

EL USO DE WHATSAPP COMO HERRAMIENTA DE ANDAMIAJE COLECTIVO PARA EL IMPULSO DE LA LITERACIDAD

**MÓNICA MARÍA MÁRQUEZ HERMOSILLO
JAIME RICARDO VALENZUELA GONZÁLEZ
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, ITESM**

TEMÁTICA GENERAL: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
(TIC) EN EDUCACIÓN

RESUMEN

Se presentan los hallazgos obtenidos de la observación de una red colaborativa de aprendizaje mediada por la aplicación de Whatsapp, enmarcada en una investigación más amplia enfocada en prácticas de literacidad. Los resultados afirman que las tecnologías comunicativas como el Whatsapp, pueden llegar a ser artefactos de mediación colaborativa que favorezcan el aprendizaje y el ejercicio de prácticas de literacidad más complejas, utilizables tanto en ambientes escolares como en escenarios no formales. Se evidencia cómo la mediación tecnológica favorece el andamiaje colectivo para el desarrollo de habilidades cognitivas, estratégicas, afectivas y sociales que disponen hacia el aprendizaje. Específicamente se advierte cómo los significados y representaciones simbólicas se nutren tras la participación en una comunidad virtual, enriqueciendo la experiencia de literacidad, entendida como una práctica de lectura y de escritura que involucra procesos cognitivos, estratégicos, afectivos y sociales. Especialmente las habilidades tecnológicas para la incursión a la lectura digital, los niveles lectores de decodificación, comprensión, contextualización y valoración se ven enriquecidos por la comunidad de diálogo que se conforma a partir del grupo de Whatsapp. Específicamente la práctica de la lectura se dimensiona como una experiencia ampliada, que trasciende la individualidad y la lectura de las líneas, para ir a una lectura tras las líneas y más allá de las líneas.

Palabras clave: educación y tecnología, aprendizaje colaborativo, aprendizaje móvil, lectura, literacidad

Introducción

La inmersión de las tecnologías en la vida cotidiana ha generado la integración y convergencia de nuevos entornos de comunicación y de aprendizaje. La información aumenta y se transforma a gran velocidad, los contenidos se complejizan y cada día aparecen nuevos soportes y formatos textuales. En esta transformación, hay un proceso que se ha modificado: la práctica lectora. ¿Puede la tecnología aportar en el desarrollo de una práctica lectora más eficaz, más significativa, amplia y sostenida?

Realizamos en 2015 una investigación titulada "La lectura en dispositivos electrónicos móviles desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de los lectores", cuyos hallazgos abarcaron tres aspectos: Usos y preferencias de los lectores; representaciones y significados; habilidades, niveles y dimensiones de la lectura digital (Márquez, 2015).

La metodología fue mixta; y en la última fase se trabajó con un grupo de enfoque (*focus group*) con una tarea común: la lectura de tres textos literarios predeterminados. Para ello se utilizó un espacio de interacción a través de la aplicación de Whatsapp, que generó una conversación continua y que culminó con una sesión presencial de diálogo. Son los hallazgos encontrados en esta fase de interacción mediada por la tecnología móvil los que aquí se presentan.

Los hallazgos se complementan con observaciones posteriores, realizadas de 2016 a la fecha, a partir de un uso continuado de esta alternativa tecnológica en escenarios de educación superior, enfocados a otros campos del conocimiento, como apoyo a la construcción de comunidades de aprendizaje.

Marco teórico

El Modelo ideológico de literacidad.

Se toma como punto de partida la noción de *literacidad*, la cual aborda la competencia lectora como una habilidad extendida más allá de las formas y espacios tradicionales de alfabetización. La literacidad implica explorar en los procesos cognitivos, estratégicos, afectivos y sociales del lector, así como revisar métodos y prácticas lectoras reales, profundizar en contextos diversos --no solo escolares--, y analizar mediación emergentes.

Esta investigación se fundamenta específicamente en el Modelo Ideológico de Literacidad de Brian Street (1984) y en las aportaciones de Daniel Cassany (2011, 2012). Su perspectiva es etnográfica, centrada en usos y significados de la literacidad en contextos específicos. El modelo ideológico plantea la lectura no como habilidad técnica y neutral, sino como una práctica social.

Literacidad y tecnología

El auge de las TIC, por su inserción en las configuraciones sociales y por el potencial que ofrecen como espacio de representación y expresión de significados, ha incidido en una de las ramas de los Nuevos Estudios de la Literacidad: la literacidad digital, que captura la complejidad de la lectura en esta era mediática y tecnológica.

Los estudios de la literacidad reconocen que la tecnología ha transformado los procesos lectores, poniendo en juego habilidades y estrategias distintas a las de la alfabetización tradicional. De acuerdo con Martos y Campos, "gracias a la aparición de una panoplia de dispositivos caracterizados por la movilidad y la conectividad" (2013, p. 183), las opciones de lectura se multiplican. Según Cassany, "en conjunto con la estructura hiper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas)" (2000, p. 8).

Niveles y dimensiones de la lectura

El modelo ideológico de literacidad plantea la existencia de niveles de lectura (Cassany et al., 2003) y dimensiones de la lectura (Cassany, 2012).

Los niveles de lectura son: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración. Durante la investigación se evidenciaron otros niveles más, como la contextualización y la ampliación (Márquez, 2015). Cada uno de ellos se logra a partir de la ejercitación, dominio e interconexión de microhabilidades más finas.

Con respecto a las dimensiones de la lectura, Cassany (2012) distingue la lectura literal (leer *las* líneas), la lectura inferencial (leer *entre* líneas) y la lectura crítica (leer *tras* las líneas). Una dimensión más emergió de esta investigación: la lectura extendida (leer *más allá* de las líneas) (Márquez, 2015).

De acuerdo con este modelo, microhabilidades, niveles y dimensiones de la lectura se van desarrollando y ejercitando. Su aprendizaje no se da de forma natural, pero se impulsa a través de procesos planificados y dirigidos eficazmente.

El aprendizaje como interacción y diálogo

Desde la aproximación sociocultural de Vigotsky, el aprendizaje no es una construcción individual, sino un producto de la participación social ligado al uso de herramientas culturales (Fernández, 2009). El conocimiento es parte y producto del marco cultural en que se desarrolla y de la sociedad que lo utiliza. Destaca la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada en relación con el tipo de actividad social que propician. El conocimiento está indisolublemente inserto en el uso social del lenguaje (Fernández,

2009, p. 31). Especialmente la noción de andamiaje y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resultan clave. El andamiaje puede darse entre iguales (andamiaje colectivo), sobrepasado los límites de lo técnico o lo lingüístico.

Las teorías de literacidad interaccionistas conciben el aprendizaje como una construcción colectiva donde los aprendices construyen su propio conocimiento y comprensión de la lectura, haciendo uso de un andamiaje colectivo.

Teóricos como Cole y otros amplían la noción de mediación con la de herramientas interaccionales y de *artefacto* (Fernández, 2009, p. 26), entendido como una herramienta social simbólica.

La investigación sociocultural amplía la noción de mediación con la noción de diálogo de Bajtín, que impulsa la apropiación y dominio de herramientas a través de la participación en comunidades (Fernández, 2014, p. 3).

Desde esta aproximación, la lectura está imbricada en el contexto social del que forma parte. Su apropiación y dominio están relacionados con la acción dialógica y con los artefactos de mediación que influyen en los procesos de su aprendizaje y desarrollo. Desde este punto de partida, la lectura no es el dominio de un código, sino una práctica social situada y dialógica, un proceso interactivo y dinámico de construcción de conocimiento que ocurre en colaboración.

Planteamiento de la investigación

El objetivo de la investigación fue indagar en las formas de interrelación que se establecen entre el lector, el texto, el soporte textual y el contexto social, dentro de un proceso dinámico en donde se cruzan códigos y lenguajes, capacidades y herramientas, redes, actores, identidades, escenarios culturales, representaciones y significados.

Centradas en la observación de procesos lectores en soportes digitales, las preguntas guía fueron:

- ¿Cómo son los procesos y prácticas lectoras en dispositivos electrónicos móviles?
¿Qué habilidades, niveles y dimensiones de la lectura se utilizan?
- ¿Qué representaciones y significados tienen los sujetos a partir de la experiencia de lectura en dispositivos electrónicos móviles?
- ¿Qué puede aportar la tecnología en el desarrollo de una práctica lectora más eficaz, más significativa, amplia y sostenida?

Marco metodológico

El enfoque fue mixto, de tipo exploratorio, relacional y secuencial, abriendo con la parte cuantitativa y continuando con la cualitativa, que fue la predominante.

La primera etapa fue el estudio cuantitativo a partir de una encuesta aplicada a 400 lectores. En estas encuestas se recabaron datos, frecuencias, composiciones y distribuciones.

La segunda etapa fue un estudio de casos colectivo o múltiple, focalizado en 26 sujetos a quienes se les hizo una entrevista semiestructurada. Posteriormente 10 de ellos fueron observados en interacción como un grupo de enfoque (*focus group*) con tareas comunes a cumplir, los cuales fueron observados en interacción durante un mes.

Durante ese lapso se abrió un espacio de diálogo por Whatsapp, que generó una conversación grupal continua a distancia. Luego se efectuó una sesión de conversación presencial de dicho grupo, con duración de tres horas. La conversación a través de Whatsapp continuó por tres días más, después de la sesión presencial.

Siguiendo las pautas de la etnografía virtual (Hine, 2004; Garrido, 2003), se empleó el espacio de conversación virtual como una herramienta de obtención de datos mediante la observación participante del investigador dentro del contexto virtual caracterizado como comunidad.

Se analizaron las interacciones mediadas por Whatsapp como único medio de comunicación durante el lapso de la lectura individual, desde su propio marco espaciotemporal. Se observaron fotografías, videos, íconos, audios, *links* y toda clase de información que complementó la interacción verbal. La comunidad conformó un todo integrado, un sujeto colectivo virtual, que arrojó información de la interacción en su conjunto (Mason, 2001, p.6).

Los registros del diálogo por Whatsapp se analizaron con la técnica del análisis de contenido, empleando para ello el programa Atlas.ti y utilizando un procedimiento de codificación semi abierta, según el modelo de Chávez R. (2015). En paralelo, se realizó un proceso de estructuración tipificante, que permitió identificar y delimitar con claridad los rasgos de interés teórico.

Utilizando el procedimiento *top-down* (Mayring, 2000) se generaron códigos teóricos, a la luz de las preguntas de investigación. En un proceso iterativo de codificación en el sistema Atlas.ti, se realizó un procedimiento *bottom-up* (Mayring, 2000), de donde surgieron códigos emergentes y familias. Se realizaron análisis de frecuencias, resultados por variables y combinaciones, así como representaciones gráficas. Especialmente las aportaciones de Friese (2011) y de Chávez R. (2015) a los procedimientos de codificación semiabierta, fueron útiles para este proceso.

Apoyada en la perspectiva de la teoría anclada, la investigación fue un proceso dinámico de maduración de ideas en donde cada pieza de información se iba ampliando por otras fuentes y puntos de vista.

Resultados

Los hallazgos más notorios de la fase de interacción del grupo focal a través del Whatsapp, se enuncian a continuación:

1. *Sobre las habilidades tecnológicas.* A pesar de que los dispositivos electrónicos para la lectura son cada vez más sencillos e intuitivos en su uso, se necesita un mínimo de habilidad tecnológica para leer en digital. Un factor que resulta ser de suma ayuda es el acompañamiento de alguien experto que facilite el aprovechamiento del dispositivo. La conversación sobre cuestiones técnicas en el grupo de Whatsapp fue una fuente esencial de apoyo para esta capacidad básica.

2. *Sobre el nivel de decodificación y comprensión.* El proceso de descifrar el código textual para poder extraer su significado y comprenderlo, es la puerta de entrada hacia los siguientes niveles de lectura. La existencia de una comunidad lectora comunicada en tiempo real, en donde se intercambiaron significados para la comprensión, resultó de vital importancia.

3. *Sobre el nivel de contextualización.* La contextualización posibilita una lectura más amplia, panorámica, que entreteje unos signos con otros y provee de mayor significatividad a la lectura. La habilidad de contextualizar se promovió con la participación en el grupo de Whatsapp, puesto que permite en cuestión de segundos explorar significados y darles contexto con menor esfuerzo, de manera colaborativa.

4. *Sobre el nivel de valoración.* La capacidad de reconocer las cualidades de un contenido textual y emitir un juicio de valor sobre él, es una de las habilidades más difíciles y más sencillas al mismo tiempo. Lo difícil reside en pasar de una valoración básica e impresionista a una valoración con criterios sólidos y argumentados. La participación en una comunidad lectora que está compartiendo la experiencia y tiene los mismos referentes textuales, exige del lector un nivel de valoración más fino. Los lectores que leen colectivamente parecen exigirse a sí mismos una opinión acompañada de argumentos, a fin de poder poner su juicio en interacción y apoyar tendencias de apreciación.

5. *Sobre el nivel de ampliación.* El nivel de ampliación implica ir más allá del texto mismo y extender sus fronteras tanto físicas como semánticas hacia otras textualidades y experiencias. La interacción con la comunidad lectora propicia que el texto se amplíe hacia nuevos significados, vivencias, intertextos e información complementaria, que se comparte de forma espontánea, propiciando el enriquecimiento de sentido.

6. *Sobre la relación afectiva con el texto.* De acuerdo con los primeros resultados de la investigación, la intangibilidad del texto digital genera distancia entre el lector y el texto. Al carecer de suficiente visibilidad y de rasgos de personalización, el texto electrónico pierde importantes

ingredientes afectivos. Sin embargo, los lectores finalmente reconocieron haberse ligado afectivamente con el texto, a partir de la participación en la comunidad lectora.

A partir de la anterior experiencia con el grupo focal y el análisis de los resultados, se dio continuidad al uso de la aplicación de Whatsapp en 4 grupos de estudiantes regulares a nivel licenciatura en el contexto de un curso virtual de Ética profesional, con duración de un semestre, entre otoño 2015 y primavera 2017. En un marco curricular de aprendizaje formal como es un curso universitario, con la no-presencialidad como característica modal, en donde los participantes no se conocen previamente ni tendrán ninguna opción de conocerse de manera presencial ni con el profesor ni con los compañeros, el recurso de Whatsapp se convirtió en un espacio de interacción primordial. Los seis ámbitos de interacción que en la investigación inicial se reflejaron como fortalecidos a partir de este recurso tecnológico, también se mostraron como fortalezas de estos cuatro grupos de estudiantes.

Algunos rasgos que llaman la atención en estas interacciones son:

- a. Como en toda agrupación social, hay participantes activos y pasivos. Los participantes van alternando roles y modificando sus tipos de intervención, dependiendo de los momentos del curso y de las tareas a emprender.
- b. Los grupos se autorregulan y van definiendo tanto sus formas de interactuar como la función general de este espacio. El papel del profesor es crucial, pues constituye el principal modelaje del tipo de interacción que predominará.
- c. El papel del profesor que parece más favorecer el andamiaje colectivo a través del Whatsapp consiste en: armar el grupo, identificar a cada participante, motivar la participación, colocar preguntas detonadoras, responder dudas puntuales, proporcionar modelaje, acercar insumos, retroalimentar, profundizar, complejizar, integrar, moderar, interesarse por cada participante y darle ayuda ajustada, sea dentro del grupo o fuera de él, en el chat personal.
- d. Independientemente de los contenidos del curso, de su temporalidad y su propósito pedagógico, la herramienta tecnológica de Whatsapp cumple la función de apoyo y andamiaje colectivo de los grupos.

Discusión

El intercambio discursivo entre los participantes del grupo de Whatsapp confirma la importancia de la mediación, de la ayuda diferenciada y ajustada, de la construcción conjunta de significados en relación con una actividad social relevante y una meta común. "El conocimiento está indisolublemente inserto en el uso social del lenguaje" (Fernández, 2009, p. 31).

La noción de Zona de Desarrollo Próximo se constató, pues la interacción entre sujetos de diversos niveles de lectura, de dominio tecnológico o de conocimiento del tema, hizo que se avanzara hacia niveles más altos. Se trata de un tipo de andamiaje colectivo mediado por un *artefacto* que en este caso era el teléfono inteligente y la aplicación de Whatsapp. El estilo de comunicación se vio marcado por la horizontalidad y reciprocidad, de tal manera que el medio se convierte en escenario disponible para la reflexión, el acuerdo y el crecimiento intergrupal, cuyos resultados o productos son socialmente construidos a través de una dinámica dialógica como la propuesta por Bajtín (Fernández, 2014).

Ante el hecho de pertenecer a una comunidad o red colaborativa, el sujeto se mantiene abierto al diálogo con otros posibles significados, asume que hay varias interpretaciones posibles, diferentes a la propia; está dispuesto a contrastar fuentes, es obligado a expresarse con claridad, a argumentar o contraargumentar, a buscar interpretaciones integradoras, más plurales, matizadas y ricas, representativas de toda una comunidad. Esta capacidad remite a la lectura *entre líneas*, explicada por Cassany (2012, p.348).

La posibilidad de utilizar el texto como un territorio común en el cual se pueden erigir nuevas construcciones de sentido que vayan más allá del mismo texto, nos remite a la lectura extendida o *más allá* de las líneas, dimensión signada por el lazo afectivo que se establece con el texto, con el proceso y con otros lectores que comparten la experiencia (Márquez, 2015).

Conclusiones

Uno de los recursos más valiosos para el desarrollo de habilidades lectoras, niveles y dimensiones de lectura es el acompañamiento de otros lectores. La práctica de la lectura está imbricada en el contexto cultural e histórico del que forma parte. Su apropiación y dominio están directamente relacionados con la acción dialógica y con los artefactos de mediación, que constituyen un andamiaje colectivo. La lectura es una práctica social situada y dialógica, un proceso interactivo y dinámico de construcción permanente que se puede impulsar a través de la participación en comunidades lectoras. Desde esta perspectiva, las tecnologías comunicativas como el Whatsapp pueden ser una valiosa herramienta para la integración de redes colaborativas o comunidades de afinidad (Gee, 2004; Garzón, 2007), que sustentan una práctica de lectura relacional o social.

Los resultados de esta indagación, extendidos hacia las posibilidades de la lectura en su sentido más amplio, entendido el texto como toda unidad de sentido y la lectura como la *lectura del mundo*, pueden ser aplicables no sólo al desarrollo de habilidades de literacidad, sino al impulso del aprendizaje de cualquier área, tanto dentro del contexto de la educación formal como la no-formal.

La herramienta del Whatsapp, o cualquier otra herramienta tecnológica con funciones móviles de comunicación o interacción similares, puede ser usada como un valioso recurso para el aprendizaje.

Aprovechar la tecnología como medio de interacción, diálogo y colaboración, sea en torno a la lectura o en torno de cualquier otra competencia, es una oportunidad para aprovechar en el campo de lo educativo. Impulsar el uso de espacios de diálogo horizontal y abierto son maneras de caminar hacia una educación enfocada en los aprendizajes y no sólo en la enseñanza, en los alumnos y no sólo en el profesor, en el co-aprendizaje, en la construcción de redes colaborativas y co-responsables. Impulsar la construcción de comunidades dialógicas puede llegar a ser una práctica democratizadora, un medio de reconstrucción del tejido social, un compromiso ético que nos impulse como educadores a ir *más allá* del territorio conocido.

Referencias

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y vida (2), 2-11. Recuperado de http://www.labev.uerj.br/textos/De%20lo%20analogico%20a%20lo%20digital_Daniel%20Cassany.pdf
- Cassany, D. (2011). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany D. (2012) En_línea. Leer y escribir en la red. España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Madrid: Grao.
- Chávez R., L. (2015) Codificación semi-abierta. Sesión del Taller de Análisis Cualitativo: Estrategias de Codificación y Categorización con ATLAS.ti. CIESAS Occidente/Noreste. Material de trabajo.
- Fernández, J. M. (2009). Aprendiendo a escribir juntos. Multimodalidad, conocimiento y discurso. México: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, A.C. y la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- Fernández, J. M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. Sinéctica, 43. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=646_el_dialogismo_secuenc

- ialidad_posicionamiento_pluralidad_e_historicidad_en_el_analisis_de_la_practica_educativa.pdf
- Friese, S. (2011). Using ATLAS.ti for Analyzing the Financial Crisis Data [67 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 12(1), Art. 39. Recuperado de <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101397>.
- Garrido, A. (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. UOC, Internet Interdisciplinary Institute. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>
- Garzón, R. (2007). La metamorfosis del concepto de alfabetización en la educación mediada por tecnologías. Capítulo 15. En Landeta Etxeberria, A., Buenas prácticas de e-learning. UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Recuperado de <http://www.buenaspracticaselearning.com/indice-buenas-practicas-e-learning.html>
- Gee, J. P. (2004). Situated Language and Learning, a Critique of Traditional Schooling. s/d.
- Hine, Ch. (2000) Etnografía virtual. Barcelona. Editorial UOC, Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Márquez, M. (2015). La lectura por placer en dispositivos electrónicos móviles desde la perspectiva de la literacidad: usos, prácticas, procesos y representaciones de adultos lectores. Disertación doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.
- Martos, E. y Campos, M. (coords.) (2013). Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura. Red Internacional de Universidades Lectoras. España: Santillana.
- Mason, B. (2000) "Issues in Virtual Ethnography" en Buckner, K. (ed.) Ethnographic Studies in Real and Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities. Proceedings of Espirit i3 Workshop on Ethnographic Studies. Edinburgh: Queen Margaret College.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), [27 Paragraphs]. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>.
- Street, B. V. (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture (9). Nueva York, NY: Cambridge University Press.