

Sobre literacidades, contextos y control interpretativo: tecnologías Y enseñanza universitaria

Virginia Orlando

Universidad de la República | Uruguay

Resumen: En este trabajo reviso algunas cuestiones vinculadas en primer lugar, al papel de la lectura y la escritura en los estudios universitarios desde la perspectiva de las literacidades, en este caso en vinculación con los Discursos secundarios académicos y profesionales (GEE, 2005). Desarrollo el ejemplo de un curso del cual soy responsable y que cuenta con un espacio virtual construido como apoyo de los cursos universitarios, para discutir, a partir de ese caso, la vinculación entre el control interpretativo en los contextos propios de la formación social letrada y en las literacidades universitarias (cf. GEE y HAYES, 2011, GEE, 2015). También, a partir de ese ejemplo concreto me pregunto sobre la pertinencia de considerar esos espacios virtuales de apoyo como nuevos contextos o espacios de prolongación del contexto “salón de clase” y sobre la tensión entre individuos marcados por el orden social letrado (profesores) y por el orden social digital (estudiantes). Asimismo, indago en el papel que puede jugar la presencia de distintas Tecnologías (propias del orden social letrado y del orden social digital, respectivamente) presentes en las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario, en relación con el control interpretativo característico de las literacidades académicas. Por fin, planteo algunas interrogantes que deberían alentar la reflexión de la enseñanza universitaria en el futuro.

Palabras-clave: literacidades universitarias; control interactivo; tecnologías letradas.

Title: On literacies, contexts and interpretive control: technologies and university teaching

Abstract: In this work I approach some questions linked first of all to the role of reading and writing in university studies from the perspective of literacies, in this case linked to academic and professional secondary discourses (GEE, 2005). I develop the example of a course I am responsible for, one having a virtual space serving to support university courses, to discuss, by examining this case, the link between interpretive control in the contexts adequate to literate social education and university literacies (cf. GEE and HAYES, 2011, GEE, 2015). Also, from this concrete example I wonder on the relevance of considering these virtual support spaces to be new contexts or spaces of extension of the “classroom” context and on the tension between individuals marked by the literate social order (teachers) and those marked by the digital social order (students). I research in addition the role the presence of different technologies (constitutive of the learned social order and the digital social order, respectively) may have in reading and writing practices in the university environment as regards the interpretive control typical of academic literacies. Finally, I raise some questions that should encourage reflections on university education in the future.

Keywords: literacies university students; interactive control; literate technologies.

Introducción

He señalado en oportunidades anteriores que la noción de conocimiento letrado como “constructo único” ha sido ampliamente revisada y discutida en las investigaciones educativas sobre la lectura y la escritura (ORLANDO, 2013, 2016). Al considerar el conocimiento letrado como resultante de la especificidad del dominio o de la tarea, se integran

en la dinámica de leer y escribir los factores sociales y contextuales presentes en cada caso, abonándose así la noción de “conocimiento situado”. La habilidad de leer cierto tipo de texto de cierta forma “[...] solo se adquiere [...] siendo incorporado (como aprendiz) en una práctica social en la que las personas no solo leen textos de ese tipo en esa forma, sino también hablan sobre esos textos de cierta forma, mantienen ciertas actitudes y valores sobre ellos, e interactúan sobre ellos de ciertas formas”¹ (GEE, 2015, p.59, cf. GEE, 2000).

Tal como es propuesto por los Nuevos Estudios sobre Literacidad (NLS) en la década de 1980, el abordaje sobre lectura y escritura en clave múltiple y cambiante las considera procesos no acabados y variables en función de los contextos, locales y globales (MORGAN y RAMANATHAN, 2005). Se plantea entonces un abordaje sociocognitivo de las acciones de leer y de escribir, en el que la importancia de su dimensión sociocultural no reniega ni excluye la cognitiva; antes bien, busca un modelo integrador, capaz de dar cuenta de la forma en que los aspectos socioculturales impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados.

Las formas de pensar la lectura y la escritura en los últimos cien años pueden interpretarse a partir de la consideración bajtiniana sobre la comprensión apuntada en sus últimas reflexiones (BAJTÍN, [1974] 2002, p.381): “Desmembración del proceso de la comprensión en actos aislados. En el proceso real y concreto de la comprensión, estos actos están indisolublemente unidos (...): 1) Percepción psicofisiológica del signo físico (palabra, color, forma espacial). 2) Su *reconocimiento* (como algo conocido o desconocido). Comprensión de su *significado* repetible (general) en la lengua. 3) Comprensión de su *significado* en un contexto dado (próximo o más alejado). 4) Comprensión dialógica activa (discusión – consentimiento). Inclusión en el contexto dialógico. Momento valorativo en la comprensión y el grado de su profundidad y universalidad”.

¹ Las citas que se presentan en traducción de la lengua original son en todos los casos de responsabilidad de la autora de este trabajo.

A mi modo de ver, en la identificación de estos cuatro “actos” – o mejor, dimensiones-aislables y al mismo tiempo, indisolublemente unidos, pueden reconocerse los pasos de un programa epistemológico que las investigaciones sobre lectura y escritura han transitado privilegiando exclusivamente algunos: en la primera mitad del siglo XX, sobre todo el primero, en la segunda mitad, el segundo y el tercero sucesivamente (cf. ORLANDO, 2012). Al mismo tiempo, un intento de integración de las cuatro dimensiones se plantea en algunas líneas de los NLS, y es desde estas perspectivas que se desarrollará la discusión planteada a continuación.

¿Aprender a leer y a escribir en la universidad?

El mundo lector y escritor es un mundo discursivo. En consonancia con una visión bajtiniana sobre el lenguaje que comparto², Gee (2005, p.144) considera como Discurso a toda “[...] asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y “artefactos”, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para indicar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo”. Así, en las sociedades pueden distinguirse Discursos primarios y Discursos secundarios. Mientras que los primeros se conforman en la socialización primaria como miembros de una familia en un determinado entorno sociocultural, los segundos refieren a aprendizajes como parte de socializaciones del individuo en distintos grupos e instituciones.

Dos aspectos importantes a resaltar sobre los Discursos refieren, por una parte, a las identidades construidas o asociadas a tales Discursos, y por otra, a su aprendizaje o adquisición.

² Es decir, una visión que nos lleva a localizar socioculturalmente la acción mediadora del lenguaje, presente en los diversos campos de actividad humana, así como a privilegiar el estudio de los enunciados y enunciaciones en el marco de una “dia-lógica”, i.e. una integración permanente entre el proceso de producción situado y el producto acabado, huella de ese producto situado (BAJTÍN [1952-53]2002, PONZIO, 2008).

Los Discursos primarios “[...] forman nuestras ideas iniciales e indiscutidas de *quiénes* somos y de *quiénes* son “como nosotros”, así como qué clases de cosas hacemos, valoramos y creemos nosotros” (GEE, 2005, p.150). Esta primera identidad social nos orienta en las actividades que no son “públicas”, a diferencia precisamente de lo que sucede con los Discursos secundarios, que configuran precisamente nuestras capacidades de ser reconocidos y otorgan significación a nuestros actos “públicos”. A lo largo de nuestras vidas nos encontramos con distintas formas de socialización, diferentes (o en ocasiones parcialmente coincidentes) de la socialización inicial en casa. Cada uno de estos procesos de socialización nos abre las puertas a la realización de acciones reconocibles en esos Discursos, y también a la construcción de diversas identidades (vinculadas, por ejemplo, a profesión, grupo, club). Por lo tanto, el ámbito institucional “universidad” conlleva, mediante la formación de sus estudiantes, el acceso a Discursos secundarios de diversa índole habilitadores de la construcción de diversas identidades académicas y profesionales.

Si la construcción de identidades conlleva el acceso a los Discursos compartidos por determinados grupos, debemos preguntarnos como los incorporamos. ¿Los adquirimos o los aprendemos? Es decir, ¿adquirimos estos Discursos mediante el contacto con modelos, procesos de ensayo y error y la práctica dentro de grupos sociales, sin una enseñanza formal? ¿O los aprendemos en procesos que implican un conocimiento logrado por medio de una enseñanza? Estas preguntas merecerían para su respuesta un desarrollo por extenso que no será realizado en esta oportunidad y que involucra el juego entre ambos procesos (se trata de ver como participan adquisición y aprendizaje con relación a los distintos Discursos, tanto primario como secundarios en un interjuego no excluyente de esos dos procesos).

Cabe aclarar, al ensayar una respuesta al menos parcial a esta cuestión, que en la universidad numerosos Discursos secundarios están orientados por variadas literacidades. Partiré del criterio de asumir al conocimiento letrado (es decir de la lectura y la escritura) o *literacidad* como el dominio de un Discurso secundario que implica la letra (GEE, 2005, p.156), y por lo tanto, del reconocimiento de múltiples literacidades, tantas

como Discursos secundarios que convoquen la presencia de actividades letradas. Por lo tanto, bien podemos hablar de literacidades universitarias, relacionadas a diversos Discursos secundarios académicos y profesionales que configuran a su vez diversas identidades académicas y profesionales.

En líneas generales, el dominio de una literacidad requiere el contacto con los modelos en ámbitos significativos y funcionales – es decir, su adquisición – en juego con un metacocimiento – aprendido – (cf. GEE, *op.cit.*). En el caso de las literacidades universitarias, adquisición y aprendizaje también entran en juego, sobre todo a partir del “reclamo de transparencia institucional” que se instala en el conflicto entre la problematización y visibilidad de los conocimientos letrados de los estudiantes frente a la frecuente invisibilidad de las literacidades disciplinares y de las prácticas pedagógicas en las que esas literacidades se despliegan, asumiéndose como “dadas” (LILLIS, 2001, p.22).

La pregunta que se instala, al reflexionar sobre el interjuego entre adquisición y aprendizaje de las literacidades académicas, es qué papel desempeña el profesor, si no en el aprendizaje, al menos en su enseñanza.

En suma, dentro de la universidad la trayectoria curricular del estudiante lo enfrenta a nuevos Discursos secundarios, disciplinares, académicos y profesionales que involucran literacidades disciplinares, académicas y profesionales. A continuación parto de la consideración sobre mis propias acciones como profesora universitaria en lo relativo al trabajo con la literacidad disciplinar, y reflexiono sobre la participación del docente en la enseñanza de las literacidades. Para esto, introduzco otro elemento importante en la discusión, relativo a las denominadas “nuevas tecnologías de enseñanza”, que conducen a otras interrogantes sobre el papel del profesor en la enseñanza universitaria en el futuro.

Literacidad, tecnología(s) y enseñanza universitaria: un caso

A los efectos de considerar mis acciones como profesora universitaria, presento aquí el caso de *Lecturas en lingüística*, curso

recomendado para estudiantes que inician la trayectoria en la licenciatura en Lingüística³ dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. El curso, organizado en torno a diversas concepciones sobre el lenguaje y las lenguas, busca presentar algunas tradiciones teóricas de los estudios lingüísticos del siglo XX así como terminología básica en la lingüística. Dos objetivos de la asignatura se enfocan a aspectos disciplinares: realizar un primer acercamiento a los estudios lingüísticos desde la lectura de algunos textos representativos de diferentes visiones teóricas sobre el lenguaje, y posibilitar el manejo de terminología específica del área. El tercer objetivo, por otra parte, apunta específicamente a la literacidad disciplinar: manejar claves de interpretación de la lectura y de la escritura de textos académicos desde la lingüística.

El curso consiste en un conjunto de encuentros semanales a lo largo de un semestre en el que se discuten textos, en algunas oportunidades, leídos previamente en casa y rediscutidos en clase, en otras, presentados por primera vez en la clase. Asimismo, se plantean actividades de escritura presenciales y domiciliarias como forma de evaluación durante el cursado. En la dinámica de trabajo, las devoluciones a los trabajos escritos realizados involucran una devolución general y una personalizada. Las devoluciones generales buscan mostrar aspectos relativos a la formalización de los textos académicos que para estudiantes universitarios recién llegados del nivel secundario pueden resultar poco familiares, como las formas de referencia a la autoría ajena en el caso de las citas o paráfrasis de los autores que se revisan, o la forma de presentar una referencia bibliográfica. Estas cuestiones, tal vez no igualmente

³ Según se detalla en el Plan de estudios 2014 el perfil de un egresado de la licenciatura en lingüística detalla como acciones propias de esta formación las de realizar actividades de investigación, enseñanza y extensión en las distintas áreas de la lingüística, elaborar y gestionar proyectos en el área del lenguaje, realizar actividades de asesoramiento y cooperación interdisciplinaria, asesorar en la realización y evaluación de propuestas y proyectos que involucren aspectos lingüísticos, actuar a nivel de organismos públicos y privados en todas las actividades que involucren el lenguaje, realizar actividades de docencia y asesoramiento sobre enseñanza de lenguas en los distintos niveles de la educación. (<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/licenciaturas/licenciatura-en-lingueistica/plan-de-estudios: 4-5>).

“novedosas” para estudiantes que cuentan con recorridos previos en el nivel terciario, pueden sin embargo presentar matices de criterio entre la disciplina previamente estudiada y la que están iniciando en el ámbito de los estudios sobre el lenguaje.

Estudiantes y profesora leen conjunta e individualmente, estudiantes escriben (conjunta e individualmente) desde y acerca de textos que problematizan teóricamente al lenguaje. Pero además del contexto físico, localizado espacial y temporalmente en ese encuentro semanal que reúne a los participantes del curso, se agrega un segundo “contexto”: el espacio dentro de la Plataforma Moodle de la Udelar que forma parte del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA, de aquí en más), coordinado por el Departamento de Apoyo Técnico Académico perteneciente a la Comisión Sectorial de Enseñanza⁴ de la Udelar (de aquí en más, CSE). Según se señala en la página institucional de la CSE, el ProEVA “promueve la generalización del uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República como apoyo a la expansión de la enseñanza terciaria y universitaria en todo el territorio nacional” (<http://www.cse.udelar.edu.uy/proeva/>). Por Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) “se hace referencia al uso educativo de una serie de aplicaciones accesibles a través de Internet, integradas a través de una red federada de servidores distribuidos en los servicios universitarios, desarrollada sobre Moodle” (ibídem).⁵

De lo anterior, surgen dos cuestiones importantes para su consideración: por una parte, la existencia de dos “contextos” en los que se desarrolla el curso (es decir, “salón de clase” y “Plataforma Moodle”), y por otra, la presencia de soportes materiales del conocimiento letrado de diversa índole (manuscritos, impresos, digitales). Cómo “interactúan” los

⁴ La CSE tiene como finalidad la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza en la Universidad de la República (Udelar). Entre sus atribuciones se cuentan las de asesorar al Consejo Directivo Central (CDC) sobre materia de políticas relacionadas con el desarrollo de la enseñanza, promover iniciativas tendientes a fomentar la innovación educativa; impulsar la formación docente; promover la investigación en temas de educación universitaria. (En <http://www.cse.udelar.edu.uy>)

⁵ En 2014 ProEVA incorpora además plataformas y servicios educativos desarrollados con software libre.

participantes del curso – tanto profesora como estudiantes – en los distintos contextos y qué sucede con la construcción de una literacidad académica en lingüística son los aspectos que se abordarán más adelante. Pero antes será necesario contar con otros conceptos que orientarán la discusión posterior, relativos a la formación social letrada y la formación social digital, así como tecnologías directamente asociadas a cada una. Estos son los elementos que se presentan a continuación.

¿Un nuevo mundo? Tres formaciones sociales y dos tecnologías

Como señalé antes, el mundo lector y escritor es un mundo discursivo, es decir, inmerso en el lenguaje. Y el lenguaje funciona y es interpretado en contextos. El carácter de las acciones comunicativas consiste en la orientación mutua (incluso cuando el otro no está efectivamente presente): antes que en términos intramentales e individuales, las acciones se expresan sociinteractivamente. A los efectos del desarrollo de tales acciones, son relevantes no solo los contextos situacionales sino también los socioculturales, es decir los contextos constituidos históricamente.

Contextos situacionales (inmediatos) y contextos socioculturales (mediatos) se integran en un juego doblemente dialógico. El entendimiento perspectivizado (i.e. la reciprocidad de perspectivas de los participantes), la emergencia gradual de significados y la contribución del otro en el desarrollo de los proyectos comunicativos⁶ caracterizan a las interdependencias dialógicas entre actor e interlocutores presentes en los contextos locales. Al mismo tiempo, los encuentros singulares *in situ* tienen una historia que comienza mucho antes. El conocimiento, los significados, los mensajes, no se construyen enteramente en el “aquí y ahora” del encuentro: son re-creados, re-producidos, re-conceptualizados y re-contextualizados en ese “aquí y ahora” (LINELL, 1998, p.47).

⁶ Por “proyecto comunicativo” se alude a la secuencia de contribuciones que permite a los interactuantes establecer algo como dicho y mutuamente entendido. Antes que un plan establecido con anticipación a la actividad desarrollada en la interacción, se caracteriza por ser abierto y determinable en múltiples maneras (LINELL, 1998, p.207-234).

Los contextos y las interpretaciones discursivas (en especial lo relativo al control y “adecuación” de estas últimas) pueden caracterizarse en función de su pertenencia a culturas orales, culturas letradas y culturas digitales. En esta línea es posible identificar tres diferentes “formaciones sociales” a lo largo de la historia en Occidente: la formación social oral, la formación social letrada y la formación social digital (GEE y HAYES, 2011, p.122).

En la formación social oral, la inmediatez contextual de los participantes habilita la negociación de sentidos: las interpretaciones pueden ser dialógicas, interactivas, y relativamente flexibles. Esto no equivale, bajo ningún concepto, a afirmar la existencia de participaciones simétricas y equivalentes en su validez. En toda exposición de importancia para el grupo, por ejemplo relativa a sus orígenes y ancestros o a creencias religiosas, debería darse una suerte de “interpretación” acordada, determinada por la autoridad, ya sea basada en la fuerza, la edad, o el estatus (ibídem). En suma, en esta formación social la interpretación dialógica, interactiva y flexible está controlada por alguna autoridad.

La formación social letrada está impregnada por el registro escrito y su lectura. La escritura nos permite desprendernos de la sincronización espaciotemporal entre los participantes del intercambio escritor-lector. Y las interpretaciones, en principio, se “descontextualizan”, es decir, se apartan de la interdependencia de los participantes en los contextos locales, de lo que estos ven y comparten, incluyendo gestos y expresiones faciales. Los registros escritos “[...] a veces parecen “ponerlo todo en palabras”. Parecen ser “explícitos” en formas que no lo es la comunicación cara a cara” (GEE y HAYES, 2015, p.123).

Sin embargo, ni los registros escritos están “descontextualizados” (cf. ORLANDO, 2012, Capítulo 3), ni todo puede ser transmitido explícitamente. En las enunciaciones escritas se asumen interlocutores-lectores que comparten algún conocimiento con el enunciador-escritor, y es este conocimiento el que posibilita a los primeros realizar inferencias y reponer información para acompañar exposiciones o argumentos del segundo.

En apariencia, las enunciaciones escritas “fijan” sentidos y se presentan como inflexibles frente al mundo de la negociación en la oralidad. En una interacción cara a cara los interlocutores pueden interrumpir en todo momento al enunciador para preguntar acerca de lo que está diciendo y por qué lo está diciendo. Es decir, las interpretaciones pueden ser negociadas y eventualmente modificadas. ¿Y en el caso de una interacción escritor – lector?

En realidad dependerá de las esferas de actividad humana en las que se produzcan las enunciaciones escritas (cf. BAJTÍN, [1952-53] 2002). Los diálogos diferidos entre enunciadores escritores y lectores que instalan los registros escritos incorporan contextos discrepantes, no solo en los aspectos situacionales obvios sino también, muchas veces, en los socioculturales que hacen al conocimiento, las creencias, las experiencias y los valores asumidos por estos participantes en el diálogo, y en consecuencia, en lo que hace a las interpretaciones de sentido. Cierto tipo de enunciaciones escritas (que como toda enunciación están abiertas a interpretaciones diversas, contextualmente sensibles – cf. BAJTÍN, *op.cit.*), en particular las que se producen y circulan en ámbitos legislativos, religiosos, políticos, reciben interpretaciones “oficiales”, distantes de las negociaciones involucradas en las interacciones cara a cara, por parte de instituciones que asumen algún tipo de control interpretativo, más o menos explícito. Las enunciaciones producidas en el ámbito académico no están exentas de interpretaciones relativamente fijadas y estandarizadas, controladas institucionalmente.

Las últimas décadas del siglo XX abren las puertas a la tercera formación social, relacionada con los medios digitales. Estos “[...] permiten a las personas usar la lengua escrita en formas semejantes al empleo de la lengua oral cara a cara. Las personas se comunican a través de grandes distancias en tiempo real a través de Internet y varias clases de medios de comunicación social (*social media*). Cuando suben un texto online, envían un mensaje de texto o usan Twitter, los lectores pueden entablar un diálogo con ellos y preguntarles, como en una cultura oral, qué quieren decir, por qué lo dicen y por qué piensan que es verdadero. A menudo no hay autoridad con poder real como reyes, sacerdotes o reguladores de las

antiguas (o formales) instituciones de la formación letrada para interpretar o restringir lo dicho” (GEE y HAYES, 2015, p.125). El control interpretativo en el mundo digital parece ausentarse. Este mundo se presenta, al menos en principio, como más flexible, negociado en la interacción entre sus participantes y liberado de autoridades e instituciones (cf. BAUMAN y MAURO, 2016).

Antes de avanzar en otras consideraciones sobre las tres formaciones sociales presentadas, deben precisarse ciertas cuestiones relativas al papel de los artefactos en la escritura. Desde una perspectiva vigotskiana, los procesos psicológicos humanos solo pueden entenderse tomando en cuenta los instrumentos y los signos que actúan como mediadores (WERTSCH, 1988). Las funciones psicológicas superiores, vinculadas al desarrollo sociocultural en el que está inmerso el individuo, y que extienden las operaciones de la memoria más allá de los límites biológicos del sistema nervioso (VYGOTSKY, 1930a y 1930b), no solo recurren al lenguaje, sino también a instrumentos, o mejor, a artefactos. Estos “extienden” la cognición humana, social e individual.

Así, además de actividades conversacionales mediadas por el lenguaje, tenemos prácticas comunicativas extendidas por la escritura y la lectura. El conocimiento de esas prácticas (las literacidades) involucra el recurso a determinados artefactos y a las competencias especializadas para su uso (LINELL, 2009). Podemos denominar “tecnología” al recurso a ciertos artefactos para escribir y leer, y las competencias especializadas para su uso.

En el caso de la formación social letrada, la tecnología involucra artefactos como lápiz, bolígrafo, papel, tipos móviles, libros, entre otros. Y conlleva un determinado conocimiento de cómo usarlos. De aquí en más, se hará referencia a esta como *Tecnología 1*. En cuanto a la formación social digital, esta involucra sus propios artefactos (computadoras, tablets, teléfonos celulares, softwares, entre otros) y un conocimiento específico sobre cómo usarlos. Se hará referencia a esta como *Tecnología 2*.

Cabe señalar ahora un punto importante. Si bien la presentación previamente esbozada sobre las tres formaciones sociales puede sugerir

una sustitución secuencial y absoluta de una a otra, y el paso de la Tecnología 1 a la Tecnología 2 sin más, no es el caso. A lo largo del tiempo, en las tres formaciones sociales, se presentan solapamientos y coexistencias.

Por ejemplo, la formación social letrada atestigua en distintos momentos la práctica de la lectura por parte del autor: así lo testimonian Plinio y Marcial en la antigua Roma, pero siglos antes lo mismo acontece en Grecia, y se conoce hacia los siglos XIII a XV en las voces de un Dante, un Chaucer o un Ariosto. El siglo XIX es un momento de gran auge de tal práctica, y en ese momento de expansión de la economía industrial, se da el caso de Cuba donde se multiplica la lectura para los trabajadores de las fábricas (MANGUEL, 2001). En esas lecturas, reaparece la inmediatez de los participantes en un contexto, aspecto propio de la formación social oral.

O, en la formación social digital, que tanto ha polemizado acerca de la “muerte del libro” (y tal vez también del lector, cf. CHARTIER, 2000), asistimos a la difusión de artefactos electrónicos que operan como soporte de “libros digitales” (Kindle, Sony Reader, etc.).

Los solapamientos y las coexistencias persisten también en términos de los controles interpretativos. Para abordar este punto, volveremos al caso presentado antes: el curso de *Lecturas en lingüística*.

Literacidad, tecnología(s) y enseñanza universitaria: ¿un caso?

Recordemos algunas cuestiones mencionadas. Las actividades de lectura y escritura de ese curso acontecen en un contexto inmediato en el que coinciden los participantes, y al mismo tiempo, se cuenta con el espacio virtual dentro de ProEVA.

Cabe preguntarse sobre la validez de considerar la Plataforma Moodle como un segundo contexto, ya que así fue aludida anteriormente en este trabajo. En realidad, esa consideración merece ajustarse. Tal como está configurado el espacio virtual del curso (de aquí en más, ECV), que no cuenta con un Foro para intercambios entre estudiantes o entre

estudiantes y la profesora, funciona como una extensión del contexto “salón de clase” antes que como un nuevo contexto en el que se produzcan intercambios orientados sociointeractivamente. En el ECV se indican fechas para las actividades, se dan pautas para la preparación de las actividades y se introducen brevemente los textos seleccionados como forma de orientar a los estudiantes en las futuras lecturas. Todas esas acciones se realizan también dentro del salón de clase, y en todo caso, en el ECV perduran en el tiempo, más allá del encuentro semanal (al fin y al cabo, son su registro escrito...). Por otra parte, en el ECV los estudiantes encuentran todo el material a disposición, que pueden leer a partir de la versión digital incorporada allí, o imprimir.

Como indiqué al inicio del trabajo, tomé como punto de partida el caso de *Lecturas en lingüística* y la revisión de mis acciones como profesora universitaria. Sin embargo, la cuestión de fondo es que las preguntas que pueda hacerme acerca de mi accionar, en términos de mi relación con las Tecnologías, 1 y 2, así como la forma en que pueda desarrollar una introducción en procesos de “literalización” académica vinculados a la literacidad en lingüística, trascienden el accionar estrictamente individual. Desde la perspectiva teórica por la que me aproximo al lenguaje, los individuos no funcionamos de forma independiente o aislada de la sociedad. Nos movemos en un doble juego de encajes (LINELL, 2009), entre situaciones (interacciones situadas) y tradiciones (praxis socioculturales). Como participantes en interacciones situadas, no solo participamos en ellas “ajustándonos” a las situaciones y tradiciones: también contribuimos al sustento o al cambio de las prácticas que trascienden a la situación. Así, el desarrollo de esta y las secciones posteriores de este texto se refieren a mí, pero en cierta forma incorporan a todos los integrantes de la comunidad universitaria que conforma la Udelar. El “caso”, deja de serlo para tratar de dialogar con cuestiones de índole más general.

En la presentación que realiza el propio ProEVA en su espacio institucional, entre los efectos esperados de las acciones encaminadas por el programa se indica contribuir, “[...] a la satisfacción de la creciente

demanda de educación superior, a la mejora en la calidad de la enseñanza, a la disminución de la brecha digital y geográfica”.⁷

Es claro que la demanda por educación superior se ha incrementado exponencialmente. Según los datos de la Memoria 2015 de la Udelar (publicada en 2016), la matrícula de estudiantes activos en ese año es de 137.299. Para esa misma fecha, los usuarios EVA registrados alcanzan el número de 277.562 (estudiantes y docentes), y se informa sobre la existencia de 8.777 cursos en la Plataforma Moodle de la Udelar. La incorporación de los recursos propios de la Tecnología 2 en la enseñanza universitaria parece haber sido hecha con entusiasmo por parte de los docentes involucrados en ella.

No caben dudas acerca de las posibilidades que ofrecen los espacios virtuales previstos para cursos universitarios en términos de alcance geográfico (siempre y cuando sean de acceso libre, lo cual no es el caso en muchas ocasiones) y también, eventualmente, en la familiarización con determinados recursos digitales. Sin embargo, es lícito plantear ciertos reparos en lo relativo a la mejora en la calidad de la enseñanza, si afinamos la mirada sobre el juego entre Tecnologías y literacidades académicas⁸.

El primer punto, en términos de reparos, refiere a la tensión que se instala entre los conocimientos digitales de los docentes y de los estudiantes. Buena parte de las generaciones actuales de profesores universitarios⁹ están conformadas por individuos cuyas biografías están marcadas por el orden social letrado. Si bien nos hemos ido incorporando

⁷ En <http://proeva.edu.uy/institucional/>

⁸ Seguramente se podrían realizar consideraciones análogas sobre las literacidades profesionales, pero dado que el “caso” punto de partida enfoca sobre alguna de las múltiples literacidades académicas disciplinares, acotaré lo dicho a este último universo.

⁹ La Udelar estructura sus cargos docentes en función de cinco grados (1 a 5). Hago referencia aquí a los docentes grados 4 y 5, que según el Estatuto de Organización docente de la Udelar son quienes tienen a cargo la enseñanza en todos sus aspectos, así como funciones de orientación en la enseñanza de grados inferiores. Si bien no se expresa de forma explícita, el grado 3 también tiene amplias responsabilidades en la docencia. En el caso de los grados 1 y 2, su participación es más restringida y sus responsabilidades limitadas, en el entendido de ser estos grados de iniciación, en el primero y de profundización en la formación en el segundo.

al mundo de la Tecnología 2, nuestro conocimiento es por momentos, parcial, y por momentos “extranjero”. Las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, por su parte, están conformadas por individuos cuyas biografías están marcadas por el orden social digital.

Esto supone que por una parte, los profesores deben aprender continuamente sobre el uso de la Tecnología 2, y familiarizarse con elementos que le resultan ajenos, o de difícil manejo (por ejemplo, copiar un link, realizar una captura de pantalla, realizar búsquedas de audio y video en Internet) porque muchas veces no forman parte de su vida cotidiana, o de sus otras identidades. ¿Cuántos docentes recurren a Facebook, Whatsapp, Instagram, Twitter, Youtube en otros espacios de sus vidas, y de qué forma lo hacen? ¿En caso de ser usuarios de dichos artefactos, estos operan como apoyo en la construcción de Discursos secundarios? ¿O serán una forma de circulación de Discurso primario? ¿Qué Discursos secundarios son los que efectivamente se despliegan en sus identidades académicas y profesionales enmarcados en la Tecnología 2?

Por otra parte, los estudiantes de las nuevas generaciones que ingresan a los estudios universitarios sí cuentan en muchos casos con algún tipo de familiaridad con esos artefactos. Esto podría ser favorable para ellos, si se tiene en cuenta que en función sus biografías, la familiaridad (previa al ingreso de cierto nivel educativo) con ciertos Discursos secundarios favorecidos en los procesos de escolarización ha sido un factor de incidencia en el “éxito” escolar (cf. GEE, 2005). Pero, debemos tener en cuenta que esto mismo ha generado y continúa generando brechas en términos de augurio de “éxito” o “fracaso” en los distintos niveles educativos según se consigna en distintas investigaciones desarrolladas en otros países (cf. GEE, 2015).

Y, además, cabe preguntarnos si la familiaridad con artefactos propios de la Tecnología 2 es, no solo suficiente, sino positiva. En la línea de evaluar el impacto favorable de esta familiaridad debemos volver a los contextos, en primer lugar, y al solapamiento o coexistencia de las formaciones sociales (oral, letrada y digital) en segundo lugar.

Partamos de retomar las alusiones relativas al mundo lector y escritor como un mundo discursivo, inmerso en el lenguaje e interpretado en contextos. Los enunciados escritos de índole académica que circulan en el ámbito universitario como parte de la formación curricular del estudiante, seleccionados por los profesores en la organización de las distintas asignaturas, son piezas discursivas y por tanto insertas en múltiples dimensiones contextuales, de mayor o menor inmediatez. Los recursos contextuales inmediatos aluden al discurso previo en el encuentro, una suerte de co-texto, y al “aquí y ahora” del espacio perceptual inmediato. Los recursos contextuales mediatos invocan el conocimiento (*background*) acerca de diferentes cuestiones, que incluyen desde una suerte de “modelos” del espacio discursivo asociados a determinados tópicos, actualizados constantemente en el transcurso de la actividad, pasando por marcos orientadores para los participantes que los ubicarían en “lo que está aconteciendo en esta situación” y les sugerirían expectativas de estructuración de las acciones (cf. GOFFMAN [1974] 1986; BATESON [1972] 1998; TANNEN, 1993; LINELL, 1998; entre otros), hasta los recursos que involucran marcos y contextos de organización específicos de instituciones y (sub)culturas constituidos socio-históricamente, y, en un nivel mayor de abstracción, las creencias generales acerca del mundo que pertenecen a la memoria colectiva de la cultura.¹⁰

Al mismo tiempo, la producción académico - científica escrita, como toda producción discursiva, no está exenta de funcionamiento dialógico: está orientada hacia la respuesta de otro(s) y es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva que se relaciona con otros enunciados a los que contesta, así como con aquellos que le contestarán (BAJTÍN, [1952-53] 2002). Estas relaciones dialógicas interdiscursivas, así como las de índole intradiscursiva, configuran su *intertextualidad*.¹¹ Esta se activa en el juego

¹⁰ El problema de la delimitación teórica del “contexto” en sus aspectos lingüísticos y socioculturales es complejo (cf. FERZER, 2004) y excede los límites de este trabajo. De todas formas, es necesario indicar que en el planteo desarrollado aquí, en consonancia con la visión del lenguaje y del discurso que orienta la discusión, trabaja con esos aspectos de forma indisoluble.

¹¹ Este concepto, de fuerte presencia en la producción bajtiniana, alcanza mayor divulgación a partir de los trabajos de Kristeva (1981, p.66 y 67), entre otros, al referirse a la “legibilidad”, en un enunciado dado, de otros y varios discursos.

entre enunciación y contextos (mediada por los géneros, como nos enseña Bajtín, *ibídem*): enunciamos de cierta forma porque así nos lo piden los contextos, y los contextos se van reactualizando en función de cómo enunciamos.

En un aporte enriquecedor a la noción de intertextualidad, orientado por las reflexiones foucaultinianas, Courtine (2013) propone trabajar en la interpretación de los discursos no solo con la noción de *interdiscursividad* (próxima a la de intertextualidad, se refiere a una “memoria discursiva” según la cual los discursos son interpretables precisamente porque apelan a esa “memoria”, y abonarían entonces los marcos orientadores de los recursos contextuales mediatos) sino también con la noción de *intericonicidad*. “[...] Toda imagen se inscribe en una cultura visual, y esta cultura supone la existencia en el individuo de una memoria de las imágenes donde toda imagen tiene un eco. Existe un “dejá vu” de la imagen” (COURTINE, 2013, p.43).

En el caso de la Tecnología 2, la intericonicidad es doblemente importante. No solo activa el reconocimiento visual, sino también (y precisamente por eso) orienta al usuario en términos de su “aquí” y “ahora” de su contexto inmediato, y además le aporta información en términos más mediatos. Si la Plataforma Moodle de ProEVA es una “página web”, ¿qué tiene esta en común, o de diferente, con una página web de entretenimiento, noticias generales, viajes, etc.?

Si observamos el espacio de inicio de la Plataforma (Figura 1) veremos que en la barra superior, además del ícono de ProEVA se incorpora a su derecha el de la propia Udelar. Esta debería ser una pauta informativa relevante para el estudiante que se aproxima como usuario: se trata de un ámbito de uso institucional. O más precisamente, informa al usuario que al acceder a esa página está “entrando a la Udelar”, de la misma forma que en la página de inicio de Moodle de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en Figura 2) el ícono ubicado en el centro de la página informa que el usuario está “entrando a la Facultad” (por ejemplo, los estudiantes de *Lecturas en lingüística*).

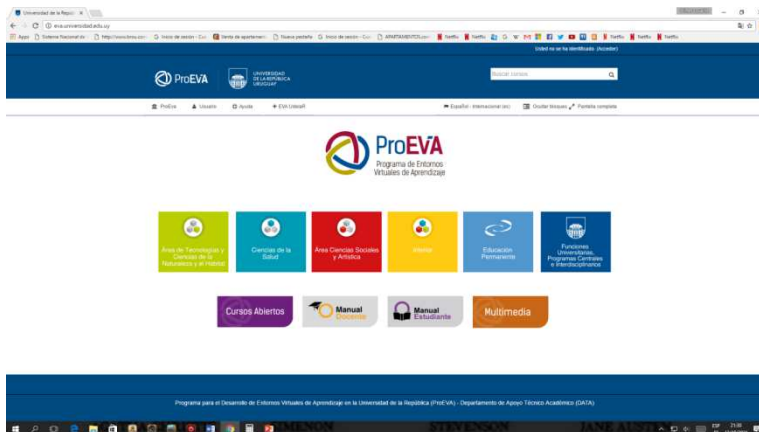


Figura 1: Página de inicio de la Plataforma Moodle de ProEVA- UDELAR

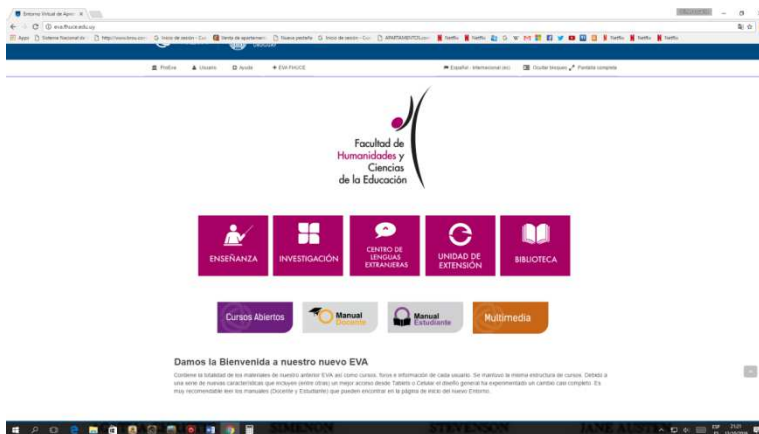


Figura 2: Página de inicio de la Plataforma Moodle de ProEVA Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

El punto que queda planteado es el siguiente: dada la vastedad de páginas de inicio existentes en la actualidad, ¿qué memoria “intericónica” activa marcos orientadores para los usuarios estudiantes, concededores de múltiples páginas web, con relación a los usos letrados que deberán

desplegar en estos espacios institucionales? En principio, podemos prever que la intericonicidad actúa orientando al usuario de ese ámbito digital de la misma forma que cuando entra a un “salón de clase” en la Universidad: es un espacio “reconocible”. Pero no por eso deja de tener características propias que deberán aprenderse a reconocer en un trabajo conjunto entre profesores y estudiantes.

Como señala Gee (2015, p.81), “[...] experiencia y lenguaje se retroalimentan. Algo o alguien debe ayudarnos a ver cómo el lenguaje aplica a la experiencia de forma que podamos tanto ganar significados situados a partir de la experiencia como regular la experiencia de cierta forma. Algo o alguien debe decir cosas como “prestá atención a esto”, decir palabras en el tiempo y en el momento oportunos y ayudarnos a ver una variedad específica de lengua como una “teoría” emergente de un modo de ver y recortar el mundo. Necesitamos padres, maestros y profesores, pares más avanzados y grupos e instituciones sociales que guíen, monitoreen y evalúen las formas en que los aprendizajes vinculan (marry) lenguaje y experiencia. Y en este sentido, todo aprendizaje es una forma de desarrollo lingüístico. No lo hacemos solos. No podemos”.

Paso ahora al segundo punto de reparo, relativo al solapamiento o coexistencia de las formaciones sociales (oral, letrada y digital) en segundo lugar. Al presentar las tres formaciones sociales se indicó como una no sustituye a la otra. De hecho, prácticas propias del mundo oral perviven en el letrado y se intensifican en el digital, al tiempo que en este, determinadas características del letrado se mantienen. Precisamente respecto a este último punto cabe señalar que, en términos generales, las comunidades disciplinares mantienen al día de hoy las prácticas interpretativas correspondientes al orden social letrado construido a lo largo de los siglos en el marco de la Tecnología 1.

Cabe preguntarse entonces, qué sucede con la llegada de la Tecnología 2 en las sociedades contemporáneas y su incorporación a los estudios universitarios en términos de control interpretativo, cuando hablamos de las literacidades académicas disciplinares.

En realidad, y por el momento, se plantea cierta tensión entre las tradiciones interpretativas disciplinares que se incorporan a través del aprendizaje (y luego su adquisición) de los Discursos secundarios disciplinares. Estas son modalidades de lectura y escritura “centrípetas”, tendientes a una mayor reificación de los sentidos, frente a modos de literalización (y literacidades) “centrífugos”, es decir habilitadores de mayor negociación de sentidos en las interpretaciones (ORLANDO, 2012, p.258). En todo caso, las modalidades centrífugas que se instalan en los formatos de comunicación propiciados por la Tecnología 2 (y los que probablemente sean familiares para muchos estudiantes que ingresan a la universidad), cuando hablamos de redes sociales conformadas por aquellos individuos que comparten un interés, una afinidad, un hobby, son extremadamente abiertas y flexibles, al tiempo que frágiles. Como nos recuerdan Bauman y Mauro (2016), así como es muy complicado lograr construir (y formar parte de) una comunidad offline, armar (y también desarmar) una red online es extremadamente fácil. El tema ameritaría una discusión imposible de desarrollar en el final de este texto. Pero vale la pena preguntarnos: ¿cómo debemos trabajar los profesores universitarios para sumar a nuestros estudiantes a la comunidad disciplinar? No alcanza con pasar por un curso de *Lecturas en lingüística* para “ser lingüista”. Pero tampoco se construye una identidad de lingüista asociándose libremente para participar en Foros de Internet sobre la temática. Los docentes universitarios, en general, no deberíamos alentarnos con la ilusión de la Tecnología 2 como una solución a los problemas irresueltos en el manejo de la Tecnología 1, porque esta continúa orientando las prácticas de las comunidades académicas, al menos por el momento.

Tal vez el punto importante en el trabajo con las literacidades académicas pase por mostrar, en primer lugar, donde están las complejidades y luego ayudar a decidir cómo sortearlas. Pero también mostrar las complejidades entraña problemas. ¿Dónde están las complejidades? ¿En saber organizar las referencias bibliográficas según alguna normativa editorial? ¿En citar correctamente a un autor? ¿En reiterar, sin la posibilidad de un espacio de discusión o la apertura a

críticas, las tradiciones interpretativas hegemónicas de la comunidad en cuestión?

Esta última pregunta es particularmente importante para las disciplinas humanas y sociales, aunque no excluye de su planteo a cualquier área del conocimiento disciplinar. Al fin y al cabo, las literacidades académicas son una suerte de “dispositivo”. Esto es, algo “[...] que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos [...]. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el *panoptikon*, las escuelas [...]; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo” (AGAMBEN, 2011, p.257-258). Desde una perspectiva formativa en literacidades académicas, no alcanza con mostrar formatos “apropiados” frente a los “no apropiados”, sin dar una discusión crítica sobre las elecciones “apropiadas” y los aspectos ideológicos que las respaldan (FAIRCLOUGH, 1995, p.242-252). Este es un aspecto relevante de las literacidades académicas que no debería quedar fuera de la enseñanza universitaria.

Consideraciones finales

En el cierre de este recorrido acerca de las literacidades académicas en el marco de las Tecnologías 1 y 2 de lectura y escritura, agregaré preguntas sobre asuntos en los que valdría la pena reflexionar en profundidad acerca del futuro de la enseñanza universitaria.

Si esta constituye un espacio para la construcción del saber disciplinar, se vuelve urgente indagar en los efectos que pueda tener el encuentro de los profesores letrados con los estudiantes digitales, tanto en las formas de construcción de ese saber, como en la posibilidad de colaborar en la conformación de las identidades académicas y profesionales desde la enseñanza. Al fin y al cabo, el sentido último de la

comprensión discursiva (también de los textos académicos) es, como recordaba al inicio de este texto, el de la “comprensión dialógica activa” (BAJTÍN, [1974] 2002), esto es, el acercamiento para discutir o asentir acerca de las visiones de otros individuos.

Para lograr ese estadio de la comprensión, contamos ahora no solo con el trabajo en el “salón de clase”, extendido mediante la Tecnología 1, sino también con los “contextos digitales” habilitados por la Tecnología 2. ¿Deberíamos preocuparnos por un eventual vaciamiento de los salones de clase? ¿Desaparecerán los estudiantes de los entornos espaciales locales, para encontrarnos con ellos solo en los espacios virtuales? Y si solo quedaran estos últimos ¿habrá papel para los profesores?

Por el momento, y sobre la primera pregunta, parece ser demasiado pronto para responder afirmativa o negativamente. En todo caso, el “salón de clase” espera una eventual reconfiguración. Las convocatorias a encuentros locales permanecen, y los profesores interactúan allí con sus estudiantes.

En las sociedades occidentales, después de siglos signados por la ruptura con el cuerpo a partir, entre otras cosas, de la operación cartesiana que lo reduce a un autómatas ajeno a la Razón, se percibe la especialización ritualizada de los comportamientos corporales, en particular en los espacios públicos (LE BRETÓN, 1995). Y cuando el cuerpo molesta, por causa de alguna conducta inconveniente (una risa exagerada, un gesto inconveniente, mal olor o aliento fuerte), también contamos con ritos de borramiento del cuerpo que buscan evitar la molestia de su presencia (ibídem).

En esta época vivimos en el mundo de forma diferente a otros períodos de la historia: la distancia invade las actividades locales y los mundos fenoménicos de la mayoría son globales. Pese a eso, todos continuamos viviendo una vida local, y las limitaciones corporales aseguran que todos los individuos, en todo momento, estén situados contextualmente en un tiempo y un espacio (GIDDENS, 2002).

La Tecnología 2 puede operar positivamente para la enseñanza universitaria. Pero todavía hace sentido el encuentro local, en el que la mirada, la inflexión de la voz, una expresión facial o un gesto aportan al trabajo de negociación de sentidos y a la construcción de interpretaciones. Si todo aprendizaje se hace con otros, y no lo hacemos solos porque no podemos, deberíamos preservar los encuentros in situ, cara a cara, tan valiosos en el mundo oral como en el mundo letrado o digital.

Referencias

- AGAMBEN, G. ¿Qué es um dispositivo? *Sociológica*, año 26, número 76, p.249-264. 2011.
- BAJTÍN, M.M. (1974). Hacia una metodología de las ciencias humanas. In: BAJTÍN, M.M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores, p.381-396, 2002.
- BAJTÍN, M.M. (1952-1953). El problema de los géneros discursivos. In: BAJTÍN, M.M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores, p.248-293, 2002.
- BATESON, G. (1972). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In TELLES, B.; GARCEZ, P. (Orgs.) *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, p.120-141, 1998.
- BAUMAN, Z.; MAURO, E. *Babel*. Rio de Janeiro:Zahar, 2016.
- CHARTIER, R. ¿Muerte o transfiguración del lector? In: CHARTIER, R. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa, p. 101-119, 2000.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo y Editora UNESP, 2009.
- COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA. Disponible en: <http://www.cse.udelar.edu.uy>). Consultado el 21/9/2017.
- COURTINE, J.J. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.
- FETZER, A. *Recontextualizing context*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins, 2004.
- GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. In: KAMIL, Michael L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research: volume III*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum, p.195-207, 2000.
- GEE, J.P. *La ideología en los Discursos*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza, 2005.
- GEE, J.P. *Literacy and Education*. New York: Routledge, 2015.

- GEE, J.P.; HAYES, E.R. *Language and Learning in the Digital Age*. London – New York: Routledge, 2011.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.
- GOFFMAN, E. (1974) *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Pennsylvania: Northeastern University Press, 1986.
- KRISTEVA, J. (1981) *Semiótica 2*. Madrid: Fundamentos, 1981.
- LE BRETON, D. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995.
- LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA. Plan de estudios 2014. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/>. Consultado el 21/9/2017.
- LILLIS, T. M. *Student writing. Acces, regulation, desire*. London, Routledge, 2001.
- LINELL, P. *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- LINELL, P. *Rethinking language, mind and world dialogically*. USA: Information Age, 2009.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MORGAN B.; RAMANATHAN, V. Critical literacies and language education: global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, U.S.A., v.25, p.151-69, 2005.
- Ordenanza de Organización Docente. Universidad de la República, 1992. Disponible en: <http://www.fhuce.edu.uy/images/concursos/Normativa/> Consultado el 23/9/2017.
- ORLANDO, V. Una mirada a la elaboración de monografías: lectura y escritura en foco. In: GABBIANI, B.; ORLANDO, V. (Orgs.) *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Montevideo: CSE-Udelar, p. 7-24, 2016.
- ORLANDO, V. “¡Estamos en japonês!”: dimensão ativo – dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas. Tesis (doctorado en Letras, área de concentración: Lingüística Aplicada) –Programa de posgraduación en Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.
- ORLANDO, V. Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, nº 2, diciembre, p.69-72. 2013.
- PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008.
- ProEVA. Disponible en: <http://www.cse.udelar.edu.uy/proeva/> y en <http://proeva.edu.uy/institucional/>. Consultados el 21/9/2017.
- TANNEN, D. What’s in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. In: TANNEN, D. (Ed.) *Framing in Discourse*. New York / Oxford: Oxford University Press, p. 14-56, 1993.
- Universidad de la República. *Memoria 2015*. Montevideo: Ediciones Universitarias, UCUR, 2016.
- VYGOTSKY, L.S. (1930a) Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, p.69-76, 1994.

VYGOTSKY, L.S. (1930b) O domínio sobre a memória e o pensamento. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, p.51-68, 1994.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.