



La producción de mensajes escritos en estudiantes de enseñanza secundaria: diálogo entre alfabetización en información y prácticas letradas

The production of written messages in high school students: dialogue between information literacy and literacy practices

María Gladys Ceretta Soria

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay

gladys.ceretta@fic.edu.uy

 <https://orcid.org/0000-0003-0153-6440>

Yanet Fuster-Caubet

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay

yanet.fuster@fic.edu.uy

 <https://orcid.org/0000-0002-7447-8643>

Magela Cabrera Castiglioni

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay

magela.cabrera@fic.edu.uy

 <https://orcid.org/0000-0002-6289-5538>

Javier Canzani Cuello

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay

javier.canzani@fic.edu.uy

 <https://orcid.org/0000-0001-7253-9628>

José Fager Pérez

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Uruguay

jose.fager@fic.edu.uy

 <https://orcid.org/0000-0002-8920-9673>

RESUMEN:

A partir de una investigación realizada en centros de enseñanza secundaria pública de Montevideo (Uruguay) que consistió en la elaboración de un diagnóstico sobre alfabetización en información en estudiantes de primer año, proponemos abordar la producción de textos en base al análisis de mensajes producidos por los estudiantes. La consigna involucra la información recabada durante un proceso de búsqueda de información, la cual deberá ser compartida con el destinatario del mensaje. A partir del análisis mencionado esperamos indagar sobre la relación entre la alfabetización en información y las prácticas letradas de los estudiantes de secundaria y conocer qué criterios consideran de relevancia para elaborar los textos, y cómo seleccionaron la información encontrada. Para la elaboración del diagnóstico construimos un formulario basado en las etapas del Modelo Pindó de alfabetización en información, donde se plantea un problema de información a resolver y desde allí se abordan elementos relacionados con la búsqueda, selección, evaluación y comunicación de la información. Para la determinación de la muestra seleccionamos trece liceos

Recepción: 30 Septiembre 2022 | Aceptación: 09 Diciembre 2022 | Publicación: 03 Abril 2023

Cita sugerida: Ceretta Soria, M. G., Fuster-Caubet, Y., Cabrera Castiglioni, M., Canzani Cuello, J. y Fager Pérez, J. (2023). La producción de mensajes escritos en estudiantes de enseñanza secundaria: diálogo entre alfabetización en información y prácticas letradas. *Palabra Clave (La Plata)*, 12(2), e187. <https://doi.org/10.24215/18539912e187>



del departamento de Montevideo. En los resultados compartimos una aproximación al proceso de comprensión que realizan los estudiantes sobre lo leído y cómo lo traducen en un mensaje.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización en información, Competencias en información, Enseñanza secundaria, Escritura, Uruguay.

ABSTRACT:

Based on an investigation carried out in public secondary schools in Montevideo (Uruguay) that consisted to make a diagnosis on information literacy in students of 1st grade, we propose to approach the production of texts based on the analysis of messages produced by the students. The task involves the information collected during an information search process, which must be shared with the recipient of the message. Based on the aforementioned analysis, it is expected to investigate the relationship between information literacy and the literacy practices of secondary school students and to know what criteria they consider relevant to prepare the texts, and how they selected the information found. For the elaboration of the diagnosis, a form was built, based on the stages of "Modelo Pindó" of Information Literacy, where an information problem to be solved is posed and the students have to solve it in relation to the search, selection, evaluation and communication of information. We select a sample of thirteen high schools in the department of Montevideo. The results of the present research show an approximation to the comprehension process that students carry out about what they read and how they translate it into a message.

KEYWORDS: Information Literacy, Information Skills, Secondary education, Writing, Uruguay.

1. INTRODUCCIÓN

El acceso y uso que las personas puedan hacer de la información es un factor clave para la vida en sociedad. En la sociedad actual, los jóvenes coexisten con grandes volúmenes de información disponibles en diferentes formatos. Diversas investigaciones han indagado sobre el consumo de información en red y las competencias de los jóvenes en entornos digitales (Burn & Durran, 2007; Hargittai, 2010; Jenkins, Ito & Boyd, 2016; Scolari, 2019; Livingstone, 2002). En este contexto el concepto de competencias en información se vuelve un elemento clave para la comprensión y estudio de los fenómenos sobre la relación entre las personas y la información. Entendemos a las competencias en información como un proceso de desarrollo de habilidades y actitudes que permiten a las personas buscar, recuperar, organizar, evaluar, comunicar y utilizar la información de forma inteligente, ética, práctica y crítica para la comprensión de su realidad, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Santos, 2017).

En este trabajo nos centraremos en los jóvenes que inician su trayecto por la educación secundaria y haremos foco en la relación entre la alfabetización en información y las prácticas letradas de los estudiantes y en conocer qué criterios consideran de relevancia para elaborar los textos, y cómo seleccionan la información encontrada.

A lo largo de su trayecto de formación los estudiantes efectúan una serie de transiciones. Las investigaciones sobre el tema (Gimeno, 1997; Monarca, Rappoport & Fernández González, 2012; Patiño-Marín, Mazo-López & Quintero-Ossa, 2020) hablan de transiciones verticales y horizontales, las primeras tienen que ver con las características del sistema educativo y los planes del estudio, en cambio las segundas atañen a los estilos de enseñanza, y a la coherencia entre las propuestas docentes en las asignaturas que integran la currícula. Para muchos estas transiciones suponen dificultades e influyen en las trayectorias inconclusas.

En ese contexto, el pasaje desde primaria a secundaria implica un salto que reviste múltiples aristas. Esta nueva etapa requiere de cierta madurez en relación con el uso del lenguaje y con el desarrollo de competencias en información, para poder acceder a conocimientos adaptados a ese trayecto de su formación, lo que les permitirá un mayor aprovechamiento de esos nuevos saberes y sentará las bases para la continuación del aprendizaje a lo largo de toda su vida.

A partir de la investigación *"Llegaron al liceo ¿y ahora qué? Las competencias en información en estudiantes de primer año de Secundaria"* llevada adelante por el Grupo Alfabetización en Información y Competencias Lectoras (AlfaInfo.uy) de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República, tratamos de poner en diálogo la información y la comunicación de esa información en un contexto

determinado. En la presente contribución indagamos en la relación entre las competencias en información y las prácticas letradas que usan los estudiantes de secundaria, entendiendo que la comunicación de la información es clave y que el contexto en que circula la información es determinante.

Luego de arribar a un diagnóstico primario sobre las competencias en información de los estudiantes de este nivel de escolarización, en el mencionado proyecto buscamos una aproximación al proceso de síntesis que realizan, a partir de la selección de información. Sobre estos aspectos nos detendremos en los apartados que se desarrollan a continuación.

1.1 Contexto de la investigación: marco del proyecto

Como mencionamos anteriormente esta investigación deriva del mencionado proyecto I+D llevado adelante por el Grupo AlfaInfo.uy y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, Uruguay, durante los años 2019-2021. Tuvo como objetivo general reconocer competencias en información en estudiantes de primer año de liceos públicos de Montevideo en distintos contextos socioeducativos, por entender que ese estadio de su trayecto formativo oficia como punto de inflexión entre el fin del ciclo de primaria y el inicio de su escolarización en secundaria. Para alcanzarlo nos propusimos: describir las competencias en información de los estudiantes de primer año de enseñanza secundaria (estrategias de búsqueda, selección, uso y evaluación de información); conocer las características de los productos informativos generados por los estudiantes; estudiar las variaciones en función del contexto socioeconómico del centro educativo y elaborar estrategias vinculadas a la alfabetización en información, en función de las necesidades informacionales de los estudiantes. En este trabajo desarrollamos los resultados vinculados a la producción de mensajes escritos basados en la información recabada durante el ejercicio de búsqueda y selección de información.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

A continuación presentamos brevemente los principales enfoques teóricos que guían la investigación. Por un lado, abordamos el problema informacional desde la perspectiva de la alfabetización en información y su relación con la lectura. Este abordaje permite establecer un vínculo entre el proceso de búsqueda y selección de información que realizaron los estudiantes y la comprensión de los textos que luego utilizarán en la elaboración del mensaje.

En relación con la alfabetización en información, consideramos pertinente relevar y analizar los procesos vinculados con la elaboración de mensajes, debido a que en las estructuras teóricas de varios modelos de alfabetización en información este componente es desarrollado. A través del análisis sistemático de este componente proponemos obtener una síntesis que permitirá conocer qué se espera de esta etapa en el proceso de alfabetización en información según los modelos más divulgados en la literatura especializada en el tema. Por otro lado, intentando establecer vínculos que ayuden a comprender los procesos, nos basamos en la lectura y la escritura como prácticas letradas, y desde esa mirada sensible al contexto focalizamos en la escritura en entornos digitales y en la escritura colaborativa, como una forma de comunicar la información.

2.1. Alfabetización en información y lectura

Desde el enfoque de la alfabetización en información, la lectura constituye una práctica indispensable para llevar adelante el proceso de apropiación de la información a la que accedemos. En la actualidad debemos pensar en la lectura en ambientes digitales como principal punto de acceso a la información. Estos elementos merecen un análisis detenido de sus componentes y las relaciones que entre ellos se establecen.

Prado Aragonés (2004) señala las competencias esperadas en relación a la lectura en la actualidad indicando el conocimiento de códigos, adopción de estrategias para la búsqueda y selección de información, comprensión y pensamiento crítico, así como habilidades para la expresión y elaboración de mensajes utilizando nuevos códigos y formatos. Si bien en este trabajo nos centraremos en los mensajes escritos producidos por los estudiantes, la lectura previa que realizaron los mismos es de especial importancia porque será la que les permitirá definir el género discursivo implicado en dichos mensajes.

Entre los espacios de convergencia que surgen de la relación entre alfabetización en información y competencias lectoras se destacan los procesos de selección y evaluación de la información que llevan adelante las personas a través de la lectura, si bien estos procesos son posibles con la mediación de la lectura a la vez forman parte medular del concepto de competencias en información (Ceretta Soria, Canzani Cuello & Cabrera Castiglioni, 2016).

En los diferentes modelos de alfabetización en información se plantean algunas características vinculadas a la etapa de comunicación de los resultados como es el caso del Modelo Gavilán (Eduteka, 2007), el Modelo Kuhlthau (1991), el Modelo Big 6 (Eisenberg & Berkowitz, 1990) y el Modelo Pindó (Ceretta Soria & Gascue Quiñones, 2015) entre otros. En este trabajo utilizamos como referencia el Modelo Pindó desarrollado en 2015 con base a las necesidades de los niños uruguayos y en el marco del Plan Ceibal, el cual está compuesto por cuatro etapas: reconocer la necesidad de información; planificar la estrategia de búsqueda; evaluar y seleccionar la información; elaborar y comunicar la respuesta. A partir de esta última, se plantea este estudio, siendo en el momento del proceso donde se pone en juego el análisis de la información recuperada en la búsqueda y la extracción de los elementos que permitan dar respuesta a la necesidad de información. Además se destaca la posibilidad de elaboración de un nuevo contenido, que puede ser realizado tanto en forma individual como colectiva. El mismo tendrá en cuenta determinada forma de presentación, formatos y medios. Entre los objetivos de esta etapa del Modelo Pindó se proponen:

- Identificar los recursos seleccionados y registrar los datos necesarios para su reconocimiento.
- Presentar y comunicar la información de forma adecuada, ética y responsable.
- Trabajar tanto de forma individual como colaborativa (Ceretta Soria & Gascue Quiñones, 2015).

Dentro de las fases de esta etapa se destaca aquella que tiene una relación mayor con la presente investigación, que es la de la presentar y comunicar la información generada, teniendo en cuenta la necesidad de información planteada y los destinatarios (Ceretta Soria & Gascue Quiñones, 2015).

2.2. Lectura y escritura en entornos digitales

En cada una de las instancias en que nos enfrentamos a actividades de lectura y escritura, lo hacemos de forma particular, y de acuerdo a un contexto que condiciona la producción y circulación de esos discursos. A los efectos de este artículo, observamos a la lectura y a la escritura como prácticas letradas, lo que implica asumir que las expresiones que empleamos a la hora de producir un texto e incluso la organización que se le da hablan del momento socio-histórico y cultural y del devenir de quienes participan en esa comunidad que lo ha producido. Las prácticas letradas «consisten en los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones» (Orlando, 2013, p. 71). En este sentido:

Cada individuo cuenta con diversas y múltiples apropiaciones de la lectura y de la escritura con usos sociales específicos desplegadas en innumerables eventos letrados, esto es, en actividades particulares en las que la escritura y la lectura desempeñan algún papel (Orlando, 2013, p. 71).

Desde esta perspectiva, el hecho de tener las habilidades y destrezas que desde el punto de vista cognitivo son necesarias para llevar adelante los procesos de lectura y escritura no nos habilita a considerar que sepamos

leer, pues la lectura no puede concebirse como leer todo tipo de textos, en sentido amplio y genérico. Entendemos que más bien deberíamos hablar de una lectura singular, situada, orientada a la instancia particular en que el lector participa de esa lectura.

A los efectos del recorrido propuesto en este artículo, nos centraremos en la práctica discursiva de la escritura digital y colaborativa, debido a que la investigación realizada se basó en esta modalidad de comunicación. Entendemos por escritura digital al “proceso de composición apoyado en recursos electrónicos que, como una nueva modalidad de escritura, está generando transformaciones en la producción, el procesamiento y la transmisión, tanto de la información como del conocimiento” (Chaverra, 2011, p. 105).

Con respecto al trabajo colaborativo de producción escrita se ha tornado en los últimos años, una práctica que no solo fomenta el compañerismo y la comunicación, sino también el aprendizaje colaborativo (Belmar, 2022). La colaboración entre pares, es un fenómeno que tiene raíces en la teoría de Vygotsky donde se sostiene que el desarrollo humano está en diálogo con el contexto socio histórico-cultural. De esta interacción con el mundo y con los otros, logra desarrollar sus potencialidades, las que serán la base de su desarrollo como individuo y aprendiz. Esto cobra especial sentido en la investigación que llevamos adelante y que compartimos a través de este artículo, por tratarse de estudiantes que interactúan en un contexto de enseñanza como es el aula, y que compusieron un texto a partir de consignas donde era necesario negociar con sus compañeros y construir un mensaje entre todos.

3. METODOLOGÍA

A partir del análisis de caso de los estudiantes de primer año de liceos públicos de Montevideo indagamos sobre la relación entre la alfabetización en información y las prácticas letradas de los estudiantes de secundaria.

La estrategia metodológica llevada adelante nos permitió la elaboración de un diagnóstico de situación con relación a las competencias en información de los estudiantes. Para ello construimos un formulario, basado en las etapas del Modelo Pindó de alfabetización en información, donde se plantea un problema de información a resolver y en dicho proceso conocer aspectos relacionados a la síntesis y comunicación de la información encontrada. De esta manera se ubicaba a los estudiantes en una situación hipotética en la que ganan dos pasajes para participar en un mundial de robótica en una ciudad de Colombia. Desde esa premisa deben resolver diversas situaciones que involucran la búsqueda del lugar, los trámites que necesitan para poder viajar, el clima, el tipo de moneda, entre otros. En el formulario las preguntas se estructuran de diferentes maneras; en algunas instancias se trata de preguntas abiertas con carácter exploratorio, a través de las que se pretende encontrar evidencias con relación al comportamiento en el proceso de búsqueda y selección de información. En otros casos las preguntas son cerradas, es decir, con respuesta correcta o incorrecta, para medir el grado de asertividad en el proceso. En este trabajo nos dedicaremos al análisis del aspecto relacionado a la generación de mensajes por parte de los estudiantes a través del proceso de síntesis que realizan a partir de la selección de información y buscando conocer el proceso que llevan adelante dicho proceso.

Para la determinación de la muestra seleccionamos liceos del departamento de Montevideo por entender que ofrecen un universo de población cuya diversidad y problemáticas pueden ser extrapolables a otras regiones del país. Se aplicó el cuestionario en 13 liceos, de los cuales 7 de ellos se clasificaron de Baja Vulnerabilidad, es decir, de contextos socioeconómicos muy favorables y, 6 los restantes, provienen de contextos muy desfavorables, que se clasificaron como de Alta Vulnerabilidad.¹ El trabajo de campo se llevó adelante en el año 2019.

Durante la aplicación del formulario realizamos observaciones tendientes a obtener más datos acerca de cómo los estudiantes procedían a completarlo. A través del análisis buscamos conocer:

- ¿Cómo los estudiantes realizan la síntesis de lo leído (vínculo entre alfabetización en información y competencias lectoras) y cómo lo vuelcan a la producción del mensaje?

- ¿Qué síntesis hacen de la información que obtuvieron? (extracción de los elementos de la búsqueda)
- ¿Qué criterios de relevancia toman para elaborar los textos?
- ¿Cómo seleccionan de la información encontrada?
- ¿Cómo comunicaron esa información?

Para el análisis de los mensajes de los estudiantes construimos las categorías que detallamos a continuación:

1. Presencia del enunciador: el enunciador es quien pone en marcha el proceso comunicativo. Su presencia se evidencia a través de marcas textuales, como por ejemplo el uso del verbo en primera persona y designa un conjunto de parámetros que controlan el discurso desde el lugar que ocupa el enunciador.
2. Orientación hacia un destinatario. Para que el estudiante lograra darse cuenta que es necesario que oriente su discurso hacia un destinatario, la consigna ofreció una ruta de inferencia, la cual se manifestó a través del siguiente segmento: “Puedes invitar a un compañero”.
3. El mensaje propiamente dicho refiere al texto como un todo, vale decir, con los requerimientos propios del nivel solicitado por las pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua elaboradas por el Programa de Lectura y Escritura en Español (Uruguay). El nivel requerido para los estudiantes de este trayecto de formación es el que corresponde a E3B (escritor que transita los últimos años de educación primaria). En este punto es clave la capacidad de producir textos que posean los estudiantes, y el nivel de adecuación y de sintaxis que presente en el escrito.
4. Coordinadas espacio temporales: al plantear que se lo invita “a viajar”, el estudiante debió haber inferido que tenía que plantear a su compañero que debían desplazarse, y por tanto enunciar hacia qué lugar debían ir. Una respuesta óptima incluye además una alusión al momento del viaje, es decir a las coordenadas temporales.
5. La construcción de la deixis o del punto de referencia sobre el que los hablantes sostienen el discurso se considera crucial pues en el nivel de formación de estos estudiantes ya deberían haber logrado construir un mensaje que tome en cuenta el lugar desde donde deben posicionarse, en función de lo solicitado en la consigna. En este caso nos referimos a las condiciones en que se viajará: a un mundial de robótica y cuáles son los requerimientos necesarios para viajar al lugar donde se realizará tomando en cuenta que no viajarán con los padres sino que es un viaje con una finalidad educativa representando al liceo.
6. El cierre del mensaje da cuenta de la capacidad de los estudiantes de dimensionar los aspectos que integran el género textual “mensaje”. Se considera que el cierre es un rasgo caracterizador de esta tipología textual y fácilmente identificable por los estudiantes, debido a eso lo integramos entre las dimensiones valoradas en el análisis de los mensajes.

Los aspectos antes enumerados pueden ser identificados en los mensajes elaborados por los estudiantes con un grado de acercamiento mayor o menor a lo esperado, en relación con los parámetros planteados en estas seis categorías. En algunos casos encontramos que los mensajes poseen algunos de estos aspectos y carecen de otros, por lo que es necesario explicitar qué se consideraría un mensaje acorde al nivel, vale decir, qué aspectos son de atención ineludible. Como mencionamos en el marco teórico, el enfoque dado a la lectura y la escritura es el que la acerca a las prácticas letradas. Esto alude al lenguaje en uso, vale decir, integrado al entorno.

En el caso que nos ocupa deberíamos hablar de una lectura singular, situada, orientada a la instancia particular en que el lector participa de esa lectura. Al tomar en cuenta esto, establecimos una macrocategoría que reúne aspectos claves en relación con las prácticas de escritura y comunicación de este tipo particular de

mensaje, y cuya ausencia implicaría que los textos no alcancen el nivel esperado. Detallamos a continuación estos requerimientos:

7. Comunicación del mensaje. Esta macrocategoría pone en diálogo algunos de los aspectos vistos en las categorías anteriores, en un contexto de búsqueda de información. De acuerdo a lo expuesto se considera necesario que el estudiante haya logrado evidenciar que para producir el texto del mensaje debe incluir parte de la información que ha ido recogiendo a lo largo del formulario.

Comunicar el mensaje de forma asertiva implica que los estudiantes dimensionen que deben invitar a un amigo para ir a otro país a un concurso en representación del liceo y que irán acompañados por adultos que no son sus padres. Desde esta situación comunicacional hipotética deberán construir un texto, basados en la información encontrada en algunos de los sitios web visitados. Si bien esto es así, la información relevada a partir de las consignas que componen el formulario es clave, pues gracias a eso sabrá que para viajar a otro país necesita documentación (pasaporte y/o permiso de menor de edad), la que, al viajar sin sus padres, es determinante, pues si no la lleva no podrá salir del país. Se trata de un viaje escolar, por lo que estos requerimientos dan efectividad al mensaje y evidencian que se ha comprendido la consigna.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la etapa de comunicación los estudiantes debían ser capaces de analizar la información que fueron recuperando a lo largo de la actividad y extraer, para la elaboración de la respuesta, los elementos que les permitan responder a la necesidad de información. Este proceso incluyó la forma de presentación que los estudiantes le darían a la información obtenida.

En esta instancia trabajamos en un formato de comunicación escrita que los estudiantes debían elaborar. Si bien a lo largo del formulario se presentaron diversas preguntas que implicaron el uso de la escritura, es en la última consigna donde debieron desarrollar la práctica de la escritura de forma más profunda. En esta instancia se les planteó la siguiente consigna: “Puedes invitar a un compañero, escribe el mensaje que mandarías a quien viaja contigo contándole qué necesita para viajar”. La respuesta buscó que mediante una modalidad de escritura colaborativa los estudiantes elaboraran el texto del mensaje.

Debían llevar adelante una lectura inferencial que les permitiera tomar la información que han ido sistematizando a lo largo del formulario, para poder comunicar a través del género textual “mensaje de invitación”.

4.1. Análisis por categorías

A continuación desarrollamos un análisis de cada una de las categorías presentadas.

4.1.1. Presencia del enunciador refiere a la identificación de quien comunica el mensaje, que en este caso se refiere al estudiante premiado. La diferencia entre quienes lo consideran en el mensaje y quienes no lo hacen de forma explícita es mínima (ver Tabla 1), ubicándose en un 49% quienes marcan la presencia de un enunciador y en el restante 51% quienes no se posicionan desde este lugar.

TABLA 1
Presencia del enunciador en el mensaje.

Presencia del enunciador	% de respuestas
Sí	49
No	51
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Para ilustrar estos casos se presentan a continuación algunos ejemplos:

Ejemplos donde se evidencia la presencia del enunciador:

- Amigo, me gane un pasaje de mas a aracataca y te quería invitar, necesitas ropa abrigada y cómoda como para ir a la playa, escalar montañas (si es que hay nunca se sabe), cedula de identidad, pasaporte, y permiso de tus mayores, espero vengas. Gracias :)

- Amigo no creerás lo que me paso. Gane un viaje a Aratacama para el mundial de robótica. Y puedo llevar un acompañante, y me preguntaba si podías ir conmigo si decís que si tenes que hace unos cuantos tramites de el cual tienes que llevar tu DNI, la autorización, tu pasaporte, de tus padres y de 1 abuelo y traerte ropa de verano porque hará mucho calor.

Ejemplos donde no se evidencia la presencia del enunciador:

- para viajar se necesita una valija donde vas a llevar todas tus cosas, aparte de tu pasaporte, cédula de identidad, ropa cómoda, un celular para comunicarte y en lo que se pueda un mapa/manual que pueda guiarte con el viaje.

El enunciador, al producir un texto, transmite a través de él su intención y objetivos de comunicación, de ahí la importancia de analizar los mensajes elaborados por los estudiantes desde ese lugar. En los dos primeros ejemplos citados anteriormente hay una intención de integrarse al discurso invitando a un amigo a viajar con él, por lo que se valora que hayan tomado en cuenta estos aspectos mencionados en la consigna. Al construirse como enunciador, el hablante se apropia de lo que está estableciendo en su discurso, en este caso se esperaba que los estudiantes lograran hacerlo e integrarse al discurso, como ocurre en el caso 1: “me gane un pasaje ... y te quería invitar”. Esto no ocurre en el caso 3 donde no hay intención comunicativa de persuadir al interlocutor haciendo la invitación, sino que solo brinda datos para viajar. En este caso se toma distancia de la acción de viajar: “para viajar se necesita una valija donde vas a llevar todas tus cosas...”.

4.1.2. El segundo elemento a considerar en el análisis se vincula con la **orientación hacia un destinatario**. Esta segunda categoría está estrechamente vinculada a la anterior, pues enunciador y enunciatario se construyen de forma conjunta, aunque esto no quiere decir que porque uno esté claramente explicitado el otro deba estarlo. Lo antes mencionado explica por qué los datos recogidos no son iguales en una categoría y en otra. Aquí también es importante que los estudiantes hayan comprendido que la situación de enunciación requería dirigirse a un otro e invitarlo a viajar, pues la consigna solicitaba eso.

En este caso, además de sí o no, se creó la subcategoría *Orientación sin vocativo* que indica aquellos casos en que el texto tiene una marcada orientación pero no hay un vocativo que aluda de forma explícita al destinatario. Ejemplos que realizan una orientación hacia un destinatario:

Como se puede desprender de la Tabla 2 un 61,5% se orientan a un destinatario, siendo un 29% los que lo explicitan mientras que un 32,5% lo hacen sin vocativo.

TABLA 2
Orientación hacia un destinatario en el mensaje.

Orientación hacia un destinatario	% respuestas
Sí	29
No	38,5
Orientación s/vocativo	32,5
Total	100

Fuente: elaboración propia.

La presencia del destinatario es un indicador de comprensión de la consigna, pues el género discursivo mensaje de invitación requiere justamente dirigirse hacia otro. El vocativo es un elemento del discurso que sirve para que el hablante atraiga la atención del receptor de su mensaje. De ese modo, lo enunciado queda específicamente dirigido a alguien, como vemos en los ejemplos que siguen:

- Hola pepito me han invitado a al concurso de robótica en Aracataca Colombia Concurrirémos con un grupo de compañeros y docentes y queria saber si te gustaria acompañarnos . El viaje seria realizado en noviembre estaremos una semana. Esta pronosticado calor haci que te recomiendo llevar ropa de verano, protector solar y elementos para cuidarte por el sol . Espero que nos puedas acompañar si resivo más noticias te avisare. ATT: GRUPO A9

- Hola querida amiga te queria hacer una propuesta de irnos a un viaje las dos juntas, ultimamente emos estados distantes por mucho trabajo y seria bueno que tengamos unos dias de vacaciones en Colombia, Aracataca. Para ir nesecitamos, DNI, Pasaporte, Documento Nacional de Identidad y llevar una campera de abrigo e impermeable porque esta pronosticado lluvias para ese dia. OKEY AMIGA ESPERO TU RESPUESTA, BESOS Y SALUDOS

Los vocativos usados por los estudiantes en sus respuestas van desde nombres propios, apodos, epítetos y calificativos, lo que muestra la variedad de expresiones empleadas para llamar la atención del destinatario.

Casos sin vocativo - como se manifiesta en el siguiente ejemplo:

- Tenes que traer de ropa 2 shorts 2 remeras 1 campera y 1 pantalon tambien tenes que traer tu cedula, tu carne de identidad, y plata si te quieres comprar algo

- Llevá cámara para el museo y abrigo fino porque en Noviembre hay clima seco

Cuando se utiliza un vocativo, el elemento a quien se dirige el hablante se expone directamente, por tanto esta presencia otorga mayores datos acerca de quién es el receptor del mensaje, lo que en un mensaje de invitación podría haberse tomado en consideración por los estudiantes.

Los siguientes casos muestran ejemplos donde los mensajes no realizan una orientación hacia un destinatario y se alejan de los requerimientos de un mensaje escrito:

- Pasaporte, plata, cédula de identidad, ropa, cepillo de diente y celular

- Llevar las cosas necesarias para viajar y informarse antes de ir

4.1.3. En cuanto al tercer elemento, el mensaje en sí mismo, se analiza la práctica de la escritura con relación a los parámetros marcados en los tipos de escritores propuestos en las pautas de Prolee (Administración Nacional de Educación Pública, 2016). En este caso el análisis se basó en el nivel E3B (egresado de primaria) ya que es el último alcanzado por los estudiantes que completaron el formulario. El nivel E3B refiere al “escritor que transita los últimos años de educación primaria”. Si bien estos estudiantes ya han alcanzado la finalización del tránsito por educación primaria, es ese el nivel que les corresponde pues el inmediatamente siguiente es el E4A y refiere a un escritor que finaliza primer ciclo de educación media, según lo expresado en las pautas de Prolee (Administración Nacional de Educación Pública, 2016).

Un tercio de las respuestas se adecuan al tipo escritor según su nivel educativo y un 25,6% si bien no llega al óptimo puede decirse que se acerca al nivel esperado. En el otro extremo se encuentra un 14,6% que no alcanza el nivel. En este desglose y clasificación de las respuestas han tenido que considerarse en una categoría aparte aquellas respuestas que no proporcionaron elementos suficientes para realizar una valoración sobre el grado de adecuación al nivel (26,5%).

El análisis del mensaje en su conjunto ocupa un espacio destacado dentro del espectro de categorías presentadas en esta etapa, pues el estudiante deberá producir con autonomía y creatividad un texto que trata temas de la vida cotidiana. La consigna planteada es próxima a su propia circunstancia de vida ya que los eventos de robótica son comunes en el ámbito del liceo. Debido a la importancia que reviste el hecho de que logren comprender la consigna, adecuarla a un texto en clave de mensaje a un amigo, y a su vez hacerlo elaborando un texto coherente y conveniente a las circunstancias y al nivel educativo, es que estas consideraciones integrarán también la macro categoría *comunicación del mensaje* y sus resultados se muestran en la Tabla 3.

TABLA 3
Mensaje.

Mensaje	% respuestas
Corresponde al nivel E3B	33,3
Se acerca al nivel E3B	25,6
No corresponde al nivel E3B	14,6
Pocos elementos para evaluar	26,5
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Los ejemplos que citamos a continuación permiten evidenciar el grado de acercamiento de los textos producidos. El siguiente caso corresponde al nivel E3B:

- Hola Yamil, querés viajar a Aracataca, Colombia. Necesitas: Permiso para menores de edad, ropa de verano y unas camperitas por si llega a hacer frío, hay varios sitios turisticos como el museo de Gabriel García Marquez, si podes ir a cambio y cambiar la plata de peso uruguayo a peso colombiano. Te prendes?

El mensaje propuesto demuestra que se ha seleccionado correctamente el tipo de texto y los recursos estilísticos. Sumado a ello hay una segmentación adecuada de la cadena gráfica, usa marcas convencionales (coma en la aclaración, dos puntos). Si bien hay segmentos de texto que no están del todo adecuados, esto es: mayúscula luego de los dos puntos, omisión de signo de interrogación al inicio de la pregunta, entre otros, el mensaje en su conjunto es adecuado.

El siguiente caso se acerca al nivel E3B, en él figuran algunos aspectos que lo acercan al nivel, sobre todo respecto a la coherencia del mensaje, uso de reglas ortográficas y presencia de conectores:

- hola me voy de viaje y quería invitarte a viajar conmigo si quieres precisas pasaporte, cedula de identidad y salvoconducto.

Como puede apreciarse, el siguiente ejemplo no corresponde al nivel E3B, el propósito comunicativo no atiende a la consigna, no hay claridad en la construcción de sentido del mensaje, se acerca más a la oralidad que a lo esperado en un texto escrito:

- Llevá cámara para el museo y abrigo fino porque en Noviembre hay clima seco. hola, para viajar a aractaca debes saber donde queda: colombia, magdalena, tambien decesaras ropa para el otoño, tendras que tener documentos y tramitar la visa y nos vemos aya.

4.1.4 En la categoría de **Coordenadas espacio temporales** podemos ver un porcentaje bajo, 8,5%, que menciona ambos elementos (Colombia, Aracataca y el mes de noviembre). Sin embargo, un 41,9% sí

menciona al menos el destino del viaje, mientras que solamente un 2,6% hace mención al mes (ver Tabla 4). Cabe destacar que la presencia en el texto de estas coordenadas no se explicitó en la consigna, sino que se desprende del hecho de que hay un viaje implicado en el mensaje. De acuerdo a las características del mensaje que debían elaborar era necesario dar datos vinculados al lugar y tiempo del viaje (información recabada en la etapa de búsqueda) por lo que se constatan dificultades a la hora de inferir y jerarquizar la información que necesariamente debían incluir.

TABLA 4
Coordenadas espacio temporales.

Coordenadas espacio temporales	% respuestas
Si	8,5
No	47
Espaciales	41,9
Temporales	2,6
Total	100

Fuente: elaboración propia.

4.1.5. En la categoría **Construcción de la deixis** analizamos el grado de comprensión de la consigna y cómo esto se evidencia en el texto producido (ver Tabla 5). En tal sentido la posición del enunciador es clave, pues en la consigna se manifiesta que un estudiante invita a otro estudiante, por tanto su lugar como hablante es de quien se dirige a un par que es cercano ("un compañero") y desde allí debe explicar que no viajará con sus padres sino con él, y que irán a un evento (mundial de Robótica) y en ese contexto explicitar qué necesita para viajar. Estos datos los debería tomar de la información que fue relevando para responder algunas de las consignas solicitadas en el formulario que completaron. Debido a lo antes mencionado, al construir el punto de referencia sobre el que los hablantes sostienen el discurso (es decir, la deixis) los estudiantes deberían recurrir a la información que fueron recabando. Esto nos permite ver si los estudiantes logran vincular la consigna de elaboración textual con la información encontrada y de esta forma cruzar las competencias lectoras (necesarias para la comprensión de la consigna) con las de información (necesarias para responder a lo solicitado en todo el formulario).

TABLA 5
Construcción de la deixis.

Construcción de la deixis	% respuestas
Refiere a lo solicitado en la consigna	11,7
No refiere a lo solicitado en la consigna (102 no refieren y 7 no corresponde la respuesta)	88,3
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Puede ocurrir que en algunos casos los estudiantes atiendan la consigna (exponer que van a viajar y qué se necesita para hacerlo) pero eso no necesariamente implica que la deixis esté construida de forma adecuada. A continuación brindamos un ejemplo que ilustra este planteo:

- Hola, te invito a venir conmigo a Aracataca en Colombia para el mundial de robotica, en el caso de que quieras venir, trate contigo ropa de verano y pasaporte Uruguayo vigente.

En este caso se está invitando a viajar y se exponen datos que permiten al destinatario tener una idea de a dónde y porqué se viaja. Sumado a ello se ha integrado información recabada en virtud de las consignas respondidas en el formulario, por lo que ha habido búsqueda de información y uso de la misma de acuerdo a las necesidades.

El siguiente caso no evidencia una construcción de la deixis que sea considerada acorde:

- hola en noviembre voy a viajar a aracataca y te queria preguntar si quieres venir conmigo, si vienes trae una muda de ropa abrigada y una campera de nylon.

Si la posición como enunciador estuviera bien construida deberían haber hecho alusión al hecho de que además de lo planteado necesitan documentación que les permita viajar a otro país y sin los padres. Si bien el destinatario está siendo invitado, aspecto solicitado en la consigna, no plantea las razones que motivan el viaje y tampoco se integra información relevante para poder viajar. La mención a la ropa a llevar no es de relevancia en este caso pues hay otros requerimientos para salir del país que son excluyentes.

Esta categoría es de capital importancia pues articula competencias lectoras y de información e involucra la orientación discursiva (el papel del enunciador y del enunciatario a la hora de componer un texto).

4.1.6. En cuanto a la categoría **Cierre del mensaje** (ver Tabla 6) si bien se menciona anteriormente que se considera un elemento fácilmente identificable por los estudiantes, solamente un 17% de las respuestas realiza un cierre.

TABLA 6
Cierre del mensaje.

Cierre del mensaje	% respuestas
Sí	17
No	83
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Entre este bajo porcentaje que si lo realiza se pueden observar los siguientes ejemplos:

- Hola amigo amigisimo, te quiero invitar a Colombia, para lo cual necesitas tú documento de Identidad, pasaporte, vacunas al día y salud buena. Obviamente ropa (pero no abrigada, hace calor) y tus pertenencias. chauuuu!!!

El género discursivo mensaje implica necesariamente una estructura que debería ser familiar al estudiante de este nivel, por tanto se esperaba que pudieran dar cierre al mensaje con una fórmula de saludo. Las respuestas brindan variedad de fórmulas de cierre, como puede apreciarse en los ejemplos, no obstante ello llama la atención el bajo porcentaje de textos que las incluyen.

- Hola Sofi! En noviembre viajaré a Bogotá, Colombia. ¿Te gustaría ir? La ropa que necesitas es más o menos abrigada ya que en Bogotá el clima es variado. Necesitas tu documento de identificación, visa de turismo y un billete de regreso. Espero tu respuesta. -Florencia

4.1.7. Macro categoría: Comunicación del mensaje

Al tratarse de una macro categoría, incluimos aquí aspectos tratados en las anteriores, cabe señalar que se trata de un análisis situado y en diálogo con los aspectos evidenciados en las categorías señaladas anteriormente. Esto quiere decir que el análisis lo realizamos caso a caso, tratando de determinar el grado de coherencia del mensaje y de qué forma se intentó resolver la consigna planteada.

La consigna la consideramos comprendida en aquellos casos en que el estudiante fue capaz de dirigirse a un destinatario (amigo) e invitarlo a realizar un viaje (al exterior). Es necesario que del texto se desprenda que el viaje es por razones educativas (concurso de robótica) y que irán acompañados por un adulto que no es integrante de la familia (viaje en representación del liceo). El mensaje como un todo y la construcción de la deíxis claramente juegan un papel crucial a la hora de analizar el planteo realizado por los estudiantes, como se observa en el siguiente ejemplo donde se logra claramente el propósito que impulsa la comunicación. Aunque se evidencien errores tipográficos y algunas dificultades de sintaxis, al tratarse de una escritura destinada a un amigo, no necesita cumplir los requerimientos propios de la escritura escolar:

- Hola, te invito a venir conmigo a Aracataca en Colombia para el mundial de robotica, en el caso de que quieras venir, trate contigo ropa de verano y pasaporte Uruguayo vigente.

Se espera que de alguna forma los estudiantes sean capaces de producir un texto que contenga estos aspectos o al menos la mayoría, por tanto no bastará con que invite a un amigo a ir a Colombia, ni que plantee que deberá llevar ropa para determinada estación, sino que lo esperado es que se enuncien las razones del viaje y que se explicita la necesidad de llevar documentación que permita a menores de edad salir del país. En la práctica es difícil que se encuentre toda la suma de elementos en las respuestas obtenidas, por ello consideramos también aquellas respuestas que sin contener todos los elementos mencionados se acercaban a una respuesta correcta, tal como sucede en el ejemplo que ha sido citado.

La información a la que fueron accediendo para responder las consignas presentes en el formulario le permitían manejar estos requerimientos, por lo que si realizaron una lectura inferencial deberían poder producir un texto que atienda estos aspectos, como ocurre en el siguiente caso:

- Hola Juan, quería invitarte a ir conmigo al mundial de robotica en Aracataca, Colombia. Debes llevar tu documentación vigente (Cédula, carne de salud, etc). Vamos a tener un ida libre y vamos a ir al museo Gabriel Garcia Marquez. Se va a realizar en Noviembre por lo tanto lleva ropa abrigada porque en noviembre normalmente llueve en esas épocas.

Y por último estudia mucho porque hay que ganarla.

Y por último estudia mucho porque hay que ganarla.

Dada la complejidad que reviste el análisis de los textos producidos por los estudiantes, no es posible efectuar una diferenciación categórica entre los que se considera que cumplen con los requerimientos de la macrocategoría y los que no, por eso se construyó una valoración intermedia, para aquellos casos en que los textos “se acercan” a lo esperado, como ocurre en los siguientes ejemplos:

- hola amigo te invito para que viajes con migo a colombia. nesecitas ropa adecuada por si hace frio o calor tambien pasaporte vijente, CI y tahh

En el caso antes citado se realiza una invitación a viajar fuera del país pero no se explicitan las razones del viaje y tampoco con quienes se viajará. Si bien esos puntos no están planteados, se indica el lugar al que se viajará y que es necesario llevar documentación para salir del país. El ejemplo que transcribimos a continuación también presenta faltantes de información (no se dice que se viajará a Colombia, las razones del viaje y con quién viajarán) pero se atiende a la necesidad de invitar a un amigo a viajar y cuál es la documentación requerida. Los casos citados presentan dificultades a la hora de producir un texto adecuado desde el punto de vista sintáctico, además de la ausencia de mayúscula al inicio del enunciado, entre otros:

- hola, compañero disculpa la molestia quería saber si podes y quieres viajar a aracataca necesitas : llevar cédula de identidad uruguayo vigente, acompañado con una partida de nacimiento con fecha de emisión inferior a un año del o los menores que viajan.

Como podemos observar en la Tabla 7, la gran mayoría de estudiantes 70,8% no se acercan a lo considerado aceptable de acuerdo a la categorización E3B dispuesta por las pautas de Prolee (Administración Nacional de Educación Pública, 2016). La cifra por demás elevada si además pensamos en que estamos valorando sobre una consigna que no reviste grandes dificultades, sobre un tema que les resulta familiar y fue realizado colaborativamente.

TABLA 7
Macro categoría Comunicación del mensaje

Macro categoría	% respuestas
Si	19,2
Se acerca	10
No	70,8
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Si bien la cifra antes mencionada no se acerca a los valores esperados por las pautas de Prolee (Administración Nacional de Educación Pública, 2016), tomando en cuenta la perspectiva de las prácticas letradas, entendemos que los estudiantes desarrollaron formas autogeneradas de escritura de uso propio en su entorno. Podríamos decir que los mensajes producidos por ellos recuperan tradiciones que están vinculadas con su propia construcción de identidad como autores.

Tal como se señaló en el marco teórico, las prácticas letradas son prácticas sociales que se vehiculizan a través de la escritura, se trata de formas discursivas que dan cuenta de la cultura de los hablantes y del lugar que ocupan en tanto sujetos con actitudes y valores, producto de un contexto sociohistórico que los condiciona. Resulta interesante conocer de qué forma los textos analizados evidencian las formas de comunicar y transmitir información que tienen los estudiantes situados en este nivel de escolarización. Los ejemplos de textos citados en este recorrido son muestra de prácticas letradas vernáculas de adolescentes. Según Cassany, Sala & Hernández (2008), las prácticas vernáculas “refieren a lo que hacemos con la escritura por cuenta nuestra, al margen de lo establecido por las instituciones sociales”. En esta investigación pudimos constatar que a pesar de que el contexto de producción de los textos es el centro educativo, los estudiantes generan textos escritos que se relacionan estrechamente con el habla cotidiana, y que se caracterizan por su ausencia de rigidez, a diferencia de las prácticas estandarizadas, que son las de circulación en el sistema educativo formal. Esto tiene sentido si pensamos en la creatividad de muchos de los mensajes producidos por los estudiantes y citados en este artículo, los que se caracterizan en gran parte por su emotividad.

Pudimos constatar cierta hibridez en las prácticas desarrolladas por los estudiantes, pues si bien en gran parte de ellas existe un componente fuerte de libertad creativa, el punto de partida es la consigna que impulsó la producción del escrito, con reglas claras acerca de quién era el destinatario y la razón de mensaje que deberían escribir, al tiempo que para componerlo tenían que dar información que previamente buscaron. Cassany, Sala & Hernández (2008) llaman a estas prácticas pseudo vernáculas pues opinan que tienen puntos de contacto con las prácticas que circulan en el ámbito formal. En relación con el caso que nos ocupa esto se constata en el hecho de que se parte de una consigna de trabajo y hay integración de información producto de la búsqueda y selección realizada.

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo a la intervención realizada en virtud del proyecto, podemos afirmar que en un alto porcentaje los estudiantes presentaron dificultades para presentar y comunicar la información de forma adecuada ya que en muchos casos no pudieron elaborar una respuesta con elementos básicos para que el destinatario pueda comprender el mensaje en su totalidad, si bien como ya se manifestó, al tratarse de una escritura destinada a un amigo, no necesita cumplir los requerimientos las particularidades normativas que se exigen en la escritura escolar. A su vez detectamos, en gran medida, que los estudiantes presentaron dificultades para comunicar la información de forma asertiva, dado que no logran una construcción adecuada de la deíxis. Esto imposibilita establecer un diálogo con los lectores, lo cual es crucial y hace a la vida en sociedad y de las personas en comunidad.

La mayoría de los estudiantes cumple con el objetivo competencial de trabajar en forma colaborativa, dado que la propuesta planteada estaba configurada para realizarla en equipo y no se presentaron inconvenientes para llevarlo adelante. Afortunadamente tampoco hubo dificultades en los casos en que los grupos fueron armados por el equipo de investigación y no por ellos mismos, siendo muy excepcionales los casos donde se construye el texto sin interacción con los demás compañeros.

Las dificultades encontradas en el proceso de elaboración de mensajes nos invita a pensar en la posibilidad de trabajar la formación en prácticas letradas y competencias en información, de forma transversal, situando al dominio, acceso y uso de la información como un elemento clave para la comunicación entre las personas. Pensamos que sería deseable que esto se realice a lo largo y a lo ancho de la formación de los estudiantes, es decir, en todos los niveles de escolarización, y en todas las asignaturas que componen la currícula.

Desde esta perspectiva el desarrollo de competencias en información permitirá a los estudiantes un uso con sentido de la información y ampliará sus posibilidades de desarrollo de prácticas letradas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2016). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: ANEP.
- Belmar, G. (2022). *La escritura colaborativa y las TICV en el aula de ELE*. Diva portal.org. Recuperado de <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1634833/FULLTEXT01.pdf>
- Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: practice, production and progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cassany, D., Sala, J. & Hernández, C. (2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. En 8º Congreso de Lingüística General. Madrid, España.
- Ceretta Soria, M. G., Canzani Cuello, J. & Cabrera Castiglioni, M. (2016). Competencias lectoras y competencias en información: espacios de convergencia. *Ciência da informação*, 45(2). Recuperado de <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/55336>
- Ceretta Soria, M. G. & Gascue Quiñones, Á. (2015). *Modelo Pindó: un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal*. Montevideo: CSIC.
- Chaverra, D. (2011). Habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista lasallista de investigación*, 8(2). Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/39>
- EDUTEKA (2007). *Guía para utilizar el Modelo Gavilán en el aula*. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/GuiaGavilan.pdf>
- Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R. E. (1990). *Information problem dolving: the big six skills approach to library & information skills instruction*. New Jersey: Ablex.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

- Hargittai, E. (2010). Digital na(τ)ives? Variation in internet skills and uses among members of the 'Net Generation'. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era*. Cambridge, UK: Polity.
- Kuhlthau, C. (1991). Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361-371. Recuperado de https://ils.unc.edu/courses/2014_fall/inls151_003/Readings/Kuhlthau_Inside_Search_Process_1991.pdf
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. London: SAGE.
- Monarca, H., Rappoport, S. & Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 49-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792004>
- Orlando, V. (2013). Sobre prácticas letradas y estudios universitarios. *InterCambios*, 1(2), 69-72. Recuperado de <http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/30>
- Patiño-Marín, S., Mazo-López, L. A. & Quintero-Ossa, M. E. (2020). *Transiciones y articulación, un rastreo bibliográfico referido al tránsito entre la básica primaria y secundaria*. Recuperado de <http://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/604>
- Prado Aragonés, J. (2004). La lectura en la era de la información: hacia un nuevo concepto de competencia lectora. *Puertas a la lectura*, 17, 128-134.
- Santos, C. A. (2017). *Competência em informação na formação básica dos estudantes da educação profissional e tecnológica* (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, Brasil.
- Scolari, C. A. (2019). Beyond the myth of the «digital native». *Nordic journal of digital literacy*, 14(3-04), 164-174. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06>

NOTAS

- 1 La medida de contexto socioeconómico y cultural es tomada de la clasificación elaborada por la Dirección General de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.