

V ENCUENTRO INTERNACIONAL y IV NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Prácticas de lectura académica en pantallas: retos para los docentes e instituciones

Karen Shirley López Gil¹

Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

Línea de discusión: Lectura, escritura y Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Resumen: Esta ponencia analiza los resultados de una investigación que tuvo como propósito identificar las prácticas de lectura académica en pantallas de estudiantes universitarios y la forma como estas prácticas son orientadas por los docentes. Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal con 110 estudiantes de primer semestre de una universidad privada, en el año 2013. La información fue recolectada a partir de encuestas, análisis documental de diarios de lectura escritos por los estudiantes y entrevistas semiestructuradas. Se encontró que los estudiantes prefieren leer en pantalla cuando deben buscar información y acceder rápidamente a ella, mientras que leen en papel textos extensos o textos complejos que requieren un mayor análisis. A partir de las reflexiones y desempeños de los estudiantes, se identifican seis desafíos importantes respecto a la lectura en pantallas: acceso y valoración de las fuentes de información; uso de fuentes secundarias y terciarias; pertinencia y profundidad en el abordaje de los textos; procesamiento paralelo o multitarea; uso adecuado de la información y su incorporación en los textos propios; apoyos de docentes e instituciones. Aunque la lectura académica en pantallas presenta algunas características y retos distintos a la lectura en papel, ambas requieren de orientación. Los cursos introductorios de lectura y escritura juegan un rol importante y necesario, pero no suficiente para llevar a cabo esta orientación de manera efectiva, por lo que parte de la responsabilidad debe ser asumida por los docentes de las disciplinas, pues son ellos quienes conocen las formas de leer, escribir y pensar propias de sus campos. Los resultados de este estudio evidencian la urgencia de llevar a cabo estos procesos de acompañamiento en lectura académica por parte de los profesores y de las instituciones.

Palabras clave: lectura, pantallas, enseñanza, universidad, retos.

¹ Profesora, Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.
karens@javerianacali.edu.co

Prácticas de lectura académica en pantallas: retos para los docentes e instituciones

1. Introducción

La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y de la comunicación, así como la convergencia de medios plantean retos importantes a los lectores actuales. Esto se debe a que circulan paralelamente nuevas y tradicionales formas de organizar la información, aparecen diversos soportes (papel y pantallas), tipologías textuales y géneros discursivos, y con ellos cambios en las prácticas de lectura.

Autores como Chartier (1996) y Scolari (2004) consideran que el soporte y el contenido de un texto van ligados. Aunque pareciera que el soporte es un elemento secundario, este ayuda a configurar la manera como la información se organiza, la extensión que adopta, las modalidades de presentación (uni o multimodal), la facilidad del acceso, la representación de las posibles audiencias, entre otros elementos. Así, pese a que se compartan características con la lectura tradicional en papel, también se introducen transformaciones en las maneras de leer y de escribir mediadas por pantallas. El uso del término ‘pantallas’ en plural, se debe a que, además del computador de escritorio, es cada vez más común el uso de dispositivos móviles como *Ipads*, *tablets*, *e-readers* e incluso *smartphones* para acceder a la información. Del mismo modo, se puede hablar de “lecturas” en plural, pues estas dependen en gran parte de los propósitos y factores contextuales que configuran las prácticas de las personas.

Distintas investigaciones desde la Psicología, la Comunicación y las Ciencias del Lenguaje se han centrado en comparar la lectura en pantallas con la lectura en papel. Los primeros estudios se enfocaron en los aspectos de percepción y, en general, se encontró que la lectura en pantallas puede generar fatiga visual e implicar menor velocidad en el procesamiento (Nielsen, 1995; Dillon, 1994). Sin embargo, las mejoras tecnológicas de los dispositivos han permitido superar en parte esta dificultad.

Otras investigaciones se han centrado en los procesos cognitivos involucrados en la comprensión de los textos. En este tópico, los resultados y posturas son diversos. Autores como Coscarelli (2009) afirman que son pocas las diferencias que se encuentran entre las

estrategias y procesos involucrados en la comprensión de lectura en pantallas y en papel, pues los lectores anticipan, interpretan y evalúan de manera similar la información en ambos soportes. Landow (1995), por su parte, plantea que el texto en pantalla es disperso y que esta característica obliga a los lectores a tomar decisiones sobre cómo navegar y a usar estrategias anticipatorias distintas. En la misma línea, Scolari (2004), Jenkins (2008), Prensky (2001), plantean que el lector actual difiere considerablemente de los lectores en papel, pues tienen un papel más activo en el proceso de comprensión.

Aunque las miradas sobre las prácticas de lectura en pantallas son distintas, se identifican preocupaciones comunes en las propuestas teóricas e investigaciones sobre el tema. Antes de centrarnos en estos desafíos, quiero resaltar que es necesario asumir una visión de la lectura como un proceso complejo, que trasciende el procesamiento perceptivo y el cognitivo. Desde perspectivas socioculturales (Cassany y Ayala, 2008), la lectura es, principalmente, una práctica social que se insiere en contextos específicos y que depende de varios factores. Entre estos se encuentran el sujeto y sus características, el texto y sus características (aquí incluiríamos también el soporte) y el entorno en que se produce.

2. Metodología

Este estudio se inscribió en un enfoque mixto, que se fundamenta tanto en la observación y descripción de los fenómenos en el contexto cotidiano de los sujetos, como en su cuantificación (McMillan & Schumacher, 2005). El tipo de estudio fue descriptivo de corte transversal, pues se buscaba caracterizar las prácticas de lectura en pantallas de estudiantes universitarios en un periodo específico.

2.1 Contexto y participantes

Participaron 110 estudiantes de primer semestre de programas de la facultad de Ingeniería de una universidad privada de la ciudad de Cali. Los estudiantes cursaban una asignatura introductoria de lectura y escritura académicas.

2.2 Técnicas de recolección

- Encuesta sobre prácticas de lectura académica en pantallas. La encuesta se diligenció a través de un formulario en línea y participaron los 110 estudiantes. Este instrumento indagó

sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes en su primer semestre de universidad, respecto a qué leen en pantallas, por qué, para qué, cómo, qué dificultades presentan y qué apoyos reciben.

- Revisión documental de diarios de escritura. Los estudiantes registraron en un diario, durante un semestre completo, la información sobre las prácticas de lectura y de escritura que tenían en las distintas asignaturas y actividades en la universidad. De los 110, se eligieron al azar 11 diarios y se buscó, retomó y sistematizó la información relacionada con los procesos de lectura en pantalla.

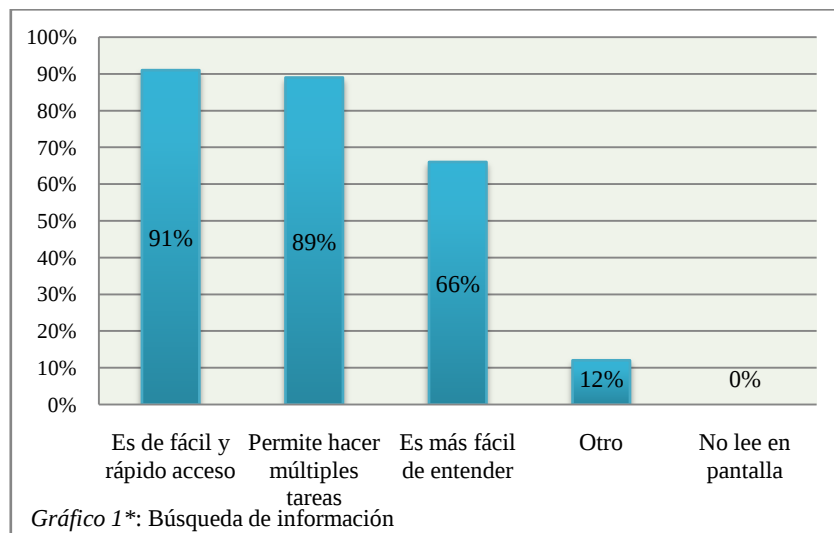
- Entrevista: se hizo una entrevista a los 11 participantes de quienes se retomaron los diarios, con el propósito de aclarar o profundizar la información recolectada con los otros instrumentos.

3. Resultados y discusión

Los resultados que se presentan a continuación se centran en los desafíos de los estudiantes respecto a la lectura académica en pantallas.

3.1 Búsqueda de información

Los estudiantes indicaron que privilegiaban la lectura en pantalla porque en ella es más fácil y rápido el acceso a la información, pues no siempre cuentan con tiempo suficiente para asistir a la biblioteca, mientras que sí interactúan con pantallas frecuentemente (Díaz, 2009).



*Fuente propia

Aunque las pantallas permiten mayor facilidad en el acceso, también representan ciertas dificultades para los estudiantes. El mayor desafío que identifican es la evaluación de las fuentes de información, pues cuentan con recursos casi ilimitados en la red. En las entrevistas, cuando se les pregunta por los criterios que usan para valorar las fuentes, sean textos predominantemente verbales o productos audiovisuales, los alumnos no parecen tener muy claros los elementos que les permiten identificar su confiabilidad:

EE7²: “No tengo un procedimiento como tal. Busco y escojo lo que me parece que soluciona lo que busco. A veces miro que la página termine en .org o .edu, o que al menos sea un PDF. Los videos siempre los busco en Youtube”

Buscar información por sí solos es una práctica distinta a la que se presenta en los niveles educativos previos, donde los textos son seleccionados y verificados por el profesor antes de llegar al alumno. En la red se encuentra información confiable y no confiable; autores expertos y legos; publicaciones con fines académicos, políticos y comerciales; información veraz e información dudosa. Respecto a esta cantidad y multiplicidad de fuentes, los estudiantes universitarios suelen afirmar que “prácticamente todo se encuentra en internet” y, aunque esto es cierto, lo que no está disponible es la competencia para evaluar la información y usarla de manera adecuada (MungarayLagarda, 2005).

Los estudiantes de los programas de Ingeniería de Sistemas y de Ingeniería Electrónica plantean una reflexión interesante sobre el uso de las fuentes. Ellos indican por qué es importante consultar la información en blogs y en foros de expertos, y no en otras fuentes que podrían considerarse más confiables desde una mirada distante de sus prácticas de búsqueda.

DE4: [08/04/13] “Para un trabajo de programación busqué información en blogs y en foros de expertos. Traté de buscar en artículos de revista, pero no encontré lo que necesitaba”

EE4: “No todo está en los libros, uno quiere saber algo sobre ciertos requerimientos para el desarrollo de un software y en internet se encuentra mucho más rápido, porque hay gente trabajando en esos desarrollos a diarios, sin publicar en libros o en artículos”

² Las letras EE indican que la información se retomó de entrevistas y el número indica a uno de los 11 estudiantes. Las letras DE indican que la información se retomó de los diarios de los estudiantes.

Estas reflexiones de los estudiantes apoyan la idea de que los modos de leer, independientemente de que sean en pantalla o en papel, deben tener la orientación de los profesores de las distintas disciplinas (Carlino, 2013). Esto se plantea en la medida en que solo los profesores de cada área saben cuáles son sus demandas de lectura académica, cuáles son los tipos de textos que consultan, en qué situaciones y por qué.

3.2 Procesamiento multitarea

La pantalla permite realizar varias tareas al tiempo, esto ha sido denominado por distintos autores como procesamiento paralelo o multitarea (Cassany, 2013; Bidiña, Luppi y Smael, 2013). Mientras los estudiantes leen un texto o ven un video con propósitos académicos, pueden revisar el correo electrónico, interactuar en redes sociales o a través de chats o, incluso, realizar simultáneamente otras tareas académicas (López y Pedraza, 2013). Aunque la práctica de la multitarea es frecuente, los mismos estudiantes suelen percibirla en ocasiones como un obstáculo en la realización efectiva de sus tareas.

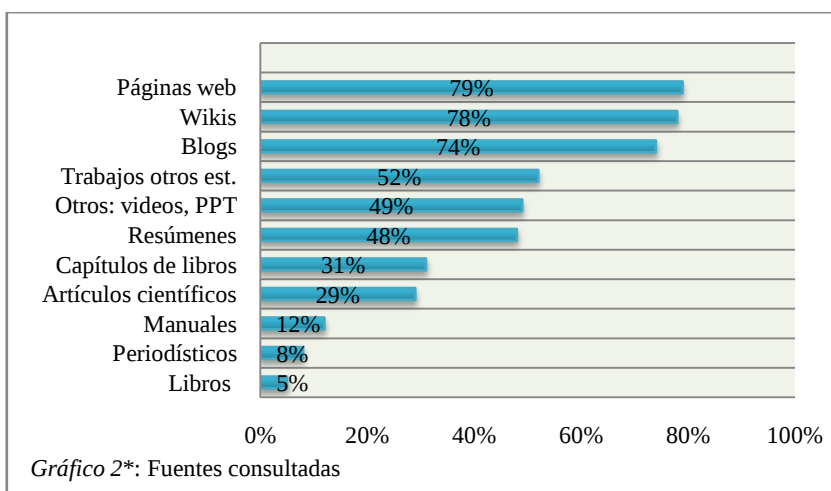
DE6: [17/09/13] “Confieso que no puedo dejar de escuchar música y de abrir el face cuando estoy leyendo. Sé que me quita tiempo y que me demoro más, pero es como una tentación y no me siento tranquila si no lo hago”

Para algunos autores (Bidiña et al., 2013; Morduchowicz, 2013) este no es realmente un problema, pues parece que los adolescentes y adultos jóvenes tienen estas prácticas incorporadas y que su percepción pueda deberse más a las influencias de los adultos que consideran que la atención dividida afecta negativamente las posibilidades de aprender. Estos procesos son reflejo de las características del mundo actual, en el que las demandas de aprendizaje y construcción del conocimiento son distintas y en las que los límites entre los momentos de ocio y los momentos de trabajo estarán cada vez menos definidos.

3.3 Fuentes consultadas

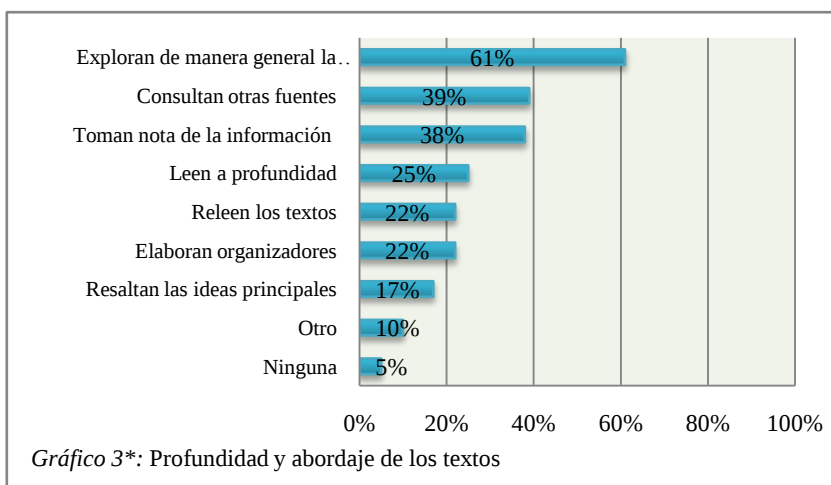
Los estudiantes afirman que prefieren abordar textos cortos en pantalla y que si los textos son largos, prefieren imprimirlos o consultarlos en papel. Esto explica en parte el gráfico 2, en el que los libros, capítulos de libros, manuales y artículos científicos son poco leídos en pantalla. Como puede observarse, los estudiantes leen principalmente páginas web, wikis y blogs, seguidos de trabajos de otros estudiantes, videos y presentaciones en Power Point,

así como resúmenes de textos. La mayoría de estas fuentes son textos que sintetizan y valoran las fuentes primarias. La dificultad no radica en que existan o se consulten fuentes secundarias, sino que hay una tendencia a reemplazar la lectura de los textos originales, lectura que los estudiantes deberían hacer concienzudamente para apropiarse de los contenidos de sus disciplinas. No obstante, como se indicará más adelante, este asunto no es responsabilidad única del estudiante.



*Fuente propia

3.4 Profundidad y abordaje de los textos



*Fuente propia

Los estudiantes suelen explorar de manera general la información en pantalla, es decir, no suelen leer a profundidad los textos, ni tampoco suelen hacer una lectura varias veces o elaborar un organizador gráfico u otro texto que les permita sintetizar. Sobre este aspecto, distintos autores (Landow, 1995; Scolari, 2004) indican que el lector en pantalla tiende a ser más disperso, que lee por periodos cortos y pasa de una información a otra. Incluso, el lector puede hacer saltos hacia otros textos cuyos contenidos no tienen una relación directa con el tema que están consultando o que no le ayudan a cumplir su propósito de lectura. Los textos en pantalla implican algunas diferencias en el procesamiento perceptivo debido a que su configuración es particular: sus párrafos son menos extensos; la información secundaria y de tercer orden no siempre aparece en el desarrollo del contenido, ya que puede situarse como elemento adicional a través de hipervínculos; incluye formas de representación gráfica y audiovisual, entre otros aspectos (Díaz Noci, 2009; Aguilera, 2010; Landow, 1995).

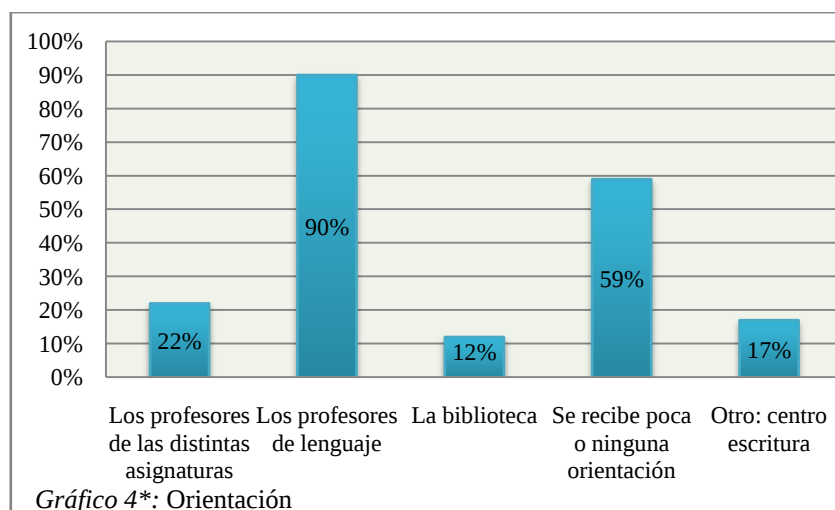
3.5 Uso de la información

Otro desafío identificado es el uso correcto de la información. Esto se relaciona con las posibilidades de incurrir en plagio. La facilidad en el acceso y la posibilidad de retomar literalmente los contenidos de un texto pueden llegar a ser una tentación para el estudiante universitario. Poder copiar y pegar párrafos o textos completos no lleva directamente al plagio, pero sí facilita esta práctica. Por supuesto, además de la posibilidad de copiar un texto, el plagio está relacionado con el desconocimiento de las normas para usar la información o con intenciones deshonestas de los sujetos.

3.6 Orientación y apoyos

Los estudiantes indican que la orientación que reciben en sus procesos de lectura es proporcionada principalmente por los docentes de escritura que trabajan en los cursos introductorios. No obstante, y como ya se mencionó, la alfabetización informacional no implica solo un conjunto de técnicas para poder buscar, seleccionar y usar la información. Hay algunas orientaciones sobre los modos de leer que son particulares de las disciplinas, pues son los profesores expertos en un área los que conocen realmente qué tipo de información se consulta con frecuencia, cuáles son los criterios para seleccionar los

materiales, qué se hace con la información, cómo se estructuran los textos, etc. Lo que los estudiantes consultan y lo que hacen con la información depende en gran parte de qué es aquello que se les pide hacer. Si los docentes solicitan siempre que el producto de lectura sea la identificación de las ideas principales o las generalidades de un texto, los alumnos seguirán buscando fuentes secundarias en la red, pues estas les permiten resolver este tipo de tareas (Carlino, 2013; Caamaño y Cabral, 2008).



*Fuente propia

Respecto a los apoyos proporcionados por actores distintos al profesor de lectura y de escritura, los estudiantes indicaron que reciben pocos apoyos por parte de los docentes de las disciplinas y de la institución en general. Suelen encontrar recursos en línea, pues cuentan con un portal del centro de escritura en el que se incluyen algunos materiales para orientar a los estudiantes. En las entrevistas los estudiantes indican que los profesores principalmente les advierten sobre los riesgos del plagio o sobre la confiabilidad de las fuentes, pero se debe considerar que exigir es distinto de orientar.

EE5: “Todo el mundo habla de plagio, las campañas de plagio. Los profes nos dicen que si buscamos en internet ‘ojo con el plagio’. Creo que es todo lo que nos dicen. Ahh y también que no busquemos en el ABC de la ingeniería (risas)”

4. Conclusiones

Aunque las pantallas y los desarrollos tecnológicos suponen ciertas transformaciones en las prácticas de lectura, estas siguen conservando elementos de la lectura en papel. De acuerdo con las investigaciones actuales, no se puede dejar al soporte la responsabilidad de determinar las prácticas de los sujetos. No se trata de generar una argumentación a favor de un soporte o considerar que uno es mejor que otro, sino de aceptar que coexisten, que comparten unas características y que se diferencian en otras. Como indica Dillon (2004), poder acceder a un soporte o a otro no determina que habrá una mejora en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues esto depende de cómo esté inserta la lectura en la configuración de los procesos educativos en general, pero aún no se ha explorado suficientemente sobre los elementos didácticos que deben tenerse en cuenta para aprovechar las nuevas prácticas de lectura en pantallas.

Tampoco se debe considerar como natural el acercamiento de los estudiantes a la lectura de textos en pantalla, pues su permanencia en medios virtuales o la interacción con esos formatos no implica necesariamente el desarrollo de competencias para comprenderlos. De igual manera, como docentes debemos aprovechar la afinidad de los estudiantes con ciertas tipologías textuales y con distintos medios, para potenciar los procesos de aprendizaje, en lugar de negar y sancionar el uso de este tipo de recursos en el aula. A diferencia de lo que suele suponerse, la comprensión de textos en línea, con formatos hipertextuales, conectados y con múltiples modalidades, debe enseñarse en forma sistemática (Prado Aragonés, 2001) y, como se ha mencionado, esto implica no solo a los docentes de lengua, sino también a los docentes de las disciplinas y a distintas instancias de las instituciones educativas. Es preciso poder responder de manera crítica, pero también efectiva, a las demandas educativas de la sociedad actual.

5. Referencias

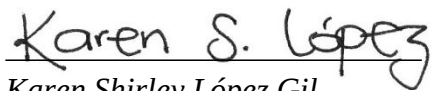
- Bidiña, A., Luppi, L. y Smael, N. (2013). Aproximación a la identidad lectora del ingresante universitario: el desafío de las TIC. *Memorias del V Encuentro Nacional de Ingreso Universitario*. Buenos Aires. 7, 8 y 9 de agosto 2013. Recuperado de: <http://www.eningreso2013.unlu.edu.ar/sites/www.eningreso2013.unlu.edu.ar/files/site/Eje%203.2%20Bidi%C3%B1a%20Luppi%20y%20Smael%20TRABAJO.pdf>.
http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/R0730_Burin.pdf
- Caamaño, C. y Cabral, A. (2008). El hipertexto electrónico y la didáctica de la lengua. *Memorias del XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Montevideo. Recuperado de: <http://www.fhuce.edu.uy/jornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS/CRUZ.PDF>
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008), Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, (9), 53-71.
- Cassany, D. (2013). *En línea: Leer y escribir en la red*. España: Anagrama.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Chartier, R. (1996). Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito. *Revista Quimera*, (150), 43-49.
- Coscarelli, C. (2009). Textos e Hipertextos: Procurando o Equilíbrio. *Linguagemem (Dis)curso, Palhoça*, 9(3), 549-564.
- Díaz, J. (2009) Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, XVII(33), 213-219.
- Dillon, A. (1994). *Designing Usable Electronic Text. Ergonomic Aspects of Human Information Usage*. London: Taylor and Francis.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona. Paidós-Hipermedia.
- López, K. y Pedraza, E. (2013). Realidades y desafíos en la comprensión de hipertextos de estudiantes universitarios: una aproximación desde la investigación en el aula. *Memorias del I Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global*. Barranquilla, 13 y 14 de junio de 2013.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª edición. Madrid: Pearson.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes de siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MungarayLagarda, A. (2005). Sujetos virtuales de conocimiento: Los retos de la información en el hipertexto. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 7 (1), 1-19.
- Nielsen, J. (1995). *Multimedia and Hypertext: The Internet and Beyond*. Boston: AP Professional.
- Prado Aragonés, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización: el lenguaje de los medios. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, 16, 161-170.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9(5), 1-6. Retrieved from: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic: Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.

Resumen Hoja de vida

Karen Shirley López Gil. Docente del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Coordinadora Académica del Centro de Escritura Javeriano. Psicóloga educativa, fonoaudióloga, magíster en lingüística y español (Universidad del Valle); estudiante del Máster en Innovación e Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED- España. Investigadora del grupo *Procesos y Medios de Comunicación*. Correo electrónico: karens@javerianacali.edu.co

Yo Karen Shirley López Gil he dispuesto libre y voluntariamente mediante el presente documento, otorgar a la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), autorización expresa para que publique únicamente con fines académicos, el producto o material expuesto en la presente ponencia, respecto de la cual reconozco que soy el autor y único responsable de su contenido y alcance, manteniendo en todo y en parte los derechos morales de la obra o información suministrada de acuerdo a la legislación colombiana y demás disposiciones que regulen la materia de derechos de autor y propiedad intelectual; siendo el único quien podrá solicitar expresamente su retiro o desmonte del repositorio en cualquier momento, sin que medie objeción alguna por parte de la Red. Asimismo, manifiesto que los derechos sobre la obra ya señalada no pesa sobre ellos ningún gravamen ni limitación en su uso o utilización.



Karen Shirley López Gil

CC 1130586139

Cali, 31 de julio de 2014