



# Desafiando el odio digital: competencia sociocultural y literacidad crítica en WhatsApp

Recibido: 01/12/2023  
Evaluado: 23/07/2024  
Publicado: 01/07/2025

Carlos Humberto Castañeda-Castaño \*  

## Resumen

En la era digital, la proliferación de discursos de odio en las redes sociales amenaza el respeto por las diferencias, objetivo al que toda sociedad democrática aspira. El enfoque tradicional de las prácticas de lectura en la escuela colombiana, enmarcado en procesos psicolingüísticos, resulta insuficiente para capacitar al estudiantado y evitar que reproduzca un lenguaje discriminatorio. El presente artículo expone los resultados de una investigación de naturaleza cualitativa realizada con estudiantes de una institución educativa de Cali. En esta se evaluaron las habilidades asociadas a la competencia sociocultural o pragmática como un primer recurso para alcanzar la literacidad crítica y abordar esta problemática. Mediante la lectura y el análisis de textos multimodales en un grupo de WhatsApp, se recopiló e interpretó información que permitió concluir que los estudiantes carecen de las habilidades necesarias para contrarrestar la generación y reproducción de discursos de odio en redes sociales.

## Palabras clave

discurso de odio; literacidad crítica; medios sociales; material multimedia

---

\* Maestría en Educación. Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia. [carlos.castaneda03@usc.edu.co](mailto:carlos.castaneda03@usc.edu.co)

# Challenging Digital Hate: Sociocultural Competence and Critical Literacy on WhatsApp

## Abstract

In the digital era, the proliferation of hate speech on social media threatens the respect for differences that every democratic society aspires to uphold. The traditional approach to reading practices in Colombian schools, framed within psycholinguistic processes, proves insufficient to prepare students and prevent them from reproducing discriminatory language. This article presents the results of a qualitative study conducted with students from an educational institution in Cali. It evaluated skills related to sociocultural or pragmatic competence as an initial resource for achieving critical literacy and addressing this issue. Through the reading and analysis of multimodal texts in a WhatsApp group, data was collected and interpreted, revealing that students lack the necessary skills to counteract the generation and reproduction of hate speech on social media.

## Keywords

hate speech; critical literacy; social media; multimedia materials

# Desafiando o ódio digital: competência sociocultural e letramento crítico no WhatsApp

## Resumo

Na era digital, a proliferação do discurso de ódio nas redes sociais ameaça o respeito pelas diferenças, objetivo ao qual toda sociedade democrática aspira. A abordagem tradicional das práticas de leitura nas escolas colombianas, enquadrada em processos psicolinguísticos, mostra-se insuficiente para preparar os estudantes e evitar que reproduzam uma linguagem discriminatória. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada com estudantes de uma instituição educacional em Cali. Foram avaliadas habilidades relacionadas à competência sociocultural ou pragmática como um recurso inicial para alcançar o letramento crítico e enfrentar essa problemática. Por meio da leitura e análise de textos multimodais em um grupo de WhatsApp, foram coletados e interpretados dados que revelaram que os estudantes carecem das habilidades necessárias para combater a geração e reprodução do discurso de ódio nas redes sociais.

## Palavras-chave

discurso de ódio; letramento crítico; mídias sociais; material multimídia

## Para citar este artículo:

Castañeda-Castaño, C. H. (2025). Desafiando el odio digital: competencia sociocultural y literacidad crítica en WhatsApp, *Revista Colombiana de Educación*, (96), e20351, <https://doi.org/10.17227/rce.num96-20351>

## Introducción

La incursión profunda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la cotidianidad tiene implicaciones en la manera en que las personas obtienen la información y cómo la procesan. Es casi un lugar común hablar del fácil acceso a datos y discursos mediante ellas. El acercamiento al conocimiento ha pasado por un proceso de democratización que permite a muchos más individuos informarse, pero también generar ideas debido a la simplificación de los procesos de difusión de textos.

Redes sociales como Facebook, Twitter y WhatsApp se han convertido en espacios de interacción en los que todos pueden dar a conocer sus representaciones del mundo, ya sea directamente o a través de voces prestadas, en lo que Kress (2003) denomina *multimodalidad*, es decir, géneros que contienen y se configuran mediante variados lenguajes. Esta accesibilidad es de gran importancia y supone un avance para la humanidad; no obstante, tiene sus consecuencias: al abrirse el espectro de escritores, también se amplía la posibilidad de riesgos para aquellos lectores incautos que no han desarrollado la literacidad crítica propuesta por los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL), según las revisiones de Moreno y Sito (2019) y Hernández (2019).

Es usual que se compartan contenidos que promueven discursos de odio (Boix, 2016; Moreno y Morales, 2022), es decir, mensajes que transmiten violencia hacia determinados colectivos por su condición étnica, sexual, religiosa o de género (Bustos *et al.*, 2019) y que terminan generando discriminación o estereotipos, acciones que atentan contra la democracia y la protección de los derechos de las personas.

En este contexto, los sujetos más vulnerables al influjo de discursos nocivos son los y las adolescentes (Taddeo, 2022), quienes consumen y divulgan este tipo de mensajes de forma masiva a través de redes sociales como WhatsApp, que alcanza un 98,1 % de uso a nivel mundial (Suárez, 2018), sin ser capaces de construir contrarrelatos o discursos alternativos que contribuyan a darle solución al problema del odio (Izquierdo, 2019; Massip *et al.*, 2021).

Además, a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por promover un pensamiento crítico a través de la lectura, los docentes en las aulas colombianas insisten en obviar las reformas educativas que brindan herramientas para ello (derechos básicos de aprendizaje, lineamientos curriculares y estándares de calidad) y continúan con prácticas que no favorecen el contraste de información en escenarios como las redes sociales y los medios de comunicación en general (Guerra, 2022).

Pese a los intentos gubernamentales por responder a los cambios culturales que ha sufrido la lectura, estas directrices se han quedado rezagadas por los vertiginosos

avances de las nuevas tecnologías y la descentralización de la información. Según Vargas (2018), esto podría paliarse con la incorporación de los presupuestos de los NEL y su enfoque sociocultural en el currículo de Lengua Castellana en Colombia, lo que probablemente no se ha logrado debido a la hegemonía, durante décadas, de un enfoque cognitivo que ha perdido protagonismo, pero que aún prevalece.

Investigaciones como las de Benhumea y Velasco (2021) indican que el consumo de información en redes sociales por parte de los estudiantes universitarios se realiza de forma pasiva y poco reflexiva, razón que justifica la necesidad de promover la literacidad crítica desde la escuela.

### Literacidad crítica

Según Hernández (2019) y Vargas (2015), los NEL entienden la literacidad crítica como una práctica social influida por aspectos históricos y culturales. Esto significa que la comprensión y la producción del discurso están moldeadas por el contexto inmediato del individuo. En consecuencia, el sentido interpretado y adjudicado a los textos se construye de manera colectiva. Su carácter sociocultural indica que está presente en la cotidianidad de las personas y se manifiesta no solo en lo escrito, sino en variados lenguajes, lo que amplía el espectro de lo que puede ser leído: videos, imágenes, audios; en síntesis, la multimodalidad.

Para Cassany (2006), consiste en el proceso de revelar las intenciones e ideología de quien escribe; es decir, acceder a ese lugar existente tras las líneas del discurso. Esto implica que tanto el contexto del lector como el del autor influyen en la construcción del sentido de los textos y que no hay discursos neutros. Por ello, leer y escribir son tareas sociales que rebasan la mirada de un sujeto, quien solo ofrece una perspectiva parcial.

Acceder a la literacidad crítica en los estudiantes, entonces, exige un trabajo que dé respuesta a interrogantes como: ¿quién escribe?, ¿cómo me están leyendo?, ¿qué pretende conseguir?, ¿qué efecto quiero generar?, ¿desde dónde y cuándo escribe o escribo?, ¿cuál es su posición política?, ¿qué imagen proyecto?, ¿qué papel le asigno al lector?

Teun A. van Dijk (2013) sostiene que el contexto es un constructo social y cognitivo comprendido por experiencias, conocimientos y creencias, así como por normas sociales y culturales compartidas por los sujetos de la comunicación. Este no se limita a lo situacional o a las convenciones sociales, sino que abarca un esquema mental o representación de la situación por parte de los interlocutores. Dicha percepción psicológica del hecho semiótico (papel asumido, apreciación de la esfera social, intención y lugar que se le asigna al otro) se relaciona con las propuestas sobre

literacidad y pensamiento crítico de autores como Freire (2004), Cassany (2006) y Vargas (2015), así como con lo esbozado por los NEL (Hernández, 2019).

Bajtín (1998) destaca que una característica esencial del enunciado es su naturaleza dialógica, ya que siempre se construye en respuesta a otro enunciado previo. Desde la perspectiva del contexto delineada por Dijk (2013), la realidad inmediata de los hablantes de una lengua —conformada por convenciones, situaciones, ideas, escalas de valores y enunciados previos— constituye manifestaciones de este dialogismo de Bajtín (1998), que influyen en la formulación del discurso y en su comprensión.

Asumir la literacidad crítica en las aulas de clase colombianas conlleva prácticas como las propuestas por Paulo Freire (2004), quien expone una perspectiva en la que leer es una actividad circular que marca un movimiento que va de la realidad del lector al texto y de este nuevamente a la realidad. Esta acción lleva al sujeto a transformar su mundo como resultado de la revelación de fuerzas ocultas o de la develación del dominio de una clase social sobre otra.

La experiencia del lector, producto de su contexto, es el primer material que debe nutrir la literacidad de los niños: las creencias, lenguajes y cultura de los adultos más cercanos con que puedan relacionar la palabra escrita. En síntesis, son los discursos con los que el sujeto puede identificar relaciones intertextuales con el libro. En el ámbito regional, apuestas como las de Vargas (2019 y 2020) proponen impulsar el enfoque sociocultural de la lectura en Colombia para contribuir a la formación de individuos que reafirmen su identidad y pensamiento crítico a partir de su entorno. Estos ejercicios en el aula podrían constituir la cuota inicial para promover relatos alternativos a las manifestaciones de odio que proliferan en las redes sociales.

## Competencia sociocultural

Alcanzar la literacidad crítica en la escuela para formar estudiantes reflexivos sobre lo que comparten en redes sociales exige un énfasis en la competencia sociocultural o pragmática, entendida como el reconocimiento de los elementos contextuales en los que se enmarca un acto comunicativo; es decir, la identificación y manejo de los aspectos que rodean la enunciación, diferentes de su semántica y organización sintáctica. Esto es lo que el MEN (1998) plantea como la identificación de intencionalidades, el reconocimiento de ideologías, dialectos, distintos registros y políticas sugeridas en los mensajes. Ek (1996) la denomina *competencia sociolingüística*, que implica la consideración de factores situacionales del acto comunicativo, como la relación entre los interlocutores y las convenciones culturales. Para este autor, los enunciados adquieren intencionalidades y significados a partir del entorno en el que son emitidos; es decir, lo que se busca y se termina diciendo está condicionado por el contexto

de la comunicación. Esta competencia está íntimamente relacionada con el componente pragmático de los discursos, según lo propone Escandell (1996), quien aborda el estudio del lenguaje tal y como se manifiesta en una situación comunicativa.

El MEN (1998) establece en los lineamientos curriculares de lengua castellana que la competencia sociocultural consiste en el reconocimiento de los diferentes dialectos y registros que pueden emerger en situaciones de comunicación concretas, algo que sugiere la consideración de la otredad al momento de las emisiones enunciativas o actos de habla. Esto promueve una ética en la comunicación mediante el respeto a las variables lingüísticas de determinadas colectividades. Desde este enfoque, el estudio no recae solo en el mensaje, sino también en los interlocutores involucrados y en las relaciones jerárquicas que puedan evidenciarse entre ellos.

Desde esta competencia, se plantea que en los procesos de comprensión textual son fundamentales habilidades como:

1) La reconstrucción del contexto o situación de comunicación: identificar al emisor, con qué intención lo hace, a qué público en particular se dirige y en el marco de cuál esfera social.

2) La comprensión de la ideología o política subyacente al contexto en el que se enuncia: es decir, la capacidad para entender el influjo del momento sociohistórico del autor en el mensaje.

3) La evaluación de la adecuación del género discursivo a la situación comunicativa o esfera social: lo que se traduce en la capacidad del lector para analizar la pertinencia de las formas del mensaje para el uso que se le quiere dar.

La justificación de esta investigación cualitativa exploratoria radica en las exigencias de la era de la información en la que vivimos, la escasa atención a los textos multimodales como herramientas para fomentar la literacidad crítica a través de redes sociales en Colombia y la necesidad de abordar el desarrollo de la competencia sociocultural en la primera lengua de los estudiantes como respuesta al problema de los discursos de odio (Maldonado, 2018).

Este proyecto, enmarcado dentro de la línea de investigación de educación y lenguaje de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, se plantea responder a la pregunta: ¿Cómo influye la competencia sociocultural o pragmática en la literacidad crítica de los estudiantes de octavo grado de una institución educativa oficial cuando consumen textos multimodales a través de WhatsApp? Su objetivo general es analizar cómo esta competencia afecta a los estudiantes para alcanzar una literacidad crítica que evite la reproducción de discursos de odio.

Las categorías de análisis presentadas en la sección de resultados se derivan de los tres objetivos específicos de la investigación:

- Identificar los tipos de textos multimodales reproducidos por los estudiantes.
- Examinar las tres habilidades prioritarias de la competencia sociocultural.
- Reconocer la influencia del enfoque sociocultural en el proceso lector.

## Metodología

La metodología de esta investigación tiene un enfoque cualitativo, un proceso en el que el investigador busca interpretar un fenómeno social a partir de la información obtenida mediante una observación realizada con diferentes herramientas (Maldonado, 2018). Amos (2002) afirma que en este enfoque lo que interesa es explorar los comportamientos humanos en su contexto natural. El método es exploratorio y emplea técnicas de análisis del discurso de los estudiantes (Calsamiglia y Tusón, 2001), materializado en opiniones, actitudes y reacciones emocionales frente a las intervenciones de sus pares, respetando siempre las pautas éticas de investigación y con el consentimiento firmado por la institución educativa.

Se implementó WhatsApp como herramienta tecnológica para recopilar el registro de las intervenciones de los estudiantes frente a la lectura crítica de situaciones textuales determinadas. Esta red social ha adquirido relevancia en el ámbito de las investigaciones cualitativas porque facilita de manera inmediata la interacción entre el investigador y los participantes, además de permitir el intercambio de información que queda registrada para su posterior análisis (Rengifo, 2021). Su naturaleza fue propicia para este proyecto debido a su capacidad de intercambio inmediato de mensajes, documentos, videos y audios, lo que facilitó la circulación de textos multimodales en paralelo con la interacción de los usuarios. Este aspecto favoreció la lectura colectiva descrita por los NEL.

El intercambio de opiniones entre los estudiantes sobre un discurso multimodal permitió observar cómo se construyen significados a partir de la lectura grupal.

## Participantes

La institución educativa está ubicada en la comuna 11 de Cali, un sector situado al oriente de la ciudad que alberga barrios con problemáticas comunes de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres: delincuencia común, pandillaje, microtráfico y pobreza. Los participantes pertenecen a dos salones de grado octavo de una sede. En estos grupos, las clases de comprensión lectora hacen énfasis en textos escritos y orales, siguiendo algunos lineamientos del MEN en los estándares de calidad y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de lengua castellana, específicamente en el factor de comprensión lectora.

A pesar de que otros factores de los estándares del MEN invitan a la reflexión sobre el contenido de los medios de comunicación masiva, este aspecto es omitido por los docentes de la institución. No existe un acercamiento reflexivo a los discursos difundidos en las redes sociales ni a lenguajes alternativos al alfabeto impreso o la imagen, géneros ampliamente consumidos por las nuevas generaciones y que, en algunos casos, representan su único contacto con los sistemas simbólicos.

Además, estos adolescentes hacen un uso intensivo de las redes sociales en su cotidianidad, como lo confirman estudios como los de Rosero *et al.* (2022) y Alarcón (2022). Esto los expone a discursos de odio y a los conflictos propios de estos espacios de interacción, los cuales no han sido suficientemente estudiados (Izquierdo *et al.*, 2022).

## Procedimiento

Se creó un grupo virtual en el que los miembros interactuaron entre sí para discutir sus lecturas de textos multimodales compartidos por el investigador o por ellos mismos, con preguntas orientadoras. Este grupo estuvo conformado por 23 participantes: 11 hombres y 12 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 16 años. Los textos fueron una excusa para examinar el desarrollo de tres habilidades de la competencia sociocultural, identificar sus intereses en términos discursivos y reconocer la influencia de leer con un enfoque sociocultural.

Los textos compartidos por el investigador se seleccionaron considerando, como primer criterio, la prelación de la imagen por encima de la palabra escrita: comerciales de televisión, fotografías, videos de TikTok, caricaturas, historietas y memes. Un segundo criterio atendió a las tres habilidades de la competencia que se buscaba examinar. El tercero consistió en elegir temas de interés para los sujetos que pudieran suscitar emotividad, recurso necesario para que existiera participación activa e interacción entre los jóvenes: estereotipos de género, discriminación, fútbol, conflicto armado colombiano, política y maltrato animal.

La información registrada en WhatsApp se analizó con los procedimientos del análisis del discurso, a partir de las categorías relacionadas con los objetivos específicos del proyecto. Se intentó recrear las condiciones naturales en las que los y las jóvenes se comunican en esta aplicación para reducir al máximo el influjo de condiciones artificiales; por ello, no hubo horarios, entrevistas ni actividades enmarcadas en un contexto académico. Durante 102 días, entre el 26 de julio y el 4 de noviembre de 2022, el investigador y los participantes interactuaron a partir de las ideas suscitadas por la multimodalidad, como si se tratara de un club de lectura.

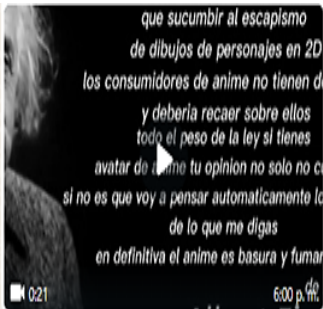

## Resultados

Los textos compartidos por los participantes se clasificaron en su mayoría en el género del meme, que tiene una finalidad cómica, elemento preferido por estos jóvenes a la hora de leer en redes sociales. En este caso particular, el espacio se asimiló como un punto de encuentro recreativo y no como un acceso a información académica. Percibieron la risa como una herramienta potencial que facilita la socialización. En un principio, lo compartido giró en torno al humor, sin atender a los elementos discriminatorios, violentos o estereotipados que pudiera contener, tal y como se percibe en la Tabla 1. No obstante, en una etapa avanzada de la indagación, algunos participantes comenzaron a compartir frases que invitaban a la reflexión.

Para referirse a los participantes, se utiliza la abreviatura “part.” seguida del número asignado a cada uno. Para el investigador, se usa la abreviatura “invg.”.

**Tabla 1.**

*Ejemplos de textos compartidos por los participantes en el grupo de WhatsApp*

Texto	Intervenciones
	<p>Part. 1 “Con el permiso de todos, opino de este video que, si fuera basura, por qué más de un millón [de personas] vieron Dragonball, una serie de anime que estoy seguro que aquí todos la conocen y muchos otros que son super buenas. No veo la necesidad de que alguien diga que son basura, si es que no lo ve, porque si esa persona no lo ve, bien por él, pero eso de que sea basura me parece una crítica de no conocer los animes que son buenos. Pequeña opinión”.</p> <p>Part. 2 “Conuerdo”.</p> <p>Part. 4 “De acuerdo contigo”.</p> <p>Part. 6 “Mi estimado part. 1, cabe aclarar que el video que mandé está con fines de entretenimiento, no es una crítica real al anime en sí, pero me ha parecido muy interesante tu opinión”.</p>
	<p>Part. 5 “Ja, ja, ja, ja, ¿qué piensan de eso? El señor de los yogures, ja, ja, ja, ja”.</p> <p>Part. 10 “Ese no es Marín? Ja, ja, ja, ja”.</p> <p>Part. 8 “Cosas muy random”.</p>



Invg. “¿Qué piensan sobre el mensaje que nos comparte la compañera?”.

Part. 1 “PS no tengo nada que opinar, ya que las imágenes no me expresan ningún pensamiento”.

Part. 2 “Que es cierto, tenemos el derecho a opinar sea o no correcta la opinión, esté o no de acuerdo”.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la primera habilidad de la competencia sociocultural, se encontró que los participantes fueron incapaces, en la mayoría de los casos, de recrear una imagen de autor o emisor a partir de la información suministrada. La carencia de información explícita que indicara quién emite el texto y desde qué posición (rasgo característico de géneros como el meme o los videos caseros) imposibilitó que se les asociara con actos comunicativos con contexto pragmático, intención y posible influjo ideológico o político. No se logra lo que Cassany (2006) denomina *leer entre líneas*, es decir, rastrear los motivos de quien emite; probablemente porque los participantes, en su esquema mental de la situación comunicativa en que el discurso los pone (Dijk, 2013), no logran identificarse como destinatarios susceptibles de manipulación, tal y como se observa en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

*Intervenciones de los participantes, relacionadas con la habilidad para reconstruir la situación de comunicación de los textos*

Texto	Intervenciones
	<p>Invg. “¿Qué creen, qué opina sobre las diferencias de las personas y del autor del meme? ¿Lo difundirían? ¿Por qué?”.</p> <p>Part. 1 “PS, en parte, lo hace por fama, ya que no tiene sentido subir algo así y sí difundiría el meme solo por recocha”.</p> <p>Part. 4 “Creo que este meme es para hacer reír a la gente o para entretenerse cuando está aburrido y pues, no sé, creo que a veces las personas se pasan con esto, a uno pueden herirlo sin saber”.</p> <p>Part. 8 “Pues creo que este meme es para entretener, nada más”.</p> <p>Part. 3 “Que está haciendo una burla al pensamiento de los demás. No lo difundiría porque estaría difundiendo la cara de alguien que no sé si dio su consentimiento ni haría burla al pensamiento de los demás”.</p>



Inv. "¿Qué creen, qué opina sobre las diferencias de las personas y el autor de la caricatura?"  
 Part. 9 "Yo creo que él está haciendo una afirmación, ya que lo del racismo es un delito porque es discriminación, obviamente, y que lo que hace la mujer está mal y no sé si podría ir a la cárcel por eso, pero sé que todos debemos de tener igualdad con todos y hay que respetarnos. Estoy indecisa si es que esta persona defiende más el tema del racismo o de la opinión".  
 Part. 3 "Creo que la mujer está tapando la opinión de otra persona, justificando que es un delito, cuando ella hace otro que trata sobre la libertad de opinión (no es el término exacto). Sí, el racismo está mal, pero le está quitando la opinión ¿Acaso no puede opinar? Lo justifica con que el racismo es un delito".  
 Part. 7 "Que este trata de mostrar que el racismo no es un juego, bueno sí, un delito".

Nota: tabla relacionada con el segundo objetivo.  
 Fuente: elaboración propia.

La habilidad para reconstruir la situación de comunicación de los textos se percibe cuando el lector logra inferir el contexto pragmático del discurso, es decir, identifica su constructo sociológico a partir de la información implícita. En este caso, se halló que es una destreza no desarrollada. Las intervenciones de los participantes en WhatsApp permiten afirmar que no consiguen identificar los deícticos que posibilitarían una posible representación del momento sociohistórico desde el que se emite, y mucho menos deducir las ideas que permean lo enunciado, lo que Bajtín (1998) denomina el *carácter dialógico*, que corresponde a los ecos de discursos circundantes. En la Tabla 3, vemos que los participantes no tuvieron la capacidad, por ejemplo, de reconocer ideas relacionadas con la polarización del país en textos que la abordaban, algo que debería serles familiar por su carácter masivo en las redes sociales.

**Tabla 3.**

*Intervenciones de los participantes, relacionadas con la habilidad para comprender la ideología o política subyacente al contexto en el que se enuncia*

Texto	Intervenciones
<p>A cartoon titled "PAPELES INVERTIDOS" (Inverted papers). It shows two characters holding signs. The sign on the left says "NO A LA RESERVA INDUTERAIN" and the sign on the right says "YO NO PAREO YO PRODUCCO". A speech bubble from the character on the left asks "¿ME LO PRESTA?" (Does he lend it to me?).</p>	<p>Inv. "¿Qué tiene que ver esta caricatura con la realidad reciente de nuestro país?"                      Part. 1 "No entendí, ja, ja, ja. Yo, en estos casos, estoy viendo que casi ningún compañero entiende del todo la imagen y me interesa su opinión, la verdad, para ver qué tipo o punto de vista puedo tomar para entender la imagen".                      Part. 2 "La verdad, no entendí mucho, pero creo que hace una comparación con el gobierno de Petro y Duque".</p>

---

Part. 3: “Con toda sinceridad, no entendí, pero creo que hablan de la comparación en los gobiernos o no sé”.

Part. 10 “¿Que siguen las mismas protestas que había en el gobierno de Duque? La verdad no entendí mucho la imagen”.

Part. 4 “Con toda sinceridad, no entendí, pero creo que hablan de los gobiernos”.



Invg. “¿Qué título le ponen a la imagen? y ¿con cuál situación o hecho histórico de nuestro país o del mundo relacionan la imagen?”

Part. 1 “Un pequeño sentimiento queriendo salir. La 2 no sabría responderla”.

Part. 2 “Las consecuencias de la falta de diálogo. Con los problemas que ocurren en los barrios a causa de las armas y demasiada violencia”.

Part. 3 “Años de guerra contra las fuerzas armadas. Con la guerra de los colombianos contra la guerrilla de las FARC”.

---

Fuente: elaboración propia.

Los géneros discursivos son situaciones comunicativas típicas, con características y objetivos propios a los que cada usuario de la lengua se adapta y aporta ligeros cambios dependiendo de su habla y competencia sociocultural (Bajtín, 1998). En este sentido, un individuo puede evaluar cómo expresarse o cómo lo hace su interlocutor, dependiendo del esquema mental del hecho comunicativo (Dijk, 2013). En la Tabla 4 se expone que los participantes tuvieron relativa capacidad para analizar las enunciaciones de diferentes géneros multimodales. La mayoría cuestionó a quienes los emitían, pero pocos lo hicieron respecto a las formas en las que se presentaban según el género en el que se enmarcaban. La mayoría tomó postura frente a las expresiones; no obstante, los argumentos esbozados fueron poco elaborados y se centraron en defender o atacar a los autores. Además, al pedírseles que enunciaran lo que formularían en cada situación, se evidenció poca o nula reflexión sobre su propio uso de la lengua.

El primer texto exhibe un mensaje que el jugador James Rodríguez publicó en un tuit para felicitar a las jugadoras de la selección Colombia sub 17. En una primera instancia, el mensaje se compartió en el grupo de WhatsApp con el propósito de analizar si los participantes consideraban inadecuada la palabra *niñas*, utilizada por el futbolista, en lugar de *jugadoras*, algo que generó descontento en las redes sociales. Posteriormente, se expusieron las reacciones que desencadenó el mensaje en los usuarios de Twitter, quienes lo calificaron como machista y, en algunos casos, acudieron al odio para manifestar su descontento.

El segundo texto de la tabla es un video con un supuesto caso de maltrato animal. Consiste en una señora interpelada por un hombre que la filma al lado de una carretera porque aparentemente ha maltratado a su mascota. Las dos personas

discuten y se graban mutuamente con los celulares. A esta primera lectura exploratoria acudieron tres estudiantes, quienes, de manera unánime, tomaron partido en contra de la supuesta maltratadora y dejaron ver que el tema es sensible para ellos. En este primer momento, ninguno cuestionó la veracidad del video ni si quien lo grabó actuó bien al filmar y dirigirse a la supuesta agresora. A continuación, se compartieron las reacciones de algunos usuarios de Twitter, donde muchos insultaron y recriminaron a la señora.

**Tabla 4.**

*Intervenciones de los participantes, relacionadas con la habilidad para evaluar la adecuación del género discursivo a la situación comunicativa*

Texto	Intervenciones
 <p>James Rodríguez          Representación histórica niñas. Son nuestro orgullo siempre. ¡Gracias!</p> <p>Selección Colombia          ¡Felicitaciones... GRACIAS</p> <p>Felicitemos a las jugadoras y Cuerpo Técnico de la Selección Colombia por su extraordinaria actuación en la Copa Mundial Femenina de la FIFA.</p> <p>¡Son gigantes!</p> <p>atcolombiaselamora          #TodosSomosColombianos</p>	<p>Invg. “¿Qué piensan de este mensaje de James Rodríguez a las jugadoras de la selección Colombia femenina sub 17?”</p> <p>Part. 2 “Me parece bueno que las apoye y valore su esfuerzo y dedicación, pero ¿por qué decirles <i>niñas</i> y no <i>jugadoras</i>?, como realmente son. Siento que de una manera lo valora, pero a la vez, él las ve como débiles o como que no pueden lograr mucho por ser mujeres”.</p> <p>Part. 15 “Concuerdo con la compañera, ¿por qué decirles <i>niñas</i>? Aunque de resto muy bueno el mensaje”.</p> <p>Part. 9 “Me parece super bien, ya que al equipo femenino no lo apoyan mucho su esfuerzo solo por ser mujeres”.</p> <p>Part. 10 “Me parece excelente que un referente no solo de la selección sino también del país reconozca el esfuerzo de la selección femenina sub 17. Ahora, me parece un poco oportunista hablar de ellas al final cuando al principio no se pronunció nunca”.</p> <p>Part. 11 “Pues, nada, porque lo más probable es que no lo haya dicho con la intención de menospreciarlas”.</p> <p>Part. 12 “Yo, con respeto, le diría que también son jugadoras que por el hecho de ser mujeres no significan que sean menos”.</p> <p>Part. 7 “No, hay casos de que los hombres dicen sin ofender, no me gusta ver un mujer haciendo aseo o hay mujeres que parecen hombres y así, y hasta las mujeres decimos comentarios machistas sin intención”.</p> <p>Part. 4: “A mí no me parece que el mensaje de James sea machista porque, al final, ellas siguen siendo niñas porque tienen 17 años, aunque lo correcto sería decirles <i>jugadoras</i> para terminar. Yo no le veo lo malo si le dicen <i>niñas</i> o no, siempre y cuando sean jugadoras menores de edad”.</p>
	<p>Invg. “¿Qué piensan de este video? ¿Qué le dirían a la señora?”</p> <p>Part. 1: “Le diría que lo que está haciendo está mal, trataría de no alterarla, ya que lo único que causaría serían más problemas. Le diría que hay leyes que impiden eso y que podría ser penalizada”</p> <p>Part. 2 “Si piensa el daño psicológico que le está haciendo al animal, ya que uno siempre dice que le gustaría que le hicieran a uno”.</p> <p>Part. 10 “Le diría que ella es mucha hp que pa’ qué tiene mascotas si los va a tener así, que si a ella le gustaría que la tuvieran como una boba hp”.</p>

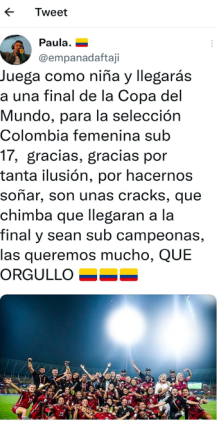
Part. 14 “Soy muy tocado con ese tipo de cosas. Le diría de forma muy respetuosa: sapa malparida, ¿usted cree que el perro merece eso o qué? No sea tan hp de andarle haciendo eso al animal, más bien, delo en adopción antes que estarlo maltratando”.

Fuente: elaboración propia.

Asignar un enfoque sociocultural a la práctica lectora (Cassany, 2006; Vargas, 2015; Hernández, 2019) implica tomar al discurso como unidad de análisis, lo que conlleva a ahondar en los valores que influyen en la construcción y el sentido de lo que se dice para tomar una posición. Este análisis invita al lector a apelar a su realidad sociocultural para enriquecer las interpretaciones que realiza. En el ejercicio aquí propuesto, los participantes analizaron discursos provenientes de multimodalidades emitidas en diferentes redes sociales y compartidas en el grupo, con el propósito de sentar una posición respecto a posibles lenguajes de odio. En la Tabla 5 se observa cómo son citados los discursos que los participantes encuentran en la información que consumen en su cotidianidad, para fundamentar su postura a partir de sus experiencias. Concretamente, uno de los estudiantes cita un texto de Twitter y lanza una pregunta al resto para suscitar la discusión. Esta lectura colectiva entre pares invocó valores circundantes (intereses, cosmovisión, valores, etc.) que orientaron la interpretación y configuraron el sentido. Por ejemplo, se encontró consenso a la hora de interpretar textos con algún vicio discriminatorio.

**Tabla 5.**

*Intervenciones de los participantes, relacionadas con la lectura desde un enfoque sociocultural*

Texto	Intervenciones
 <p>← Tweet</p> <p>Paula. 🇨🇴 @empanadaftaji</p> <p>Juega como niña y llegarás a una final de la Copa del Mundo, para la selección Colombia femenina sub 17, gracias, gracias por tanta ilusión, por hacernos soñar, son unas cracks, que chimba que llegaran a la final y sean sub campeonas, las queremos mucho, QUE ORGULLO 🇨🇴🇨🇴🇨🇴</p>	<p>Part. 14 “¿Qué piensan de este comentario?”</p> <p>Part. 1 “PS que no tiene nada de sentido. Es un comentario que da un argumento de feminismo y machismo”.</p> <p>Part. 14 “A mi parecer, que a las mujeres de la selección Colombia se les debería subir el sueldo, pero la ola de odio hacia los jugadores de la masculina se debe frenar, muchas veces los argumentos de las mujeres (no todas) no lo certifican con estadísticas”.</p> <p>Part. 7 “Mi opinión es que la mayoría de personas prefieren al equipo masculino que al femenino, llegando a llamarlas <i>marimachas</i>, cuando se deberían amar a los dos equipos por igual”.</p> <p>Part. 10 “No estoy de acuerdo con el <i>tweet</i> porque lo que yo deduzco...”</p> <p>Part. 2 “La verdad, creo que el <i>tweet</i> es un poco denigrante hacia los futbolistas colombianos porque desvaloriza su esfuerzo y dedicación, y puede que las mujeres sean buenas”.</p>

Fuente: elaboración propia.

La lectura con un enfoque sociocultural puede constituirse como una herramienta pedagógica que contribuya al desarrollo de habilidades que lleven a los

estudiantes a ser más conscientes de la dimensión pragmática de los géneros discursivos. Su práctica con textos multimodales puede propiciar la concienciación sobre su naturaleza comunicativa, en la que emisor y receptor dialogan a partir de su propia interpretación de la realidad. Una sensibilización de este nivel podría fomentar que los estudiantes sean más cautos a la hora de consumir y compartir contenido en las redes sociales, es decir, que sean críticos frente a lo que les llega desde la virtualidad. Los participantes en el proyecto demuestran no ser muy conscientes de que detrás de los videos, memes, comerciales, caricaturas, etc., existe una persona que los produjo con unos intereses y propósitos no siempre correctos; por ello, no presentaron filtros a la hora de compartirlos.

## Discusión y conclusión

La carencia o el poco desarrollo de la competencia sociocultural o pragmática en los participantes del proyecto propicia que no alcancen el estadio crítico al momento de realizar prácticas de literacidad con textos multimodales. Para llegar a este nivel de lectura, según se puede inferir en las ideas de autores como Cassany (2006), Freire (2004) y Hernández (2019), el sujeto debe explorar la imagen del autor a partir de la información o deícticos que se le suministran, para intentar deducir el momento sociohistórico desde el que se enuncia y poder evaluar la pertinencia del género y su intención hacia la esfera social en la que se enmarca. Esto implica que los jóvenes de la investigación compartan y reproduzcan discursos de odio en las redes sociales sin importar de dónde provengan ni la intención que posean, lo que contribuye al aumento de la violencia en un país como Colombia, que históricamente ha estado ligado a ella. Los hallazgos en las tres habilidades de la competencia, focalizadas en el estudio, muestran que los adolescentes no han logrado adquirirlas o las poseen en una dimensión mínima. Por ello, no logran realizar filtros que desechen aquellos textos nocivos para la democracia a la hora de utilizar las redes sociales. Una alerta a la cual las instituciones educativas deben prestar mayor atención y proponer incluir en las aulas de clase ejercicios de lectura con un enfoque social, en los que se explore, en mayor medida, el componente pragmático en géneros que incluyan variados lenguajes.

En el caso de la habilidad relacionada con la reconstrucción de la situación de enunciación, se encontró que los estudiantes fueron incapaces de recrear una imagen del autor a partir de la información proporcionada por los textos que se les presentaron. En el caso del meme que contiene discriminación hacia los chinos (Tabla 2), las intervenciones de los jóvenes permitieron deducir que no solo no lograron hacerse una idea sobre el tipo de persona que puede producir un texto con ese mensaje, sino que ni siquiera lograron identificar el dato racista. Se percibió que la intención del texto de generar humor disfraza su sesgo y logra hacerlo pasar por

inofensivo. En el análisis de la caricatura sobre los límites a la libertad de expresión, los jóvenes persistieron en su incapacidad para realizar una descripción, por mínima que fuera, de las características de quien pudo haber enunciado un texto como ese. Es probable que el poco abordaje de textos de esta naturaleza incida en que los estudiantes no logren relacionarlos con la idea de autor, como se hace con las obras literarias, aunque esto no se puede asegurar dado que no hubo profundización al respecto en el proyecto.

Una posible barrera que impidió que los estudiantes analizaran los textos desde el momento sociohistórico en el que fueron producidos o encontraran relaciones con el entorno fue el desconocimiento de su propia realidad, puesto que, en el momento de indagar sobre esta habilidad de la competencia sociocultural, se evidenció que no lograban pasar de la lectura explícita, producto de ignorar los acontecimientos cercanos a los que se aludía. En el caso de la fotografía de Héctor Abad Colorado, en la Tabla 3, muy famosa en el ámbito local, el tema del conflicto armado colombiano presente en ella es fácilmente identificable y permite, al menos de forma vaga, realizar una inferencia sobre la intención del autor y su posición frente al tema de la guerra. En el caso de la caricatura en la misma tabla, que aborda el inconformismo por el nuevo gobierno en Colombia, tampoco fue posible que los jóvenes recrearan una idea acerca de la posición que toma el autor, ya que ni siquiera pudieron identificar el tema, algo recurrente cuando leyeron discursos de este género en los que no alcanzan un nivel inferencial, porque se alude a hechos de actualidad de la política local que parece no interesarles.

En la tercera habilidad focalizada en el estudio, relacionada con la capacidad para evaluar la adecuación de los géneros a la situación comunicativa en la que se presentan, se encontró que los participantes realizaban valoraciones de los discursos que se limitaban a estar de acuerdo o no, puesto que la mayoría no logró realizar una lectura que accediera a eso que Cassany (2006) denomina *leer entre líneas*, es decir, identificar las intenciones, sesgos y prejuicios que movilizan a los autores. En el caso del mensaje de James Rodríguez que se les presentó (Tabla 4), la mayoría fue incapaz de identificar el sesgo presente y algunos defendieron el escrito del jugador. En el caso del video, no hubo cuestionamiento a su veracidad ni al proceder de la persona que filma frente a la situación de maltrato; lo que hubo fue un compromiso emocional de los participantes frente a un tema que les es sensible. Cuando se les pidió que elaboraran su propio mensaje para las personas involucradas en los dos discursos objeto del análisis, la mayoría demostró capacidades para enunciar textos respetuosos y diplomáticos, alejados del odio; solo dos estudiantes reconocieron que acudirían a la violencia. Esto permite sugerir que la dificultad para evaluar la pertinencia de los textos a la situación en la que se enmarcan está en la recepción y no en la producción.

No obstante, la creación de comunidades digitales lectoras, a través de redes sociales en las que media el docente, constituye una potencial estrategia pedagógica, debido a que configuran la experiencia en una actividad en la que el ejercicio se colectiviza de manera más atractiva para los nativos digitales, cumpliendo, de esta forma, la función que otrora hacían los clubes de lectura presenciales, en los que los asistentes, mediados por el diálogo, construían el sentido de las obras colaborativamente. En este sentido, esta metodología contribuye a luchar contra las ideas de la escuela tradicional, todavía muy presente en Colombia, en la que se concibe la lectura solo a partir de textos impresos y como una actividad en solitario, en la que el sujeto se enfrenta al libro físico. Es muy común escuchar a muchos docentes afirmar que sus educandos no leen, omitiendo esas nuevas prácticas que son el resultado de la virtualización de las relaciones humanas, lo que ocasiona que los jóvenes queden solos en el consumo de información y no tengan la mediación de profesionales que los orienten. Además, derrumba los prejuicios de aquellos estudiantes que consideran la lectura como algo restringido al ámbito académico y ajeno a las demás esferas de su cotidianidad. Esta actividad permitió contribuir con ello a extrapolar ejercicios de análisis de textos al día a día de los estudiantes y desarraigarlos del ámbito escolar, algo que se logró al no imponer horarios y dejar la adscripción y participación en el grupo a consideración de cada individuo.

Abordar las prácticas lectoras desde un enfoque sociocultural, como se propone desde la literacidad crítica (Moreno y Sito, 2019) y Hernández (2019), implicó que el acercamiento grupal a los discursos, como se realizó en WhatsApp con textos multimodales, beneficiara a aquellos participantes que en una primera lectura individual no lograron un nivel de comprensión. A medida que las discusiones avanzaban en las sesiones, sus intervenciones permitieron observar la superación, al menos mínima, de barreras para acceder a la interpretación, lo que permite señalar que la construcción grupal de sentidos, propia de las intersubjetividades suscitadas en ejercicios como los de este proyecto, puede convertirse en una herramienta válida para el aula de clase. Su implementación continua puede contribuir a la construcción de los contrarrelatos a los que se refiere Massip *et al.* (2021) para hacer frente a los discursos de odio tan prolíficos en las redes sociales. Se percibió que los participantes de la investigación modificaron comportamientos relacionados con los textos que compartían en el grupo, pasando de memes que simplemente invitaban a la risa a otros géneros con contenido que invitaba a la conciencia social. En este sentido, los ecos de las discusiones suscitadas, relacionadas con la inclusión y el respeto a las diferencias, cambiaron las respuestas de algunos estudiantes frente a la discriminación, materializando de esta forma el carácter dialógico del lenguaje (Bajtín, 1998).

El lenguaje violento y excluyente que los jóvenes están reproduciendo en redes sociales debe tomarse como una alerta a la que la escuela colombiana debe prestar mayor atención, para lograr un cambio en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje

que responda a las necesidades de la era de la información. Aún se presencian escenas en las que administrativos y docentes prohíben el uso del celular en el aula de clase o incentivan la discriminación al emitir estándares de presentación personal, en un afán por educar mirando al pasado, intentando repetir modelos que se consideran exitosos, pero que son obsoletos en una realidad en la que las relaciones humanas han trascendido los límites del espacio sensorial para radicarse en la virtualidad, y en la que la heterogeneidad ha adquirido protagonismo. El llamado es a que todos los que integran las comunidades educativas brinden el contexto sociocultural propicio para que los estudiantes tengan paradigmas de lenguaje incluyente, algo que se alcanza con el respeto a la diversidad y una apertura real a las nuevas tecnologías en el aula.

El uso de herramientas como WhatsApp, regulado por un mediador como el docente, donde los estudiantes puedan opinar y participar desde las diferencias, con la serenidad que los argumentos y el respeto a la posición ajena brindan, constituye un primer acercamiento diagnóstico para buscar la solución al problema del odio manifestado en el lenguaje. Quedan interrogantes por responder: ¿En qué medida es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas hacer frente al problema del odio en las redes sociales? ¿Qué resultados se logran con la formación de jóvenes al integrar en el aula ejercicios grupales de literacidad crítica, a través del uso de las redes sociales? ¿Basta con fortalecer los procesos de literacidad crítica en los estudiantes para hacer frente a los discursos de odio en las redes sociales? Para futuras investigaciones, es recomendable acudir a instrumentos que suministren información relacionada con las causas de la falta de participación de algunos educandos y sus implicaciones en el desarrollo de la competencia sociocultural, así como la real preocupación de la escuela colombiana por hacer frente a los discursos de odio a partir de la construcción de contrarrelatos.

## Referencias

- Alarcón, L. (2022). Criminología en las redes sociales: un estudio realizado en la escuela CESUVER a nivel secundaria a través de la campaña #ConectandonosBien en Boca del Rio, Veracruz. *Revista Archivos de Criminología, Criminalística y Seguridad Privada*, 29, 43-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6499376>
- Amos, J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benhumea, C. y Velasco, J. (2021). La literacidad crítica en redes sociales virtuales, caso específico de estudiantes de la Facultad de Antropología de la

- UAEMEX. *Diálogos sobre Educación*, 12(23).  
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.751>
- Boix, A. (2016). La construcción de los límites a la libertad de expresión en las redes sociales. *Revista de Estudios Políticos*, 173, 55-112.  
<http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rep.173.02>
- Bustos, L., Santiago, P. de., Martínez, M. y Rengifo, M. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 18.  
<https://doi.org/10.5209/meso.64527>
- Casamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. La lectura contemporánea*. Anagrama.
- Dijk, T. Van. (2013). *Discurso y contexto. Un enfoque cognitivo*. Gedisa.
- Ek, J. Van. (1996). *Objectives for foreign language learning*. Council of Europe y Council for Cultural Cooperation.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Guerra, P. (2022). Análisis de la enseñanza de la lectura crítica en la Educación Secundaria en Colombia y la necesidad de nuevas formas de intervenciones didácticas para su abordaje. *RHS. Revista Humanismo y Sociedad*, 10(2).  
<https://doi.org/10.22209/rhs.v10n2a08>
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. 10.17533/udea.ikala.v24n02axx
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.42>
- Izquierdo, A., Laforgue, N. y Abril, D. (2022). Hate Speech: A Systematic Review of Scientific Production and Educational Considerations. *Revista Fuentes*, 24(2), 222-233. 10.12795/revistafuentes.2022.20240
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge. <https://es.ok.lat/book/747469/508a78>
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Massip, M., García-Ruiz, C. y González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos

- alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), e909. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Magisterio.
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Moreno, R. y Morales, S. (2022). Comunicación en redes y discursos de odio en el contexto español. *Revista Internacional de Cultura Visual*, 10(1). <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3557>
- Rengifo, L. (2021). El WhatsApp como herramienta de apoyo en investigaciones cualitativas. *Revista del Observatorio Digital Latinoamericano Ezequiel Zamora*, 4(2). <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/ruct/article/view/1534>
- Rosero, A., Meléndez, F. y Herrera, H. (2022). Validación del Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS) en una muestra de adolescentes colombianos. *Informes Psicológicos*, 22, (2). <http://usc.elogim.com:2147/10.18566/infpsic.v22n2a02>.
- Suárez, B. (2018). Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 121-135. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2132>
- Taddeo, G., Frutos-Torres, B. de. y Alvarado, M. (2022). Creators and Spectators Facing Online Information Disorder. Effects of Digital Content Production on Information Skills. *Comunicar*, 72, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-01>
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Vargas, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 153-174. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Vargas, A. (2019). Prácticas letradas, identidad y resistencia en Facebook: un estudio de caso de un estudiante indígena colombiano. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 47-65. <https://www.aacademica.org/polyphonia.revista.de.educacion.inclusiva/43>
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>