CA-Multimodales	Son tan multimodales como las personales y les facilitan su aprendizaje y futura enseñanza
CA-Digitales	Generalmente digitales ya que no tienen acceso a libros impresos
CA-Creativas	La academia les demanda ser creativos y crear nuevos significados a partir de diferentes textos en todos sus cursos.

CA-Colaborativas	Una característica que señala que los participantes dentro de su formación trabajan con otros y comparten lo que leen y escriben.
CA-individuales	Generalmente sus experiencias con la lectura y la escritura se realizan de forma individual.
CA-Evaluadas	Son evaluadas por los docentes en el aula
CA-Rigurosas	Tienen directrices que deben ser seguidas en el ámbito académico
CA-Dirigidas	Usualmente con límites establecidos por los docentes
CA-Tema	Se lee y escribe respecto a un tema
CA-Audiencia	La audiencia por lo general son los docentes y compañeros
CA-Propósitos	Siempre existe un propósito el cual no es el mismo con todos los textos y depende del contexto
CA-Organización y normas	Siguen una organización y normas estándar en el ámbito académico
CA-Actitudes	En el ámbito académico leer y escribir desarrolla actitudes en pro o en contra de la escritura académica
CA-Preferencias	Desde su experiencia demuestran que desarrollan preferencias por algunas experiencias de lectura y escritura académicas.
MI-Disposición	Existe disposición o voluntad de los participantes para vincular al aula las prácticas letradas personales
MI-Vinculación	Existen oportunidades para vincular practicas letradas sea por iniciativa propia o por sugerencia del aula
MI-Limitaciones	La movilización de prácticas en ocasiones depende de las limitaciones tanto de infraestructura como pedagógicas.
MP-Comparaciones	Sus descripciones les facilitan establecer comparaciones entre sus experiencias de lectura y escritura.
MP-Significados	Leer y escribir tiene un significado para los participantes y lo demuestran en lo que dicen y hacen.
MP-Reflexiones	Sus declaraciones les permiten realizar reflexiones sencillas sobre sus experiencias de lectura y escritura en LE
MP-Roles	Tanto en y fuera del aula escribir y leer les exige asumir diferentes roles como lectores y escritores
MP-Identidad	Su vida letrada personal se hace pública y revela quienes desean ser o llegar a ser como lectores y escritores.

A-Social	Ámbito donde sucede la mayoría de sus experiencias de lectura y escritura
A-Espiritual	Ámbito donde se lee y escribe en un contexto específico
A-laboral	Ámbito en que se enseña a otros el idioma
A-Académico	Ámbito donde ocurren las prácticas letradas dominantes