



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**ENTRE EL MUNDO DE PAPEL Y EL MUNDO DIGITAL: RELATO
ETNOGRÁFICO SOBRE PRÁCTICAS DE LECTURA ACADÉMICA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en
Educación

AUTORA: ESP. MARÍA GUTIÉRREZ F.

TUTORA: DRA. MYRIAM ANZOLA

Mérida, abril 2015

Las frases son piedrecillas que el escritor arroja en el alma del lector. El diámetro de las ondas concéntricas que desplazan depende de las dimensiones del estanque.

Friedrich Nietzsche

Agradecimientos

A mi familia, fundamental e irremplazable, mi profundo agradecimiento... en especial a ti, mi entrañable Victoria, morada que me habita.

A mi tutora, Dra. Myriam Anzola por su impulso, presencia y confianza.

A la Dra. Piedad Londoño, cuestionadora atenta.

A la Dra. Marielsa Ortiz, interlocutora fértil y aguda.

Al Prof. José Iraides Belandría, lector crítico, siempre receptivo.

A mis queridas amigas en lo personal y académico Manuela Ball, Dennys Angulo y Rebeca Rivas, juntas crecimos bajo esta ardua y gratificante experiencia. Asimismo a Lourdes Ruíz, Emilia Márquez, Pilar Figueroa y Dilia Tallaferro.

A la Dra, Mireya Escalante y al Prof. Leibnitz Gómez por su mirada crítica en la edición.

A mis estimados, gentiles y comprometidos protagonistas de este relato quienes hicieron posible el estudio que aquí presento.

A todos los que incondicionalmente apoyaron con su confianza y comprensión esta investigación.

A la Universidad de Los Andes, una vez más.



HUMANIDADES Y EDUCACION
 CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
 UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 MERIDA VENEZUELA

Escuela de Educación

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VEREDICTO

DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

Los suscritos miembros del Jurado designado por el Consejo Directivo del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, así como por el Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes, reunidos para conocer y evaluar la defensa pública de la Tesis Doctoral titulada: **Entre el mundo de papel y el mundo digital: relato etnográfico sobre prácticas de lectura ademica**, elaborada por la Esp. **María E. Gutierrez Fernandez**, titular de la Cédula de Identidad N° **8.006.384**, estudiante del Doctorado en Educación, como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación.

Luego de revisarlo y llevarlo a su discusión en acto público, celebrado en el salón de reuniones del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, el día veinte de abril de dos mil quince, a las 10:30 am.

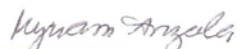
El Jurado emite el siguiente Veredicto:

Aprobar mención PUBLICACIÓN, por cuanto representa un aporte teórico original al ámbito de la alfabetización académica digital.


 Dr. Piedad Londoño
 Universidad de Los Andes


 Dra. Marielsa Ortiz - Jurado Externo
 Universidad del Zulia




 Dra. Myriam Anzola - Tutora Coordinador del Jurado
 Universidad de Los Andes

Mérida, 20 de Abril de 2015

Resumen

El estudio tuvo como propósito revisar las prácticas de lectura académica de seis estudiantes del pregrado situados en el octavo, noveno y décimo semestre de la mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Investigamos sus prácticas de alfabetización en el medio textual impreso y en el medio textual digital, para conocer los modos de leer, y su transformación desde lo impreso al emplear las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. El marco de la investigación parte desde una perspectiva sociocultural, paradigma cualitativo, modalidad de estudio etnográfico bajo un tipo de Investigación Descriptiva Interpretativa referida al Diseño de Estudio de Caso. El corpus se estudió bajo el Análisis de Contenido Clásico para codificar y categorizar los datos del cuestionario y la entrevista semiestructurada y, el Análisis Biográfico, para las Temáticas Culturales Emergentes en las Historias de lectores. Como hallazgos citamos: 1) Las Prácticas de lectura académica impresa y digital en el contexto de comunicación universitario suponen saber buscar, analizar e interpretar información, bases de datos o archivos desde lo impreso y digital, así mismo producir y propagar información en ambos formatos en contextos situados. 2) En cuanto a la Migración de lo impreso a lo digital, ésta es armoniosa, con tendencia al universo hipertextual. Una migración dada en los espacios relacionales esencialmente; hay una independencia del referente impreso, sin depreciarlo. 3) Sobre las Prácticas de lectura académica coexistentes en el medio impreso y el digital, conviven ambos formatos como tecnologías actuales, convenientes, atractivas, necesarias. Ambas informan y comunican. Los informantes piensan que lo digital ofrece ventajas indudables para la lectura académica por la economía, versatilidad, interactividad, conectividad. Por la novedosa multimodalidad. También les confiere un estatus actualizado, con poco esfuerzo, si además cuentan con los dispositivos tecnológicos.

Palabras clave: alfabetización académica, alfabetización digital, prácticas medio textual impreso y medio textual digital, hipertexto.

Abstrac

The aim of the study was to review academic reading practices of six undergraduate students at the eighth, ninth and tenth semester from the mention of Modern Languages, School of Education, Faculty of Humanities and Education of the University of The Andes. We investigated their literacy practices in the print textual medium and in the digital textual medium, to know the different ways of readings, and their transformation from the print medium when the new Information and Communication Technologies are used. The framework of the investigation derives from a sociocultural perspective, qualitative paradigm, under the modality of a Descriptive Interpretative Ethnographic research study referred to the Case Study Design. The corpus was studied under the Classic Content Analysis to encode and categorize the data of the questionnaire and the semi-structured interview and, the Biographical Analysis, for the Emerging Cultural Themes in the stories of readers. As findings we cite: 1) The printed academic reading practices and digital in the university context of communication supposed to know to search, analyze and interpret information, databases or files from print and digital, also to produce and propagate information in both formats in located contexts. 2) With regard to the migration from print to digital is harmonious, with tendency to the hyper textual universe. A migration given in the relational spaces essentially. There is an independence of the printed reference, without depreciating. 3) About the academic reading practices coexisting in the printed and digital medium, both formats live together as current, convenient, attractive and necessary technologies. Both inform and communicate. Respondents think that the digital offer undoubted advantages for the academic reading by the economy, versatility, interactivity, connectivity. By the new multimodality. It also gives an updated status, with little effort, if they also have the technological devices.

Keywords: academic literacy, digital literacy, practical textual medium printed and textual medium digital, hypertext.

Contenido

	Págs.
Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Introducción.....	1
Capítulo 1 Planteamiento del Problema.....	7
Tecnologías de Información y Comunicación: universo del conocimiento.....	7
El Problema.....	9
Preguntas de investigación.....	19
Objetivos de la Investigación.....	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos.....	22
Justificación.....	23
Capítulo 2 Fundamentación Teórica.....	26
Antecedentes de la investigación.....	26
Bases Teóricas.....	57
Proximidades entre las perspectivas de aprendizaje sociocultural, sociocognitiva, constructivista y ecológica del desarrollo humano.....	58
La intersubjetividad: textura de la existencia humana para tejer y destejer las representaciones sociales.....	65
Aristas de la alfabetización desde la pedagogía crítica, la psicolingüística, la psicología cognitiva, evolutiva y cultural.....	70
Leer: un horizonte sugestivo, vasto y cambiante para el desarrollo del lenguaje, pensamiento, emociones y percepciones.....	76
Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información: figuraciones a partir de César Coll.....	85
La mediación: anclaje seguro para la apropiación de instrumentos y contenidos culturales.....	90
Breve anticipación al término cultura escrita o Literacy.....	95
¿Una comunidad de lectores en y para el contexto universitario?.....	97
Alfabetización digital en el siglo XXI ¿qué supone?.....	108
Hipertexto: ruta para narrar nuevos itinerarios en la vida de un lector.....	121
Prácticas socioculturales que distinguen los comportamientos de lectores analógicos y digitales.....	128
Capítulo 3 Aproximación Metodológica.....	137
Lugar de la investigación.....	142
Participantes de la investigación.....	142
Rol del investigador.....	144
Procedimientos para la recolección de los datos.....	145
Selección de temas para el análisis.....	145
Diseño de actividades de interacción.....	146

Procedimientos etnográficos.....	146
Procedimiento para el análisis de los datos.....	147
Triangulación.....	148
Capítulo 4 Análisis de los Resultados.....	150
Reflexiones preliminares.....	151
Aproximación al procesamiento de los datos: entre el mundo de papel y el mundo digital.....	154
Características y codificación del grupo de informantes clave.....	156
Ahora bien ¿cómo escogimos el corpus de nuestra investigación?.....	160
Aproximación al grupo de informantes clave del estudio.....	161
Aproximación descriptiva interpretativa del cuestionario piloto.....	165
Acercamientos al método biográfico desde las Historias de lectores de los estudiantes.....	178
Aproximación descriptiva interpretativa de las Historias de lectores de los informantes clave.....	182
Cinco Historias de lectores.....	182
Prácticas de alfabetización personal y académica.....	189
Lecturas, mediaciones y subjetividades.....	195
Autopercepción como lectores.....	203
La lectura: entre el mundo de papel y el mundo digital.....	205
Evolución de las prácticas de lectura en las trayectorias de los estudiantes.....	213
Resultado y análisis descriptivo interpretativo de la entrevista semiestructurada realizada con los informantes clave.....	217
Razones para leer.....	221
Prácticas lectoras en el soporte analógico y digital.....	225
Estrategias de regulación y control de la lectura en el medio analógico y digital.....	232
Competencias de lectura para el soporte analógico y digital.....	238
Ventajas, desventajas y semejanzas entre el texto de papel y el texto digital.....	247
Desplazamiento de prácticas impresas a prácticas electrónicas.....	256
Triangulación: andamio necesario para prefigurar el mundo de papel y digital de los estudiantes universitarios.....	264
Prácticas de lectura académica en formato impreso y digital en estudiantes universitarios.....	267
Migración de lo analógico a lo digital.....	284
Prácticas de lectura académica que coexisten en los formatos impreso y digital.....	297
Capítulo 5 A manera de Conclusión.....	307
Lista de Referencia.....	327
Anexos.....	335

Lista de tablas

Tabla 1. Características y codificación del grupo de informantes clave.....	164
Tabla 2. Categorías provenientes del cuestionario piloto.....	166
Tabla 3. Síntesis categorías generales y subcategorías del estudio.....	266

INTRODUCCIÓN

El interés por conocer y comprender como investigadores sociales algunos aspectos vinculados con la cultura digital de nuestros estudiantes, a través de sus prácticas de lectura académica, nos invita a profundizar en este terreno poco explorado, nos atrevemos a decir, por muchos de nosotros, los profesores universitarios. Los gentiles estudiantes protagonistas de este estudio son de la mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Este acercamiento nos da la oportunidad de emprender desde los estudios etnográficos un saber sobre las implicaciones resultantes de la alfabetización académica en el medio digital, no tanto como un mero proceso del manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o, solo, como la adquisición de indudables competencias cognitivas y lingüísticas, sino más bien, como un proceso inserto en una práctica social en la que se toma en cuenta el contexto de comunicación académico, el ámbito cultural universitario y las relaciones interpersonales entre pares y profesores. Asimismo, el diálogo que se da con los autores a través del texto impreso y digital. Actuaciones que nos hablan de modos de leer bajo una intención académica cuya amplia comprensión incluiría el manejo de las TIC y su incidencia en el desarrollo cognitivo.

Al iniciar este estudio nos apoyamos en diversas publicaciones y experiencias educativas existentes alrededor de la alfabetización digital, asimismo en nuestra experiencia personal como usuarios de Internet y, esencialmente, en la vivencia de los estudiantes. En la literatura revisada los hallazgos muestran que las prácticas culturales con la lengua escrita se van configurando de una manera particular de lo impreso a lo digital, en la medida en que los formatos de los textos digitales se muestran más complejos y versátiles, lo cual demanda al lector ciertas competencias, así como, modos de operar más elaborados y novedosos.

Dentro de los autores revisados nos atraen de forma especial los estudios de Rodríguez-Illera (2004) –psicólogo con Doctorado en Pedagogía- quien ha elaborado numerosas aplicaciones educativas destinadas a la enseñanza secundaria y universitaria desde la Universidad de Barcelona, España. Realiza cursos y materiales dirigidos a la enseñanza de lenguas en soporte electrónico. En la actualidad concentra sus esfuerzos en el estudio de las alfabetizaciones digitales con miras a incidir en la optimización de la lectura comprensiva en medios electrónicos.

Según este investigador el tema de la alfabetización digital o electrónica reclama la ubicación de un marco teórico bien delimitado, en el que desde su mirada, proveniente de los postulados socioculturales se contemplen, las múltiples actividades de quien lee o escribe en relación con un conjunto de prácticas culturales definidas por el *contexto de comunicación, lo sociocultural y las relaciones interpersonales*. Considerar la intervención de estos factores resulta relevante para comprender el trasfondo que hace posible el encuentro y desarrollo de los usuarios al relacionarse con el universo que plantea dicha alfabetización. Frente a esta postura se encuentran otros investigadores que se inclinan predominantemente por el estudio de los alcances tecnológicos como herramientas puntuales, ante esto Rodríguez-Illera (ob. cit.) opina:

El tema de la alfabetización digital (...) requiere unas distinciones iniciales (...) Pues, de lo contrario, la imagen más inmediata que evoca es el aprendizaje de determinadas técnicas, y quizá alguna competencia asociada, en una concepción funcional de la alfabetización, es decir la adecuación de una alfabetización genérica al contexto práctico que han introducido las tecnologías informáticas y comunicativas: aprender a usar los ordenadores, las aplicaciones generales, el procesador de textos, el correo electrónico, y un largo etcétera difícil de delimitar. Claro está que este enfoque es necesario, y no se pone en cuestión, pero pensarlo como único deja afuera las aproximaciones diferentes a lo que es alfabetización, a la vez que reduce la revolución digital a un conjunto de aplicaciones. (p. 1)

Este autor de manera similar al notable pedagogo brasileño Paulo Freire (1998), enfatiza la idea de que la alfabetización impresa y digital va más allá de aprender a leer y escribir, mucho más allá de una concepción funcional, idea que acogemos como norte esencial en nuestro estudio. ¿Ahora bien, qué significa esto? En el caso de Freire el

acto de leer y escribir, entre otras condiciones, supone para la persona un estar atento ante el texto que le provoca curiosidad, poniendo en juego una serie de reflexiones sobre su contenido en relación con sus propias preocupaciones, percepciones, emociones. De este modo, quien lee y escribe pensativamente no pierde oportunidad de meditar sobre el contenido y, a partir de él, establecer su relación con los otros, con la realidad, consigo mismo.

Así es como se va haciendo un sujeto crítico frente al mundo al asumir una postura de curiosidad “La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca” (p. 51). La de quien contrasta sus lecturas y escrituras en un diálogo abierto en el que también pueda develar el texto cuando éste le resulte difícil, opaco, denso. Cuando descubre que está más allá de su capacidad de respuesta. Las múltiples relaciones que se dan entre quien lee o escribe, el texto y el contexto entonces se vuelven imprescindibles para anticipar, atesorar y prolongar el sentido y significado de la experiencia y conocimiento que del mundo se pueda alcanzar.

En cuanto a Rodríguez-Illera (ob. cit.), encontramos en sus ensayos que la alfabetización debe razonarse como una actividad emprendida por la persona de manera significativa, una acción que lo impulse a ‘transformar’ su realidad. Freire también nos habla de este principio cuando dice que el ser humano al hacerse consciente de su realidad puede ‘transformarla’ por medio de *un mero gesto significador* cargado de contenidos personales y colectivos. Ampliemos más esta idea al retomar al experto español a continuación:

(...) la alfabetización puede ser pensada como una práctica (...). Dicho de otro modo: cuando se lee un texto no se lleva a cabo simplemente una actividad alfabetizada de lectura entendida como descodificación de un documento lingüístico, sino que es mucho más: un acto determinado culturalmente (cada práctica alfabetizada tendría un formato propio diferenciado: no es lo mismo leer un libro, que un periódico, un anuncio o una página web), en el que el sujeto lector se transforma por la lectura a la vez que se apropia del texto de una manera personal. Pensar en prácticas alfabetizadas, o letradas, es enfatizar las diferencias individuales y culturales que hay en cada actividad, y no colocarlas todas bajo el rótulo común de “lectura” o “escritura”. (p. 4)

Esta deliberación sobre la alfabetización digital en el contexto académico, como acto en el cual el sujeto lector se transforma por la experiencia de la lectura a partir del hipertexto -descubriendo formas de erigir el sentido y significado-, constituye el aspecto trascendente para fundamentar nuestro trabajo. En lo que atañe a la escritura como vertiente estrechamente unida a la lectura, vemos que desde esta visión, se plantea de manera análoga un proceso de transformación del sujeto que escribe en un soporte digital, con relación a uno de naturaleza analógica o impreso.

Escribir en un medio digital se convierte en un desafío que comporta nuevas formas de relacionarnos y comunicarnos: los famosos chat, los e-mails, los blogs, la escritura de trabajos cooperativos o individuales, los cuales son exigidos en diversas asignaturas como prácticas culturales específicas desde las que se lleva a cabo la formación de los estudiantes universitarios. En ambos soportes se esperaría que las personas desplieguen prácticas socioculturales peculiares, acordes con las características del medio elegido al leer o escribir.

En síntesis, ¿qué entendemos por alfabetización digital en este estudio? Todo lo anterior, desde luego, robusteciéndolo de nuevo con la reflexión de Rodríguez-Illera (2004) que a continuación citamos:

Repensar la alfabetización, más como prácticas letradas que únicamente como aprender a leer y escribir, pensarlas como un proceso y no sólo como un estado, y enfatizar su carácter múltiple y, sobre todo, su dimensión social, son los cambios principales que han acontecido. La alfabetización digital supone, además, un nuevo medio, una variedad de ellos, que subyace a las prácticas y que las transforma de una manera nueva, en un contexto global e intercomunicado que es también una novedad histórica, y que está cambiando no sólo la manera de relacionarnos con la tecnología sino la propia sociedad, y, por tanto, nuestras propias identidades y formas de aprender. (p. 17)

Creemos que alcanzar una cierta comprensión del fenómeno implicado en la alfabetización digital, no debe poner el acento sólo en el establecimiento de resultados para verificar cuán efectiva es la herramienta tecnológica per se, sino que debe considerar fundamentalmente, como en nuestro caso, la relación que se da entre el

contexto sociocultural universitario y el tecnológico aunado a la manera en que sus usuarios se relacionan con él en situaciones de comunicación concretas donde deben leer bajo diversas intenciones críticas y creativas a fin de elaborar el conocimiento académico y científico.

Si bien las TIC están presentes en diversos contextos culturales como conjunto de prácticas socialmente organizadas, nos interesa, en este estudio, las prácticas que competen a la alfabetización en el contexto académico con sus consecuentes modos, identidades y competencias asociadas al momento que viven nuestros estudiantes. Por ello, es probable, que emerjan en la investigación cierto tipo de herramientas electrónicas, que resultan más familiares para ellos en este medio: chat académico, correo electrónico, foro, blog, Red Social Académica, Wikipedia y, no otros: Instagram, Twitter, Facebook y YouTube por ser estos, más de uso personal. Quizá los primeros recursos, permiten a estos usuarios acceder a la construcción del conocimiento de las disciplinas que cursan, cuando realizan sus recorridos lectores por el hipertexto, con mayor presencia.

Aspiramos, de la experiencia reportada por ellos, crear una narrativa digital que dé cuenta de sus nuevas prácticas. De cómo ellos construyen y conservan relaciones interpersonales en este escenario mientras se desarrollan como nuevos lectores gracias al soporte electrónico. Para emprender el estudio de la realidad antes expuesta estructuramos nuestra investigación de esta manera:

En el Capítulo 1, desplegamos el planteamiento del problema poniendo el acento en la alfabetización digital como práctica sociocultural inmersa en el contexto de comunicación universitario. Una alfabetización que tiene cabida dentro del universo en el cual se gesta la alfabetización académica, en un sentido extenso. Adicionalmente, enseñamos las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación que condujo nuestra indagación.

Desde el Capítulo 2, abordamos el estado del arte mostrando algunos antecedentes, sus hallazgos y contribuciones robustecieron el estudio que aquí exponemos. Seguidamente, elaboramos la fundamentación teórica cuyas formulaciones ampliaron la percepción del tema sobre los modos en que los lectores se relacionan con el soporte impreso y digital al realizar sus lecturas académicas, con énfasis en el medio digital por lo novedoso. Recorremos el panorama sobre la alfabetización digital en el siglo XXI. Mostramos el rol del hipertexto en la trayectoria de un lector digital. La importancia de la mediación en la construcción de aprendizajes. Así como algunas figuraciones sobre la lectura y alfabetismo en la sociedad de la información, entre otros tópicos.

A partir del Capítulo 3, exponemos la perspectiva metodológica construida desde el paradigma cualitativo, la escogencia de los informantes clave, el contexto de la investigación, los procedimientos y herramientas etnográficas para recolectar los datos, la construcción de las categorías y/o temáticas emergentes. De igual modo referimos el proceso de triangulación empleado para el análisis sistemático, válido y confiable de la información.

En el Capítulo 4, generamos el análisis de los resultados bajo una minuciosa descripción e interpretación contextualizada de la información proveniente del corpus. Desde las categorías y/o temáticas emergentes construimos un relato etnográfico que da cuenta de las singularidades de un contexto académico en el que irrumpen tendencias, reciprocidades y coherencias al triangular la información proveniente de las distintas herramientas.

Por último, en el Capítulo 5, presentamos las aproximaciones conclusivas que reflejan nuestra mirada como investigadoras sobre la realidad en estudio, la cual consideramos aún en franca construcción. Una mirada acompañada desde las voces de nuestros gentiles y comprometidos estudiantes y, desde los autores que con sus representaciones nos dieron luces para hablar sobre la realidad de un contexto académico situado. Concebimos parte de las representaciones sobre el conocimiento acuñado en función de los objetivos que guiaron esta experiencia de investigación etnográfica.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

Tecnologías de Información y Comunicación: universo del conocimiento

Si bien la cultura digital ofrece a los lectores un formato diferente, las prácticas de lectura no necesariamente están determinadas de manera absoluta por la tecnología.

Milad Doueihu

Es una realidad que las Tecnologías son una vía de acceso invaluable para penetrar universos del conocimiento versátiles e impensados, en los que la práctica de leer y escribir, siguiendo un itinerario singular al recorrer la información en línea, se convierte en un desafío que no podemos desestimar. Creemos que el acto de comprender y producir desde el mundo impreso y digital, puede coexistir bajo una relación de complementariedad. Para ello es preciso que el usuario de forma crítica se provea de las herramientas culturales propias de cada modalidad con el propósito de responder efectivamente al momento de elaborar conocimientos, bien sea como lector o escritor, como hablante o escucha. Este hecho nos presenta como investigadores el reto de reconsiderar el rol de la educación en la formación de personas librepensadoras, a fin de que éstas puedan acceder al conocimiento desde una mirada propia, creativa, crítica y beneficiosa; mejorando en este camino su formación integral frente a las exigencias vanguardistas que imponen el dominio de las ya no tan nuevas tecnologías.

García (2006) expresa con respecto a la presencia de la tecnología en la vida cotidiana de una sociedad, que los cambios experimentados en el tránsito del siglo XX al XXI, se concretan en la relación emergente entre la sociedad y la tecnología, así las relaciones comunitarias han ido cediendo su paso a las relaciones que establecen las comunidades a través del ciberespacio. Y en este contexto él afirma que no cabe duda de que se pueden “(...) proyectar y compartir las ideas, experiencias y también

sentimientos” (p. 1). Argumenta sobre la base de unas interrogantes, la impostergable necesidad de asumir la tecnología en los ambientes educativos presenciales o a distancia, como un apoyo necesario para asegurar la inserción de los individuos en una cultura letrada altamente tecnificada. Ante ello se pregunta:

Si la tecnología está afectando a todos los sectores y ámbitos de la vida y en el ciberespacio se establecen relaciones de intereses, ¿cómo estas realidades podrían estar al margen en el sector y ámbitos educativos? Si los ambientes sociales se ven condicionados por los avances tecnológicos, ¿cómo esas tecnologías no van a afectar también a los ambientes de aprendizaje? ¿Quién puede dudar que el espacio y el tiempo educativo se están viendo condicionados por la integración de las tecnologías en la convivencia, en los procesos sociales y en la propia actividad laboral? Las visiones del aula como **espacio** habitual donde se ha venido desarrollando la relación educativa, y de la clase como unidad de **tiempo** en la que se producían o se producen habitualmente las actividades de enseñanza/aprendizaje, se están viendo claramente afectadas por la irrupción imparable de las tecnologías, también en este mismo ambiente. (p. 1)

De modo que García (2006), en consonancia con Rodríguez-Illera (2004), invitan a acercarse de otra forma a las actividades que desarrollan las personas al leer y escribir en las que va a existir, ineludiblemente, una intervención cultural, independientemente de que se trate de un soporte en papel o electrónico. Si esta intermediación es apreciada tendría que restituirse el valor que le asignemos tanto a las prácticas tradicionales, cuando se trata de tareas impresas o manuscritas, como a las nuevas prácticas en pantalla que merecen igual atención, justamente porque las desconocíamos hasta hace muy poco tiempo.

Ver el fenómeno de la alfabetización desde ambos ángulos no solo cuando los alumnos están aprendiendo sino cuando ya son competentes, restituiría el carácter plural de las formas en que hoy día nos alfabetizamos, otorgándole a este proceso una comprensión más amplia dentro de prácticas sociales cada vez más complejas y diversas, las cuales tocan muy de cerca a los estudiantes y a los profesores.

Luego de este preámbulo mostramos a continuación el problema a investigar, las preguntas a las que se intentarán dar respuestas expresándolas en objetivos generales y específicos. Por último, exponemos la justificación de nuestro estudio.

El Problema

Cuando la tecnología
amplía uno de nuestros sentidos,
se produce una nueva traslación de la cultura
tan pronto como la nueva tecnología se interioriza.

Marshall McLuhan

Desde que iniciamos nuestra formación como investigadores establecimos en nuestro proyecto una línea de estudio dirigida al conocimiento de las relaciones que nuestros estudiantes de pregrado construyen en torno a los diversos usos que hacen de la lengua escrita. Al respecto, indagamos en qué es lo que saben sobre el acto de leer y escribir, qué deberían saber y qué tendrían que hacer para realizarlo con competencia. De igual modo, evaluamos qué estrategias han desarrollado para mejorar; qué elementos piensan ellos que distinguen a los escritores competentes de quienes no lo son, entre otras inquietudes. Este abordaje lo hemos hecho desde una práctica tradicional en cuanto a las herramientas empleadas comúnmente, el texto impreso y manuscrito. Prácticas basadas en el uso del papel y lápiz, esencialmente.

Penetrar esta línea de investigación nos ha abierto un panorama de información amplio y fructífero; profundizando e intentando propiciar en el contexto académico universitario un espacio cercano a la forma en que se lee y escribe en la realidad, a objeto de favorecer la reflexión cognitiva, lingüística, estética, socioafectiva y cultural sobre diversos aspectos alrededor de la recepción y expresión de la palabra oral y escrita.

Esta experiencia nos ha permitido adicionalmente, como profesores, conquistar nuevas maneras de promover un proceso de alfabetización académica más completo, respetuoso y significativo al conocer el estilo bajo el cual los estudiantes suelen acercarse y manejar estos instrumentos en situaciones concretas. Creemos que en una comunidad en la que los roles de autor y lector se reparten democráticamente, todos tienen la posibilidad de ensanchar su horizonte como personas librepensadoras, seres capaces de interpretar la realidad para pronunciarse con una intención crítica, penetrante e imaginativa.

Andar este camino nos ha conducido a entender que el acto de leer y escribir no supone solo operaciones en las que entran en juego las competencias lingüísticas y los procesos cognitivos requeridos para razonar y producir ideas, conceptos, conocimientos, sino también y, de manera contundente; que la trascendencia de estos actos hay que aprehenderlos dentro de prácticas socioculturales específicas. Veamos, como una práctica puntual, podríamos imaginar -inspirados en Cassany (2006)- el comportamiento asumido al leer una novela, escogida por gusto propio. Una vez tomada la decisión, su abordaje se efectúa bajo cierto estado de distensión, emotividad y placer.

Este acercamiento, muy probablemente vivido por muchos lectores, podría diferir de la conducta adoptada, en otros momentos, por esos mismos lectores, al leer un monográfico, fijado en una asignatura académica y, que dicho sea de paso, les resulta denso, ajeno a sus intereses. Es lógico suponer que en ambas situaciones el lector elegirá estrategias pertinentes para emprender el seguimiento de textos tan disímiles, apoyándose en sus propósitos lectores. Asimismo, establecerá relaciones particulares con esos portadores dada la situación comunicativa en la que se encuentra.

Podríamos prefigurar en la primera situación a un personaje leyendo para sí mismo, quien podría saltar lo que no entiende o no le interesa, compartir o no, sus impresiones acerca de la obra; construir, en todo caso, un significado privado, en libertad. Mientras que en la segunda, si su lectura responde a un encargo académico,

seguramente, leerá con mayor cuidado y detenimiento; tendrá en cuenta otros destinatarios posibles a quienes comunicar un significado público, eventualmente, evaluable. En ambas situaciones la interpretación que se alcance es social, importa tanto lo que nosotros comprendemos como lo que los demás puedan entender como lo refiere Cassany (2006). En actos comunicativos puntuales es donde cobran sentido las acciones particulares cuando nos relacionarnos con los géneros existentes.

Desde este punto de vista ante la aparición de la comunicación electrónica - gracias a la Internet y el computador- reconocemos nuevas interacciones que los receptores y productores de texto han ido incorporando a sus propias prácticas. La nueva generación de lectores y escritores avanza del medio analógico al electrónico, mostrando al parecer un especial interés por este último, dado el atractivo y alcance que en él descubren.

Sobre esto Cassany (ob. cit.) supone lo siguiente: “Con Internet, leer adquiere nuevas prácticas y estrategias: el horizonte cuadrado de la hoja en blanco se convierte en una hoja policromada y versátil en la pantalla, la simple redacción manuscrita se sofisticada y automatiza con los programas informáticos, el lector local y restringido del papel se multiplica y diversifica en la red” (p. 173). En síntesis, cada práctica de lectura, espacio que nos interesa, presupone unos modos, unas actuaciones sociales particulares vinculadas con el soporte que las sostenga. Con los impulsos que la dirijan. Con la atracción o comodidad que el medio elegido despierte en cada quien.

Al pensar sobre el medio elegido, si retomamos el caso del libro impreso, evocamos un comentario animado desde la obra *La biblioteca de noche* de Manguel (2007). En ella este narrador procura para nosotros una travesía emotiva a través de las clásicas bibliotecas de anaqueles. Personales o públicas. Revela su amor, su pasión por estas y sus libros. Estantes laberínticos sugestivos. En uno de estos gratos ensayos, nos topamos con ‘La Biblioteca como Isla’, allí nos habla entre otras curiosidades históricas y literarias de que “Podemos vivir en una sociedad centrada en el libro y no leer, o podemos vivir en una sociedad en la que los libros no son más que

un mero accesorio y ser lectores en el sentido más amplio y auténtico del término” (p. 217).

Señala esto a propósito de los lectores voraces o no, de los lectores que tienen el libro como un instrumento de poder o como algo entrañable, significativo, querido, desde el momento en que es el propio lector quien elige sus lecturas. Manguel razona sobre ello, sobre el libro que es impuesto por considerársele un clásico como `instrumento de poder y prestigio` y, por ello, de lectura imprescindible, y aquél que es elegido por gusto propio tornándose significativo para quien lee. Su relato deja ver, que aun estando una persona rodeada de una biblioteca magnífica o modesta, según se aprecie, ésta por sí sola, no garantiza el oficio de lector. Hay quienes no las han utilizado ni utilizarán nunca ¡Entonces, el oficio de lector depende de algo más!

Continúa estableciendo un interesante contraste sobre los usos sociales y culturales entre la tecnología del libro impreso y la tecnología electrónica, a propósito de la hechura de un lector, entre otras disertaciones curiosas. Comenta a propósito, que la tecnología electrónica a través de sus empresas multinacionales, nos ha cautivado al punto de hacer creer a sus usuarios que gracias al control que del teclado de su ordenador pueden hacer, se convierten como por arte de magia en seres capaces de tener ‘acceso a todo’ y ‘tener todo’ lo que quieran, vale decir, ser ‘controladores de todo el ciberespacio’, cuando en realidad, un efecto tangible, reside en que han convertido a sus usuarios en consumidores poco o nada críticos, en muchos casos. Muchos de ellos terminan buscando productos de calidad cuestionable y, en el menor tiempo posible. Así nos hallamos con que al entrar el lector a la Red prefiere:

(...) la velocidad a la reflexión y la brevedad a la complejidad, dando preferencia a los retazos de noticias y los bytes de información frente a los comentarios extensos, y a los informantes documentados y diluyendo la opinión informada en una verborrea vacía de contenido, consejos inútiles, datos inexactos e información trivial presentada de forma atractiva por medios de marcas comerciales y estadísticas manipuladas. (p. 226)

¿Corolario del comentario anterior que nos interesa? Ciertamente este crítico literario deja ver que hay nuevos modos de leer, diversos soportes, diversas motivaciones para hacerlo, experiencias más o menos intensas que llevan a ser o no un lector ávido, bien sea que se trate de la lectura de libros tradicionales o los e-books, pero, ser o no lector, depende adicionalmente, de ciertas actuaciones o momentos que vivimos vinculados con la noción de quiénes somos, las experiencias, necesidades y hasta a razones poco discernibles para quien lee.

En el caso de la Red, comenta, que ésta es un instrumento valioso, ciertamente, pero aclara que "(...) no podemos culparla de la superficialidad de nuestro interés por el mundo en que vivimos. Su ventaja radica en la brevedad y multiplicidad de la información que ofrece; no puede proporcionarnos, además, concentración y profundidad" (p. 226). Nosotros, confirma el autor, somos los únicos responsables de las decisiones o elecciones que hacemos frente a la tecnología para hacer de cada uno un lector en el sentido extenso de la palabra.

Cassany (2006) de manera similar reconoce que si bien la pantalla conquista cierto atractivo que la hace más 'versátil', generadora de nuevas prácticas lectoras y escritoras, dicha versatilidad supone el perfil de un usuario capaz de desarrollar una perspectiva inteligente al momento de interactuar con ella para proceder deliberadamente al seleccionar, evaluar y reelaborar la información. Supondría también un acercamiento emotivo avivado por un deseo personal, por la curiosidad. Entonces, insistimos, el oficio de lector depende de algo más, al tratar la palabra bien sea en un medio analógico o digital como lo dejan ver también ambos escritores.

En medio de esta pertinente digresión encontramos que la emergente cibercultura digital en un mundo atravesado por las Tecnologías de la Comunicación y la Información, halla un lugar propicio para desarrollarse en una de las diversas culturas escritas existentes en la sociedad contemporánea: la universitaria. El fenómeno de la globalización promueve medios y formas de comunicación que se convierten para sus usuarios desde cualquier latitud, edad, género, oficio e ideología en un espacio

relevante, amistoso, novedoso y atractivo para apreciar, entre otras formas de relacionarse el proceso de enseñanza y aprendizaje que se les ofrece como miembros pertenecientes a un contexto académico inédito.

En el ámbito universitario, somos copartícipes de una emergente comunidad discursiva inquieta y variada. Jóvenes provenientes de distintos sectores sociales comparten un universo hipertextual con fines distintos de acuerdo a sus intereses y, tal vez, bajo diversos niveles de compromiso. Quizá esto último se podría apreciar al ver cómo los jóvenes generan procesos comunicativos particulares en cuanto a la recepción y producción de la información que deben manejar; tanto en su proceso de enseñanza y aprendizaje como, en las relaciones que establecen con sus pares y profesores.

Es una realidad que con la aparición de Internet surgen nuevas prácticas comunicativas y con ellas nuevos géneros (página web, correo electrónico, chat, otros); estructuras dinámicas (hipertexto, intertextualidad); registros mucho más cercanos a la oralidad que reflejan cambios importantes en las formas lingüísticas. Paralelo a esta novedosa representación de la comunicación somos partícipes de una evolución en los procesos cognitivos inmersos en la lectura y escritura como lo demuestran diversos estudios. De modo que la cultura es en estos momentos protagonista de un cambio sustancial en el plano de la comunicación y en las formas de pensamiento, tal como lo sugiere Cassany (ob. cit.).

El estudiante universitario hoy día tiene que poner en juego una serie de habilidades y conocimientos para enfrentarse a estos cambios; y los profesores que acompañan y median la situación de enseñanza y aprendizaje, también. De modo que en la universidad resulta valioso explorar el impacto que crean estas nuevas prácticas debido a que esta revisión permite, por una parte; comprender cómo aprenden nuestros alumnos, qué es lo que hacen y cómo lo hacen al iniciar la búsqueda y elaboración de ideas y, por otra, derivar algunas sugerencias acerca de cómo podríamos ayudarlos al

introducir nosotros, desde nuestro rol de enseñantes, ajustes metodológicos más certeros.

Del mismo modo gestionar la aplicación de un criterio más adecuado en cuanto a la escogencia, calidad y pertinencia de los materiales que les ofertamos con miras a orientarles mejor en el complejo proceso de la alfabetización académica en el medio digital. Estudiar algunas prácticas socioculturales puestas en acción por el estudiante al leer a partir del hipertexto representa para nosotros un terreno fértil como contribución al campo de la enseñanza universitaria.

Por prácticas socioculturales vamos a entender comportamientos que muestren, por ejemplo, lo siguiente: recorridos distintos al pasar de una prosa lineal al hipertexto (libro o una página web), abordaje de géneros como el correo electrónico, conversación o chat, foro, página web, blog, empleo de registros lingüísticos (convenciones socioculturales), cómo encuentran, organizan y usan la información (textos literarios o expositivos), actos de cooperación para dialogar entre ellos como lectores, construcción de identidades electrónicas, manejo de la ética del cibernauta, lectura en otros idiomas, intercambio de referentes socioculturales, manejo de la tecnología al navegar, hallar datos en el hipertexto, manejar el teclado; otros elementos.

Como el contexto tecnológico que nos interesa, fundamentalmente, es el hipertexto, en tanto recurso mediador en el proceso de alfabetización académica del estudiante, detengámonos aquí para anticipar brevemente algunas ideas sobre él. Según Bianchini (2000, basada en Díaz et al, 1996), el hipertexto es un recurso tecnológico que organiza una base de información bajo la forma visual de bloques, los cuales establecen diversos contenidos relacionados entre sí. Estos son conectados por medio de una serie de enlaces que, al activarlos o hacer clic sobre ellos, como comúnmente decimos, permite la recuperación de la información. A su vez los datos se guardan en una red de nodos y, si estos, además contienen audio, videos, gráficos, imágenes, entre otros recursos, se les da el nombre de hipermedio como una denominación generalizadora del hipertexto.

Lo curioso del enlace es que a diferencia del texto impreso, cuya naturaleza deja clara una forma lineal o secuencial para orientar el recorrido por la lectura, en el hipertexto, el lector, rompe la estructura lineal de la lectura desde el momento en que de acuerdo a sus intereses y preferencias comienza a moverse libre e intuitivamente de enlace en enlace hasta ir configurando su propio ritmo de lectura. En el lenguaje de la informática el hipertexto se asocia con los documentos de orden textual. En cuanto al hipermedio, por contener documentos heterogéneos como se señaló más arriba, viene a ser un subconjunto del multimedia, este último término como se puede apreciar tiene una connotación más amplia.

En este estudio pretendemos explorar cómo el aprendizaje de la lectura a partir del hipertexto como recurso que apoya actualmente, con grandes posibilidades, los procesos de enseñanza y aprendizaje facilita a sus usuarios, los estudiantes universitarios, la apropiación de ciertas herramientas culturales -saberes y formas de proceder- que les muestren otras vías para desarrollar, afinar y poner al descubierto - entre otras habilidades- sus competencias como lectores dentro de la cultura digital.

Pensamos que el medio virtual puede constituir un pretexto interesante para contribuir en la formación de lectores independientes, navegantes competentes en este entorno. Usuarios que puedan vivir la experiencia de leer un texto electrónico que muy probablemente los lleve a la lectura de un texto impreso o viceversa, como bien lo sostiene Lugo (2005). Aspiramos indagar cómo se gesta la lectura contemporánea en línea bajo la premisa de que "(...) leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales" (p. 10); estimulados, en este sentido, por los planteamientos de Cassany (2006). Visto de esta manera la incursión en la cultura digital representa grandes desafíos y oportunidades tanto para los estudiantes como para los profesores mismos, quienes podrían recorrer ciertos caminos juntos, aprendiendo mutuamente.

Respecto a la idea anterior, queremos compartir lo siguiente. Como pedagogos, no podemos pasar por alto otras inquietudes -no necesariamente mencionadas para

darles respuestas en este trabajo- que apuntan hacia aspectos de orden pragmático, vale decir, nuestra entrada reciente al universo digital, por razones generacionales obviamente. Estas vacilaciones son admisibles dado que nuestro acercamiento al universo de la cultura letrada ha sido mayormente transitado en el mundo del lenguaje impreso.

Por tal motivo podría asaltarnos una incertidumbre válida y es que, usualmente en nuestras aulas los profesores nos encontramos con un grupo nutrido de estudiantes que manejan asombrosamente las tecnologías, lo cual, podría inhibir al docente, quien por una diferencia generacional comprensible, se encontraría en franca desventaja respecto a estos hábiles y promisorios cibernautas que han tenido acceso a estas herramientas en sus diversas formas, desde muy temprana edad. Esta realidad justifica aún más lo interesante que sería el hecho de que los estudiantes nos mostraran y enseñaran lo que saben para intercambiar saberes.

Al cierre de este apartado queremos comunicar desde nuestra filosofía frente al uso de las TIC, que no imaginamos que éstas ocupen un lugar por encima de la experiencia humana inmersa en el quehacer pedagógico, de cara a cara cercana a la experiencia del libro o la escritura en el formato tradicional que tanto apreciamos: papel, tinta y grafito. Queremos pensar más bien en la idea de que la tecnología ofrezca un cimiento que facilite provechosamente el desarrollo, sin obstáculos; de los procesos socioculturales, de las relaciones interpersonales en torno a elementos afectivos, cognitivos, lingüísticos e imaginativos de forma natural y flexible. En este sentido, convenimos con Manguel (2007) en que:

Cada nueva tecnología supera en ventajas a la anterior, pero carece necesariamente de algunos de los atributos de su predecesora. La familiaridad, que sin duda genera desprecio, genera también comodidad; lo desconocido produce desconfianza (...) El texto electrónico que no requiere páginas, puede acompañar amigablemente a la página, que no requiere electricidad; uno y otra no necesitan excluirse mutuamente en su esfuerzo por servirnos mejor. La imaginación humana no es monógama ni necesita serlo, y nuevos instrumentos ocuparán pronto un lugar junto a los PowerBooks que se encuentran ahora junto a nuestros libros en nuestras bibliotecas multimedia. (pp. 317-318)

De ahí que es útil pensar dentro de este vasto territorio en el cual el hombre contemporáneo se expone desde su ser, en el hecho de lo que nos suele ocurrir cuando enfrentamos zonas nuevas o poco exploradas, en las que la experiencia de cada quien y el colectivo adquiere visos singulares. En estos intercambios el conocimiento es co-construido por los sujetos desde una perspectiva única, desde su individualidad, su vulnerabilidad junto al otro. En esta dirección, al hablar de experiencia, la voz de Larrosa (2003) cobra especial fuerza para reivindicar el lugar de esta palabra en la existencia de todo ser humano, para situar 'las cosas que le llegan' en sus referentes personales. Bajo una contemplación filosófica escribe: "(...) el sujeto de experiencia es un punto de llegada, como un lugar al que le llegan cosas, como un lugar que recibe lo que le llega y que, al recibirlo, le da lugar" (p. 95).

Este 'darle lugar a lo que nos llega' de múltiples fuentes es una premisa estimable para gestar ciertas configuraciones al ver la realidad y, en esa medida, fijar una postura frente al amplio universo de la información y comunicación -impresa, digital, oral- al que nos vemos expuestos. ¿Podríamos aquí pensar de nuevo en el filósofo que mencionamos? Creemos que sí. Su voz invita a mirarnos introspectivamente, a considerarnos como sujetos de la experiencia -no importa de qué índole- junto al otro o consigo mismo:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, (...): requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio". (Larrosa, 2003; p. 94)

Es interesante ahondar la experiencia de los estudiantes cuando intentan construir significados al leer a partir del hipertexto. Acercarnos a ellos es una ocasión de restituir a la experiencia de cada quien un lugar en su universo de aprendizaje, no para acreditarla académicamente, sino para reconocerla, compartirla, animarla, cultivarla. A partir de esta visión, Larrosa (ob. cit.) nos habla de que la experiencia

supone la presencia de “(...) un sujeto ex-puesto..., con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y riesgo” (p. 95).

Para nosotros, la puesta al alcance de los estudiantes universitarios de la tecnología como un lugar donde tiene cabida la experiencia de cada quien, se abre como un espacio que facilita la puesta en común de saberes, para ver, entre otros intereses, cuán funcionales son. Un espacio para cultivar el arte del encuentro, de la palabra para nombrar las cosas, del silencio incluso cuando éste haga falta. Un espacio para conciliar el tiempo y el espacio atendiendo al ritmo y la variedad de los individuos. Un espacio para *suspender el automatismo de la acción* cuando éste se impone como un elemento ajeno a nuestro mundo, ideología, lenguaje, en fin, a nuestro yo. Estas son algunas ideas que animan este estudio.

De modo que, en un intento de síntesis y con base en lo expuesto, podríamos referir entonces nuestro planteamiento del problema bajo la intención de describir las prácticas de lectura impresas que coexisten con las prácticas de lectura digital, generadas por un grupo de estudiantes del pregrado de la mención Lenguas Modernas en la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Preguntas de investigación

Qué cosa sea leer, y cómo tiene lugar la lectura, me parece
una de las cosas más oscuras.

Hans-George Gadamer

Vale comentar que como antecedente en nuestra experiencia como investigadores participamos con la propuesta de un trabajo sobre la concepción, diseño y desarrollo de un contenido disciplinar para un entorno virtual, en la asignatura de Lengua Española presencial de los estudiantes del primer semestre de la mención Educación Básica Integral de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y

Educación de la ULA, asesorados por la Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS) de la Facultad de Ingeniería de nuestra universidad.

A partir de esta experiencia, nos rondó un pensamiento indagador sobre cómo leen y escriben, a partir de los contenidos que desde nuestras materias les sugerimos ubicar en ciertas páginas de Internet o, los que ellos consultan de manera autónoma en pantalla. Nos preguntamos si el hecho de que este medio les resulte más atractivo ¿acaso mejora su rendimiento como lectores y escritores? ¿Puede el discurso hipertextual por sí mismo, ofrecer a sus usuarios ciertos elementos que les ayuden a manejarse con mayor éxito en la construcción del conocimiento? ¿Es posible que trasladen las mismas prácticas que suelen emplear en lo impreso sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital?

Si esto fuera así, ¿siguen pensando en papel? como diría Cassany (2006) o ¿adoptan estrategias y elecciones cónsonas con la forma en que se leen y escriben los diversos discursos electrónicos? ¿Acaso desarrollan habilidades más certeras para encontrar, organizar y usar la información? ¿Qué recursos tecnológicos usan preferentemente en otros contextos? ¿Qué leen libremente? Este conjunto de preguntas se exponen no necesariamente para ser develadas en su totalidad en esta investigación, sino como aristas que podrían llevarnos a comprender este escenario de comportamientos en la red.

Pensamos que otros estudios pudieran contemplarlas preguntándose además si este medio reúne más a sus jóvenes usuarios para conformar comunidades que trabajen en forma cooperativa, respetando, desde luego, los espacios individuales que cada quien requiera en función de su propia evolución como lector y escritor. Creemos que el campo educativo no puede quedar al margen de estas variaciones las cuales nos hablan del impacto expansivo, tremendo y familiar que ha alcanzado la cultura digital en las comunidades estudiantiles que llegan a nuestras aulas. Es muy probable que, entre ellas, muestren diversos niveles de conocimientos, usos y prácticas comunicativas. Una

heterogeneidad de experiencias que marcará significativamente la apropiación y el desarrollo que alcancen de la lengua escrita en el medio universitario.

Basados en lo expuesto y con el propósito de afinar el planteamiento de investigación, queremos puntualizar una serie de interrogantes que delimitan aún más este estudio, siendo una de éstas inspirada a partir del estudio de Gómez (2006):

1. ¿Cuáles son las prácticas de lectura académica que realizan en el medio textual impreso, y en el medio textual digital un grupo de estudiantes universitarios de la mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación? Como parte de esta interrogante:

- ¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio impreso o de papel en el contexto académico?
- ¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio digital al usar el hipertexto en el contexto académico?

2. ¿Cómo se da el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales a medida que ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas en el contexto académico? En este sentido:

- ¿Es posible que trasladen las mismas prácticas que suelen emplear en lo impreso, sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital al utilizar el hipertexto?

Con miras a indagar sobre estas interrogantes se exponen seguidamente los propósitos que guían este estudio.

Objetivos de la Investigación

Bajo el paradigma etnográfico cualitativo esbozado desde una mirada sociocultural, este trabajo parte de la aplicación de un cuestionario a un grupo piloto conformado por nueve (9) estudiantes de la Escuela de Educación, Mención Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA en Mérida-Venezuela. Por razones de reajustes metodológicos este primer instrumento se reestructura y aplica a seis (6) nuevos informantes generando así una data de información y un análisis con mayor exhaustividad. De modo que para abordar nuestro problema de investigación en torno a la tarea de describir las prácticas de lectura digital que coexisten con las prácticas analógicas de los estudiantes de pregrado, construimos estos objetivos:

Objetivo general

Estudiar las prácticas de lectura académica de un grupo de estudiantes universitarios del pregrado a partir de sus prácticas de alfabetización en el medio de papel y en el digital, con el fin de conocer las particularidades de cada uno de esos modos de leer y su transformación a partir del uso de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación.

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas de lectura académica universitaria dadas en el medio textual impreso y en el medio textual digital de un grupo de estudiantes del pregrado por medio de cuestionarios, una entrevista semiestructurada y la producción de un texto denominado Historia de un lector.
- Analizar las prácticas de lectura académica dadas en el medio textual impreso y en el medio textual digital de un grupo de estudiantes del pregrado universitario.

- Determinar cómo las prácticas de lectura académica encontradas van transformando las prácticas lectoras de un grupo de estudiantes de pregrado de lo impreso a lo digital.
- Categorizar la coexistencia de prácticas de lectura académica dadas en el medio textual impreso o de papel y en el medio textual digital en un grupo de estudiantes del pregrado universitario.

Justificación

La motivación personal que sirve de trasfondo al desarrollo de este trabajo nace en un primer momento a raíz de una invitación que nos hace la Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS) de la Facultad de Ingeniería de nuestra universidad para plantear la concepción, diseño y desarrollo de un contenido disciplinar en un entorno virtual, en nuestro caso se trató de poner en línea el programa de la asignatura Lengua Española. Este proyecto surge con el deseo de ofrecer a través de la modalidad de enseñanza virtual, una alternativa paralela a la modalidad tradicional presencial para los estudiantes del primer semestre de la mención Educación Básica Integral de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

La idea se acoge pues supone una respuesta realizable ante la demanda de estudio creciente de los estudiantes y las evidentes dificultades de infraestructura de la universidad para atenderlos presencialmente. Asimismo, se concibe como respuesta válida para propiciar la aproximación del docente y el estudiante, hacia las TIC a modo de ampliar y profundizar la comprensión del proceso de la alfabetización digital en el que nos encontramos inmersos. El apoyo tecnológico de CEIDIS fue un desafío interesante, arduo y creativo al tener la ocasión de vivir la experiencia de crear una web instruccional basada en la creación del hipertexto y las relaciones de intertextualidad requeridas en él.

Aunada a esta experiencia comenzó a inquietarnos desde el aula de clase, la idea de conocer con mayor sistematicidad y profundidad lo que hacen los estudiantes al pasar de las prácticas de leer y escribir en el medio textual impreso o manuscrito, con el que estamos más familiarizados, a realizarlo en el medio textual digital.

Prefiguramos que este estudio puede aportar unos datos empíricos de interés a la literatura existente sobre el tema a partir de una descripción detallada acerca de las prácticas comunicativas referidas al acto de leer, específicamente, que revelan nuestros estudiantes al usar el hipertexto. Este conocimiento pudiera además ser útil a los alumnos al descubrir su papel dentro de la compleja y cambiante cultura digital, desde el momento en que desarrollan un mayor conocimiento no solo de la herramienta electrónica per se, sino, primordialmente, de las prácticas que ellos pudieran optimizar crítica y creativamente para enriquecer su proceso de aprendizaje como miembros de la demandante cultura digital.

De manera análoga los hallazgos que emerjan serían contribuciones apreciables para los profesores pues les expondría a una mayor comprensión de este fenómeno; por lo tanto, podrían pensar en experiencias de enseñanza y aprendizaje más congruentes con esta realidad, de la que todos saldríamos beneficiados. Se puede inferir que estaríamos abonando un terreno interesante para optimizar por una parte, las estrategias de enseñanza y, por otra; que ese saber mediado por ciertas herramientas tecnológicas posibilite a los aprendices la transposición de esos conocimientos a otros espacios de la experiencia humana.

Un camino abierto a determinar y analizar la caracterización de ciertos procesos, referidos por ejemplo, a las competencias que muestran estos navegantes al incursionar en la cultura digital como espacio promisorio para llevar a cabo un proceso de aprendizaje que complementarí sus actividades presenciales en el aula de clase. También dejaría ver cómo abordan la lectura de diferentes géneros: correo electrónico, blog, conversación o Chat, foro, otros; el uso que hacen de los diversos registros lingüísticos, cómo construyen identidades electrónicas, cómo encuentran, organizan y

usan la información. Si leen en otros idiomas -qué hacen para sortear las dificultades-; si leen obras literarias o informativas cómo lo hacen. Estos aspectos darían cuenta de las interacciones que se susciten entre los alumnos y los contenidos que deben procesar, las relaciones que establecen con sus profesores, entre otras curiosidades que surgirán en la marcha y ayudarán a una mayor delimitación del estudio.

Bajo una perspectiva contemporánea las herramientas tecnológicas no solo implican la exposición de información sino también una práctica que involucra la puesta en escena de las representaciones que se tengan sobre un conocimiento. Sobre una realidad específica. En este sentido, consideramos que la relevancia del tema propuesto en nuestro contexto universitario; constituye un aporte novedoso para fundamentar procesos de enseñanza y aprendizaje que comuniquen desde los aportes de la comunidad científica, un pensamiento susceptible de ser revisado críticamente por sus destinatarios.

Este es un desafío que bien justifica el estudio: ofrecer un panorama a los estudiantes y profesores, a fin de contrastar la información percibida por un observador etnográfico, con las representaciones acuñadas por los participantes a lo largo de la experiencia que han cosechado como intérpretes y productores de material impreso y digital. Una forma de abrir lugar a una comunidad de interlocutores que expongan desde su propia mirada su yo, su identidad, su imagen como miembros de una cultura letrada en la que los textos impresos y los electrónicos pueden coexistir en una relación complementaria. Entendemos que concebir un sitio de alfabetización académica a través de lo digital es tender puentes para avanzar hacia el conocimiento de otros seres distantes en el tiempo y en el espacio. Es penetrar, gracias a la globalización creciente en otros mundos, discursos, lenguajes, otras ideologías, creencias. Otro horizonte cultural a nuestro alcance en los tiempos postmodernos que vivimos.

Capítulo 2

Fundamentación teórica

Antecedentes de la investigación

Importa, para que los individuos
tengan la capacidad de juzgar y opinar por
sí mismos, que lean por su cuenta.

Harold Bloom

Al referir los antecedentes de este estudio exponemos investigaciones que abordan el estado actual de los modos en que las personas conquistan prácticas socioculturales particulares, al leer y escribir a partir del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tratando de mostrar la relación que establecen los estudiantes con el hipertexto, como recurso valioso, al momento de construir y reconstruir sus conocimientos académicos.

Hemos apreciado que en el escenario Nacional, Latinoamericano y Europeo conviven un número significativo de autores que han llevado a cabo de manera sistemática, teorizaciones sobre la alfabetización dentro de prácticas socioculturales vistas, tanto en el ámbito analógico como en el digital: Clément, 1997; Gilster, 1997; Cassany, 2002; Bawden, 2002; Rodríguez-Illera, 2003; Gutiérrez, 2003; Ferreiro, 2004; Coll, 2005; Monereo, 2005; Vaca y Hernández y Hernández, 2006; Millán, 2007; Carlino, 2008, 2013; García, 2008; Barrera Linares, 2009; Martos, 2009; así como también, exploraciones en campo, con muy próximos e interesantes resultados: Lugo, 2004; Gutiérrez et al, 2006; Travieso y Planella, 2008; Fuentes y Barrios, 2008; Almenara y Llorente, 2009; Santos y Bouciguez, 2009; Varón y Moreno, 2009; González y Vega, 2010.

En la revisión tomamos un antecedente dado en el ámbito de la educación media referido a Gómez (2006), por cuanto constituye un aporte ilustrador para nuestro contexto de estudio. Los otros corresponden a Tellería (2005); Mora (2005); Pérez (2008); Perazzo (2008); Felli et al (2009); González y Vega (2010) más Ortega y Félix (s/f) quienes sitúan su investigación en el espacio universitario. Organizamos los estudios en función de las tendencias teóricas y realidades similares que estudian. Apreciamos en ellos el empleo de metodologías diversas y, en sus conclusiones, un gran acuerdo cuando hallan que las TIC, dada su naturaleza, proponen nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje los cuales generan y exigen nuevos comportamientos, valores, actitudes, interrelaciones personales y competencias cognitivas. También destacan la importancia de la mediación para guiar la conquista del conocimiento, por medio del recurso digital, pues la herramienta tecnológica per se no lo garantiza.

Partiremos haciendo alusión a la investigación de Pérez (2008), luego a Perazzo (2008) y seguidamente a Felli y colaboradores (2009). Posteriormente, referiremos a Gómez (2006); González y Vega (2010); Tellería (2005); Mora (2005) y, por último a Ortega y Félix (s/f) quienes con sus matices, reflejan parte del estado del arte de las prácticas socioculturales de la lectura y escritura en el ámbito impreso y digital, con especial énfasis en este último, como se puede apreciar seguidamente.

Pérez (2008), expone un estudio en la ponencia *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. En él, analiza las *Prácticas de lectura y escritura emergentes de entornos presenciales y virtuales* dentro de un *Seminario-Taller* con énfasis en Pedagogías del Lenguaje del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana. Éste se inscribe en un macro Proyecto coordinado por el grupo *Pedagogías de la lectura y la escritura*, de la Facultad de Educación de la Pontificia y el Grupo GITECLE de la Universidad del Valle en Colombia cuya finalidad apunta a reconstruir, caracterizar, teorizar y analizar las prácticas de lectura y escritura académica de la universidad colombiana.

Esta investigación se efectúa desde el año 2005. Participan entre 20 a 22 estudiantes, cursantes del sexto y séptimo semestre. Se exploran las prácticas de leer y escribir desde dos modalidades: la presencial y virtual. La primera, considera la lectura preparada y comentada en voz alta y, la segunda; analiza la lectura y escritura que surgen bajo un uso académico; con función pedagógica, en torno a instrumentos virtuales: portafolios, foros de análisis textual, foros de deliberación sobre teorías, comentarios y metacomentarios virtuales de textos entre pares. Para el análisis de ambas modalidades se establecen categorías relativas a la cultura académica, la didáctica universitaria y la interacción discursiva desde las cuales se examinan las implicaciones, ventajas y limitaciones entre ambas modalidades. De igual modo, se describe cómo operan algunas prácticas académicas de escritura conexas con la producción y defensa pública de textos académicos y la lectura de comentarios preparados por los estudiantes para sus pares.

La estructura del Seminario-Taller consiste en dos componentes: uno que apunta a la interpretación, apropiación y discusión de teorías sobre didáctica del lenguaje pues se aspira que el estudiante además de apropiarse de este conocimiento, fije una postura crítica. Y, el otro, supone *hacer algo* con ese conocimiento, es decir, visualizar un uso social como el análisis de un caso o la ejecución de un proyecto para imaginar un aporte en la realidad inmediata, pero también en la profesional.

El trabajo es de corte cualitativo-reconstrutivo cuyo objeto de estudio es la práctica docente, *mi propia práctica*. La metodología implica el empleo del registro de prácticas de lectura y escritura presenciales acompañadas de registros audiovisuales, diarios de campo y memorias de clase. En el espacio virtual, se utilizan corpus de conversaciones, discusiones y publicaciones en la plataforma de trabajo colaborativo (foros virtuales, ensayos, comentarios de texto, blogs). Adicionalmente se administran encuestas sobre el acervo lector y disposiciones hacia la tecnología. Las encuestas a profundidad también se hacen al final de cada semestre. El procesamiento de los datos se basa en las teorías del análisis del discurso (análisis textual, marcadores del discurso, estudio de la cortesía), análisis de la interacción y análisis didáctico. Los

análisis cualitativos se apoyan en el empleo del software Atlas Ti. Las interpretaciones se sustentan alrededor de las categorías emergentes del análisis, vinculadas con dos áreas: la didáctica universitaria y las prácticas de lectura y escritura académica en la universidad.

Como resultados generales este trabajo arroja, entre otros aspectos, lo siguiente: en cuanto a la categoría relativa a la *preparación de lecturas en voz alta*, los estudiantes expresan que se pone de manifiesto una creencia de la universidad, dar por contado que ellos ya saben leer, ante lo que estos responden que no es así, pues cuando se lee en forma personal se pasan por alto muchos aspectos, mientras que cuando trabajan en un espacio de interacciones ricas donde tienen que leer con antelación, contrastar teorías, presentar el material que preparan con recursos adecuados para sus pares y profesores, debatir ideas y construir las propias, descubren que no sabían leer textos académicos por no tener las herramientas necesarias.

Otro hallazgo valioso es que cuando adquieren un nuevo modo más complejo de leer lo extrapolan a otras prácticas lectoras, leen con más conciencia. Se sorprenden de la cantidad de relaciones intertextuales de voces, textos y contextos que les revelan diversidad de posturas ideológicas. Algunas limitaciones de esta práctica es que requiere mucho tiempo para atender presencialmente a todos los participantes a fin de cuidar la calidad y profundidad de sus lecturas. Por ello se recomienda esta práctica una o dos veces por semestre.

En estos encuentros se gestan modos desconocidos de lectura, remitiéndoles a idear estrategias diversas que van identificando en los alumnos estilos, intereses, fortalezas y avances académicos. El hecho de suponer que ellos ya saben leer, conduce a los investigadores a repensar desde la didáctica, que a la universidad, le corresponde enseñar los textos propios de las disciplinas. Aunque estas actividades demandan una mayor dedicación de tiempo, bien valen la pena, a fin de favorecer el ingreso a la cultura académica escrita.

Con relación a los *foros virtuales de análisis de teoría* se ha explorado este espacio bajo distintas funciones pedagógicas y discursivas; en esta dirección se trata a veces la discusión de un enfoque teórico, el análisis de una experiencia o la lectura exhaustiva de un texto. Este foro funciona como apoyo de prácticas discursivas (explicativas, argumentativas, expositivas); pero no como determinante de éstas, ya que lo tecnológico no las conforma, sin una mediación adecuada. En el análisis discursivo de lo que acontece en estas rutinas se ha podido apreciar ciertas semejanzas y diferencias respecto a las prácticas de lectura presenciales.

Los estudiantes concuerdan en reconocer que leer para un foro es más difícil que leer para participar en una clase presencial ¿La razón? en una clase presencial no les coaccionan a participar por razones de tiempo, entre otros factores. Mientras que en un foro, quien no participa escribiendo algo, no existe. Se hace difícil también porque deben leer con mayor anticipación y profundidad para ubicarse en la secuencia de intervenciones. Esta situación les pone en la condición de cuidar los marcadores discursivos para dar cuenta de si están opinando, afirmando, aclarando. Asimismo deben dejar a la vista un estilo, un tono discursivo. Se hacen conscientes de que en un foro virtual la comprensión que logran queda en el ámbito público a través de la escritura. Esto les exige un gran esfuerzo intelectual.

Otro comportamiento relevante es que los estudiantes se ven expuestos ante las miradas de los otros; tienen que leerse entre ellos recurrentemente para seguir con hilaridad la discusión. Puede suceder también que al participar se encuentran con que ya otro dijo lo que ellos pensaban; esto les lleva a reelaborar de nuevo otra idea pasando por la relectura del foro más el texto fuente en discusión. Según los investigadores no solo hay mucha relectura sino mayor profundidad en ésta.

En las clases presenciales la situación resulta muy distinta pues los estudiantes admiten que suelen leer incluso una noche antes. De esto se deduce que la exigencia del texto escrito en el foro virtual es mucho más demandante que los textos orales que elaboran en clase. Otro aspecto es que en las clases presenciales muchos alumnos no

se sienten muy cómodos para hablar; al parecer esta dificultad la superan con mayor naturalidad en el foro escrito. Sin embargo, también se halla un grupo de estudiantes que se inclina por las lecturas comentadas oralmente. Esto lleva a inferir que la diversidad de situaciones provoca mayores posibilidades de incorporación de los participantes.

Es innegable que los espacios virtuales tienen sus limitaciones, pues la riqueza del lenguaje no verbal, no es posible en la virtualidad. De allí que los espacios presenciales son fundamentales. Por último, Pérez (2008) afirma que hasta el momento han encontrado ciertas ventajas y limitaciones propias de cada modalidad: presencial y virtual; ante esto concluye que ambas son partes constituyentes de la cultura académica, por tanto; ambas deben ser atendidas con igual importancia dentro de las aulas universitarias a fin de fortalecer la cultura académica.

Este estudio representa un valioso aporte para el nuestro, no sólo porque desarrolla una exploración que permite comparar las prácticas vinculadas con la lectura y escritura, en el contexto presencial y digital, sino, porque nos sugiere también una serie de situaciones pedagógicas a observar con miras a crear potenciales categorías de análisis. Brinda un contexto pertinente para la recolección de datos, análogo a lo que hemos pensado. Aunado a este hecho, resulta interesante ver cómo la investigación involucra a todos los participantes desde el momento en que se establece lo que se va a estudiar, *mi propia práctica*; nos parece que esto genera un sentido de pertenencia, una mayor consciencia y compromiso entre los integrantes del estudio, que también compartimos.

La ruta metodológica precisada para el análisis cualitativo de los datos es similar a la nuestra y, además, nos asoma, el conocimiento del software Atlas Ti como recurso valioso para categorizar las prácticas. Otro aspecto por demás vinculante, es que aborda con profundidad las actitudes y comportamientos que suscitan las prácticas académicas del estudiante, dentro de situaciones donde debe leer y escribir empleando lo impreso y digital. Allí aparece lo característico de cada medio que define

marcadamente los nuevos modos de alfabetización digital, las nuevas maneras de actuar, pensar y sentir mediadas por la herramienta cultural tecnológica. Asimismo el autor cree, al igual que nosotros, que la modalidad virtual y presencial puede coexistir en el contexto universitario, naturalmente así como el modo impreso y digital.

En un pensamiento afín a Pérez (2008), nos encontramos con Perazzo (2008), dentro de una investigación titulada *La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas*, en la cual explora, en palabras de la autora, una experiencia universitaria de inclusión y de alfabetización digital desde la teoría de los estudios sociales de la tecnología. Su mirada atiende a la heterogeneidad y la flexibilidad en las interpretaciones que los participantes hacen del empleo de las herramientas. Aclara que sus hallazgos excluyen los argumentos lineales y monolíticos del discurso de la inclusión digital, por el contrario, su intención apunta a revelar el trasfondo complejo en el cual las subjetividades, rutinas, narraciones, hábitos y prácticas de los participantes adquieren significados dentro de un espacio social cambiante, de allí que la inclusión en la educación superior no es lineal, acumulativa ni homogénea en sus trayectorias y consecuencias.

¿Qué quiere decir esto? El fenómeno de la inclusión en el marco de la alfabetización digital se ve afectado por un lado, por la variedad de factores que hacen vida en las instituciones -políticos, culturales, sociales, personales y colectivos- los cuales inciden favorablemente o no, y, por la forma en que las personas construyen y reconstruyen sus prácticas y subjetividades ante lo tecnológico. De modo que este conjunto de situaciones, refleja los más diversos e inesperados cambios que pueden darse en la actuación de los individuos, los cuales marcan las relaciones que establecen con el universo digital. En este contexto, las dudas y polémicas adquieren un carácter siempre vigente en virtud del rol que representan sus actores a medida que aceptan, rechazan o se resisten a las tecnologías.

El estudio se da en el contexto de una universidad argentina de modalidad presencial; en éste se proponen asimismo algunas actividades académicas obligatorias,

en forma individual y grupal, que exigen el empleo de las TIC, guiadas por pautas de los docentes. Toma como norte la visión del constructivismo social en el estudio de la tecnología (CST), un área aún incipiente en cuyo seno se propone que: “(...) los sistemas y artefactos tecnológicos son construidos e interpretados culturalmente lo cual implica que “existe flexibilidad en el modo en que la gente piensa o interpreta los artefactos” (Pinch y Bijker, 1987 en Perazzo, 2008; p. 2).

Este postulado hace comprender por qué la visión lineal y monolítica no tiene cabida, dado que las personas no son receptores pasivos ante la aparición de recursos emergentes. Por añadidura, descarta, como dice Perazzo (ob. cit.), el *determinismo tecnológico* según el cual la incorporación de las tecnologías per se garantiza las mejoras y resultados de las prácticas educativas. En este sentido, su estudio evalúa también el impacto social, cultural y ambiental que trae consigo la incorporación, gestión de procesos y sistemas tecnológicos en cada contexto de enseñanza en perspectiva con los aspectos éticos, las relaciones sociales y los modos culturales propios de las prácticas observadas.

La investigación es de corte cualitativo de indagación exploratoria. La población del estudio la integran 183 estudiantes adultos, cuya edad promedio es de 32 años. Son cursantes de la Licenciatura en Educación, en la Universidad Nacional de Lanús; se caracterizan por ser docentes activos en los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria en instituciones de la zona sur del Gran Buenos Aires. Para la recolección y análisis de datos cualitativos se emplea un protocolo de observación y encuestas. En el diagnóstico se halla que los estudiantes aprovechan esta herramienta limitadamente: procesador de textos, planilla de cálculos, búsqueda de información por Internet y correo electrónico. Ellos han adquirido estos conocimientos en la cotidianidad, sin regularidad y continuidad. En cuanto al uso de la Web un pequeño grupo la consulta para ubicar autores y temas que apoyen sus tareas académicas, pero, en esta práctica no se aprecia un abordaje crítico sobre las consecuencias éticas, políticas, entre otros factores, concernientes a las tecnologías.

Sobre las disposiciones y representaciones que tienen en relación con las tecnologías en el ámbito educativo los estudiantes manifiestan que experimentan problemas referidos a la desigualdad social para acceder a Internet dado el costo que supone el mantenimiento de los equipos y la conexión en las escuelas, además, no cuentan con programas de capacitación docente. Se aprecia adicionalmente en sus discursos la ausencia de planteamientos que evidencien sus temores, expectativas o dudas para generar una formación que les ayude a apropiarse de esta herramienta.

La posición de los participantes en su condición de estudiantes de pregrado y de docentes activos, ha posibilitado estudiar no solo sus subjetividades y representaciones sobre las tecnologías, sino también; apreciar las rutas de alfabetización digital que sugieren a sus alumnos para propiciar su inclusión en el universo de las tecnologías desde el contexto académico en el que se encuentran.

Para el análisis, la autora establece unas temáticas en las que centra sus cuatro categorías de estudio, como son: nuevos alcances del concepto de alfabetización, la lectura desde el texto y el hipertexto, la apropiación crítica de las herramientas tecnológicas en un contexto curricular y el acercamiento a enfoques de aprendizaje colaborativo a través de las redes digitales. En este momento sólo haremos mención a las dos primeras dada su especial congruencia con nuestro estudio.

Con relación a la primera, comenta que al abordar estas concepciones realizó previamente un trabajo de acompañamiento para apoyarles en la apropiación del uso de estas herramientas en contextos comunicativos específicos; así iniciaron acciones como abrir y guardar archivos con formatos específicos, cómo inscribirse y participar en comunidades virtuales, cómo instalar programas, etc. Sobre este aprendizaje, los alumnos comentan que la orientación del grupo fue básica para avanzar. De lo observado se pudo deducir que una gran parte de los estudiantes más que estar excluidos de las tecnologías por falta de recursos económicos, lo estaban por la creencia arraigada en el discurso docente, acerca de que el libro texto encierra un valor pedagógico esencial y, que las tecnologías conllevan a una deshumanización. Esto

justifica la poca integración de esta herramienta en el currículo universitario y la ausencia notable de acompañamiento institucional para favorecer su apropiación.

Respecto a la segunda categoría, en la que recordamos se analizan las subjetividades, prácticas y representaciones vinculadas con el libro de texto y los hipertextos, la investigadora obtiene como resultado valioso el que los estudiantes consideran el libro impreso con el que se han formado con primacía sobre el texto digital. Se aprecia un franco apego al libro, pues les resulta más familiar, palpable, cómodo y transportable. No obstante, el hecho de estudiar a partir del empleo del hipertexto, les acercó a otra visión que les hizo resignificar las características y reglas que estos exigen al usuario. De allí que pudieron establecer que en el caso del libro, éste asume una organización secuencial y unidireccional, una linealidad que marca el recorrido de la lectura y, que además, el texto y sus imágenes resultan inalterables. Mientras que, el hipertexto y la hipermedia, representó un descubrimiento que les reveló sus potencialidades infinitas, así como la versatilidad interactiva que permiten y, que al ejercerla, hay que desarrollar procesos cognitivos singulares para comprender nuevas formas de participación al leer y escribir los textos digitales.

Agrega Perazzo (ob. cit.) que la apropiación de los recursos hipertextuales se dio de forma paulatina con distintos grados y estilos de aproximación. Del mismo modo, le llamó la atención que sobre la heterogeneidad de prácticas, se vio que ante la opción de indagar en un libro impreso o digital, muchos de los estudiantes tendieron a elegir el impreso pues la red les plantea, mayor independencia para crear sus rutinas de indagación y autorregulación del tiempo, es decir, sienten más inseguridad sobre la forma de acceder a fuentes serias en un tiempo prudencial y efectivo.

En síntesis, su indagación pone al descubierto las siguientes conclusiones y reflexiones producto de un trabajo de cuatro años: la inclusión digital en personas nativas de la cultura impresa e iniciados en la digital deja ver que, aunque se sistematice en el tiempo y en el espacio su formación digital, estos personajes emplean las herramientas virtuales erráticamente; también evidencian una cierta resistencia

entre las prácticas que les son familiares y las nuevas, pues desde las digitales, se ven impulsados a actuar, pensar, interpretar de manera particular. Al mismo tiempo, se sorprenden en la construcción y reconstrucción de otras formas de relacionarse con sus compañeros, el objeto de estudio y el recurso tecnológico hecho que les sitúa en otra dimensión del pensamiento. Simultáneamente, ante las reconstrucciones que hacían los alumnos, los profesores se veían en la necesidad de ajustar sus conocimientos y formas de mediar.

En esta exposición tan heterogénea de subjetividades y prácticas el grupo exhibió distintos niveles de compromiso y participación lo que demuestra que la apropiación de la tecnología digital, va mucho más allá de la comprensión de la herramienta por sí misma dado que ésta implica un proceso complejo inserto en el entramado sociocultural de cada quien, afín a su sistema de referencia de valores. De acuerdo con Perazzo (2008), cada uno dispuso desde su experiencia los usos que haría de la herramienta en su vida académica y profesional. Le asignó un valor, dejando ver en sus prácticas, comportamientos tan disímiles que iban desde el rechazo e indiferencia hasta la aceptación de la tecnología, lo cual trascendía las condiciones del marco social, la institución o los beneficios y potencialidades que brindan las mismas, entre otros hallazgos.

Desde este antecedente vemos cómo la visión de Perazzo (2008), enfatiza las construcciones y reconstrucciones que hacen los estudiantes sobre la lectura y escritura digital desde sus subjetividades, a este tipo de valoración, le concedemos un fuerte valor: el papel de la intersubjetividad como trasfondo crucial en las representaciones afectivas, cognitivas, sociales y culturales que sitúan el aprendizaje humano dentro de cualquier ámbito. Es la heterogeneidad, reflejo de las múltiples subjetividades, la condición sine qua non que posibilita la inclusión social de los estudiantes universitarios en el universo digital; desde el momento en que se reconocen sus actuaciones como rumbos particulares, inciertos, impredecibles, lo cual niega la posibilidad de considerar las prácticas sociales como actuaciones fijas. Este postulado forma parte de la mirada que como investigadores apreciamos especialmente.

Nos ofrece también contemplar la trayectoria de la alfabetización digital desde diversos ángulos: político, institucional, cultural, personal y colectivo con miras a integrar una serie de factores que influyen en la inclusión de los jóvenes dentro de la cultura académica universitaria. Dicha concepción nos pone en la perspectiva de ir ajustando nuestra exploración, recolección y análisis de datos en medio de algunas búsquedas que den cuenta de la incidencia de estos agentes en las experiencias que exhiben los estudiantes, a objeto de ver con mayor precisión y globalidad, cómo se van transformando sus prácticas desde lo impreso a lo digital en las que se hallan inmersos.

Su estudio del mismo modo se identifica con el nuestro cuando asegura, que la herramienta tecnológica por sí misma no certifica el avance en la alfabetización académica, por tanto, hay que garantizar una mediación humana que les haga conquistar progresivamente nuevos lenguajes, nuevas formas de pensar para actuar adecuadamente ante la apropiación, asimilación y reelaboración de la cultura escrita. Bajo esta postura, ella demuestra cómo a partir de este tipo de apoyo los estudiantes conquistan, entre otros recursos, un uso interesante del hipertexto como medio versátil para interpretar y producir el conocimiento académico. Asimismo, siendo coherente con su reconocimiento de la heterogeneidad y flexibilidad observa que el grado de compromiso y responsabilidad depende de cada quien y no, necesariamente, de la institución universitaria u otro factor. Aquí, la subjetividad juega un papel capital, tal como lo creemos desde nuestra experiencia docente.

Otro estudio que expone el panorama que nos ocupa lo encontramos dentro del contexto universitario argentino, bajo la conducción de Felli y colaboradores (2009), el cual se enmarca en el Proyecto de Investigación *La escritura académica en comunicación frente a las transformaciones culturales y nuevos modos de acceso a la información y comunicación* de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS, UNLP) el cual formó parte de una publicación de esa universidad referente a las *Transformaciones y nuevos modos de escritura en las prácticas discursivas de los estudiantes en comunicación*.

Se trata de una investigación relativa a la implementación de un trabajo de campo, cuyos participantes son cursantes del segundo año de periodismo. El objetivo central indaga sobre las vinculaciones entre la escritura en el contexto académico y los modos en que se gestan transformaciones en los procesos de creación de sentido; asimismo intenta establecer las formas de percibir y socializar a partir de las nuevas Tecnologías. Este amplio objetivo se desglosa en tres ejes: los estudiantes y sus producciones discursivas, la impronta de las TIC en los modos de escritura y socialización y algunas transformaciones en la escritura a partir del uso de las nuevas tecnologías.

En cuanto a la ruta metodológica, se planea desarrollar el corpus de análisis por medio de 87 encuestas hechas a los estudiantes; cuyas edades comprenden entre los 19 y 20 años y, quienes han tenido una experiencia previa en la carrera respecto a la producción de textos académicos y literarios. Para el análisis se cruzan los resultados obtenidos -voces de los estudiantes- con investigaciones nacionales e internacionales.

Al analizar el primer eje *los estudiantes y sus producciones discursivas*, descubren la ausencia de un marco conceptual en el contexto nacional que dé cuenta de la escritura de los estudiantes y las incidencias de las tecnologías en ella. Las referencias que hay conservan una mirada muy tradicional del aprendizaje; de allí que los investigadores ampliaron el mapeo de sus reconstrucciones apelando a los estudios en el área de la comunicación e industrias culturales y en las encuestas realizadas. Respecto a éstas Felli et al (2009), consiguen que aun cuando la universidad hoy día procura incorporar un variado abanico de géneros comunicacionales digitales, en los alumnos conviven dos lógicas: la tradicional, en papel y la escritura mediada por el computador.

De lo anterior se deriva que un 28,6% escribe directamente en papel, un 3,5% marca la bibliografía y después escribe en computadora; un 19% puntea en papel y después escribe en computadora; un 42,9% escribe todo en papel y luego en computadora y un 6% sin metodología fija. También se aprecia que ponen en juego

nuevas prácticas mediadas por la velocidad, el dinamismo y la interactividad. Dentro de estas prácticas, la escritura académica, como producción social de sentido, se transforma, se renueva por la creación y combinación de nuevos géneros: blogs, chat, e-mail, redes sociales, etc. Secundariamente, surgen rasgos típicos de la escritura digital como el fragmentarismo, nuevas formas ortotipográficas (d, q, x q, 100pre, salu2, etc.); el corte y pegue, el ordenamiento de los datos, la imparables búsqueda de información, entre otros.

En cuanto al segundo eje sobre la impronta de las TIC en los modos de escritura y socialización, los resultados arrojan que para los estudiantes la consulta a Internet es esencial, lo que deja ver un desplazamiento de los libros y apuntes de clase por cuanto les facilita la búsqueda de información. Esto se traduce en que un 96,0% consulta Internet, un 73,6% fotocopias de la materia, un 46,0% libros y un 46,0% apuntes de clase. En estos resultados emerge la denominada *tecnosociabilidad* como nuevas prácticas de hacer, sentir y pensar sobre los eventos culturales. Con relación a la socialización, ellos muestran especial interés por los trabajos colaborativos, mediados por el e-mail y chat, cuando se trata de tareas académicas aun cuando privilegian la comunicación cara a cara. De este hecho se deriva que los estudiantes están sumergidos en una doble instancia de mediación tecnológica, la de la escritura y la electrónica.

En lo que atañe al eje tocante a algunas transformaciones en la escritura a partir del uso de las nuevas tecnologías, se evidencia que este grupo escribe frecuentemente sobre diversas cosas, dentro y fuera de la academia. Lo escrito impregna sus vidas. Lo impreso y digital conviven, recurren a uno u otro medio en atención a sus intereses. Sin embargo, las tecnologías representan en ellos nuevos lenguajes atractivos e interesantes notándose una tendencia por producir hipertextos. También comprueban que los jóvenes, como *nativos digitales*, encuentran natural que las TIC formen parte de sus vidas, tocando sus modos de trabajo y estudio; búsqueda de información; diversión y relaciones interpersonales.

Descubrimos en el estudio de Felli y colaboradores (2009), una estrecha vinculación con el trabajo que aquí presentamos, debido a que su objetivo central, indaga sobre las vinculaciones entre la escritura universitaria y los comportamientos que muestran los estudiantes a través del desarrollo de prácticas de producción impresas y digitales; las cuales dan cuenta de las transformaciones que reflejan sus procesos cognitivos en la creación de sentido, así como en las formas de percibir y socializar a partir de las nuevas Tecnologías. El aspecto que resalta esta investigación alrededor de la producción de sentido como proceso social, se corresponde asimismo con los postulados teóricos que guían nuestras concepciones y futuro análisis.

Se considera además del empleo del hipertexto, como referente habitual de los estudiantes, la incorporación de otros géneros que complementan las tareas académicas: blogs, foros, chat; realidad que amplía la dimensión de lo social como trasfondo de la construcción del conocimiento académico. Emerge así, la llamada *tecnosociabilidad* como comportamiento singular del medio digital. Contemplar otros discursos es una tarea que pretendemos explorar, en cierta medida, para integrar del modo más completo posible la información; aun cuando el peso recaerá en el análisis de los modos de leer con base en el uso del hipertexto. En el hacer digital, estos participantes muestran entre algunas de sus nuevas actuaciones, un gusto especial por el trabajo cooperativo, esto nos habla de la necesidad de apoyo que los jóvenes requieren para avanzar en su aprendizaje, una condición que compartimos desde nuestra experiencia pedagógica, y a la que le hemos dado un lugar especial en los fundamentos teóricos.

El estudio refleja de forma análoga a los investigadores señalados previamente, que el medio impreso tanto como el digital, coexisten en las prácticas de los estudiantes, si bien hay una especial atracción por este último. Esta realidad, nos resulta muy familiar. La investigación de Felli et al (2009), aun cuando no deja muy claro si los nuevos modos de escribir en el medio digital, asoman nuevos modos de procesar la información -cognitivamente- o, cuál es el alcance de esos nuevos modos de actuar en la calidad de sus elaboraciones escritas, si deja ver que los jóvenes se

apropian de nuevos lenguajes, formas de sentir, percibir y hacer, propios de lo virtual y, que ellos viven conscientemente en una doble instancia, la de lo impreso y digital, con gran naturalidad por ser *nativos digitales*, una arista que también pretendemos abordar desde nuestro contexto universitario.

El estudio mexicano de Gómez (2006), titulado *El desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales. Un estudio con alumnos del bachillerato tecnológico aprendiendo a usar la computadora en la escuela* se enmarca en la perspectiva sociocultural, privilegia el rasgo comunicativo del lenguaje escrito, concebido como instrumento cultural que integra variadas formas de representaciones, intenciones, géneros y prácticas. Es de corte cualitativo, integra una investigación más extensa la cual profundiza en la comprensión de las maneras de interacción de los estudiantes de bachillerato con la tecnología.

Como propósito analiza las prácticas de lengua escrita que desarrollan ocho diadas -cinco de alumnas y tres de alumnos- en edades comprendidas entre los 15 y 18 años, al realizar diversas tareas escolares con la computadora. Por una parte, se muestran los modos variados en que las prácticas con textos impresos conviven con las de textos digitales y, por otra; la diversidad de prácticas y formas textuales que intervienen en una actividad.

En cuanto a la metodología, la compilación de datos se da a través de notas de campo, entrevistas a maestros sobre sus concepciones alrededor de la lectura y escritura -audio grabaciones-, observaciones de estudiantes participando en "eventos de lengua escrita" -video grabaciones-; recopilación de algunos productos escritos: trabajos en computadora, hojas de cuaderno, notas. El procedimiento analítico se centra exclusivamente en las videograbaciones. Se emplea para el análisis el *software* científico para las ciencias sociales llamado ATLAS/ti (versión 4.2).

Desde de esta organización se configura un conjunto de ocho registros ampliados, analizados sobre la base de dos categorías para facilitar la comprensión de

la presencia de prácticas con la lengua escrita, así tenemos que la primera; considera cada registro ampliado como un *evento de lengua escrita*; su identificación y análisis muestra la comprensión y/o producción desplegada por los participantes. Para la segunda categoría, se describen y examinan las formas distintas en que se muestran las prácticas de lengua escrita entre los alumnos.

La exploración refleja cómo las prácticas de lengua escrita se van transformando en dos aspectos fundamentales, como son la producción y la fluidez en el dominio de la tecnología. En este cambio, se puede ver cómo las prácticas de lengua escrita se van distanciando de *un referente impreso, para dar lugar cada vez con mayor presencia a un referente digitalizado*, el cual demanda unos conocimientos propios del entorno digital.

En la investigación se establece un contraste entre los alumnos básicos, menos expertos en el manejo de la tecnología y, los más aventajados. Esto consiente determinar, entre otros aspectos, lo siguiente: los alumnos básicos que tienen como referente lo impreso -papel y lápiz- suelen usar una única estrategia para la resolución de problemas hasta agotar la misma, se esfuerzan por verificar hasta el último instante si lograron o no su objetivo por una sola vía. En cierto sentido muestran respuestas precarias pues no tienen recursos para graficar a través de otras representaciones propias del entorno virtual sus ideas, sus acciones. Es por esto que acostumbran agotar una estrategia antes de atreverse a probar con otra. A esto se une que generalmente requieren del monitoreo externo que le pueda brindar su profesor.

A diferencia de estos alumnos, los que sí poseen un manejo más avezado de la computadora emprenden la solución de problemas, ejecutan un proceso dinámico, se valen de estrategias múltiples que en el acto, van comprobando si funcionan o no. Por tanto, sus representaciones son monitoreadas permanentemente en la misma computadora mostrándose más independientes, logran validar su actividad en el computador. Gómez (2006), determina lo siguiente al respecto:

Lo anterior ofrece una explicación plausible de lo que sucede en los estudiantes básicos y avanzados del presente estudio. Si consideramos que los primeros tienen como referente lo impreso, similar a los alumnos que trabajan con lápiz y papel, estos alumnos llevan a término la estrategia que tienen en mente, no teniendo otra representación de su trabajo más que un modelo impreso. Es por ello que (...) difícilmente se atreven a probar opciones de la computadora, y prefieren comenzar hasta tres veces su tarea para insertar una tabla con el número correcto de celdas, en lugar de explorar el menú "Tabla" y probar las opciones de "insertar" o "eliminar" columnas, filas o celdas. Además, la validación de su tarea es externa por lo que una y otra vez buscan el auxilio de su maestra. Para los segundos, su referente es electrónico, como en el caso de alumnos que resuelven un problema usando la computadora. (p. 33)

Otra derivación revela una asunción de la computadora como *un nuevo espacio de escritura*, del que se van apropiando a medida que aumenta su dominio; esto da cabida a vivenciar la aparición de transformaciones en la realización de sus prácticas con la lengua escrita.

En resumen, este trabajo tuvo como intención central explorar qué prácticas de lectura y escritura ponen en juego los alumnos al aprender a usar la computadora en la escuela y, cuáles de ellas, son propias o no de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Detectándose que ciertas prácticas características de lo impreso se mantienen, algunas cambian y otras aparecen como nuevas.

Lo aportado por Gómez (2006), deja la posibilidad de valorar y determinar las características vistas en cuanto al desplazamiento de las prácticas impresas hacia la apropiación de prácticas digitales, dadas en un grupo de adolescentes al aprender a manejar el computador como herramienta de trabajo académico. Las particularidades de este grupo etario resultan cercanas a nuestra muestra, en este sentido, somos testigos de que sus comportamientos con lo impreso y la herramienta digital son bastante equivalentes, tanto en el uso que hacen de ellas en la vida cotidiana, como en el quehacer académico. Esta es una de las razones por las que este estudio constituye un parámetro importante para construir comparaciones con los hallazgos que se originen en la exploración que pretendemos.

Además, Gómez (ob. cit.) privilegia la observación del rasgo comunicativo del lenguaje como instrumento cultural, el cual solo es posible comprender dentro de prácticas sociales singulares y variadas que muestran las representaciones, intenciones, géneros y experiencias propias del ser humano. Este postulado lo tenemos presente dado que convenimos en reconocer que el entendimiento etnográfico de los diversos modos en que las prácticas con textos impresos conviven con textos digitales, hay que situarlo en la compleja red de interrelaciones sociales.

González y Vega (2010) desde el cercano contexto colombiano abordan el estudio de las *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad de Sergio Arboleda*. Las autoras integran el Grupo Investigación Educativa Universidad de Sergio Arboleda (INVEDUSA), sede Bogotá, en la Línea de Investigación en Pedagogía de las disciplinas: Proyecto de Lectura y Escritura Académicas.

Hablamos de un estudio de casos promovido en 2007, por dos razones elementales: conocer los efectos de un Programa de Lectura y Escritura hecho para esta universidad y; hacer partícipes a los docentes de este nivel en el proceso de alfabetización académica. Lo caracterizan dos fases: el diagnóstico, bajo una descripción cuantitativa apoyada en pruebas escritas y encuestas; más la inherente a la determinación cualitativa, sustentada a su vez en diarios de campo, documentos y entrevistas que permiten analizar los resultados de la diagnosis. Las pruebas escritas se aplicaron a los estudiantes que ingresaron del segundo semestre de 2007 al primer semestre de 2009 integrantes de las nueve Escuelas de la Universidad.

En el diagnóstico se obtuvo que el 73.23% de los estudiantes que ingresan al primer semestre traen como prácticas de lectura, el parafraseo y la elaboración de referencias generales de la información contenida en los textos; y respecto a la escritura, no manejan los requisitos básicos de coherencia y cohesión aceptables en la redacción. Un 22.81% se acerca a la lectura con una cierta competencia para comprender "(...) las condiciones enunciativas del texto y su sentido global y un

proceso de escritura caracterizado por la construcción coherente de oraciones y párrafos y el planteamiento de una estructura textual definida constantemente por el escritor (...)” (p. 28). Aun así sus textos presentan vacíos contextuales en torno a la organización del género y el sentido.

Sólo el 3.96% muestra un mayor sentido crítico al leer y escribir para percibir la forma y el fondo de los textos; dichos estudiantes, en su mayoría, presentan experiencias previas como cursantes en otras universidades. Tales indicadores revelan cómo la experiencia y conocimiento anterior de los estudiantes, marcan los niveles que puedan alcanzar en su actuación académica durante los primeros semestres en la universidad. Esta situación, abre una brecha entre lo que los estudiantes saben y/o manejan, y lo que los profesores universitarios esperan que ellos conozcan y/o manejen.

Como se ve, desde este antecedente se revisa una línea colateral y, como resultado, asimismo, abordan la segunda fase la cual da cuenta de un informe relativo a las *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad de Sergio Arboleda*. Este Informe muestra los hallazgos de un estudio por demás valioso; producto de un esfuerzo colaborativo, metodológicamente riguroso, como se aprecia en la diversidad de instrumentos triangulados. En él participan 6 decanos, 45 profesores y 92 estudiantes -estos últimos registrados en el segundo semestre de los programas de Derecho, Matemáticas, Ciencias Políticas, Comunicación, Administración, Filosofía, Marketing e Ingenierías-; en éste se pone el acento en el rol docente, en sus prácticas; dados los resultados del antecedente, entre los cuales gana un peso sustancial, la necesidad de que desde las diversas asignaturas disciplinares, la lectura y escritura se enseñen y aprendan bajo las nuevas exigencias que demanda la cultura universitaria.

Como derivación de las observaciones se consignaron los datos de las cátedras que proporcionaron más información, contrastándose lo siguiente: “(...) presencia de materiales de lectura obligatorios que apoyaron el trabajo de aula, establecimiento de

pautas escritas o verbales para el desarrollo de lecturas y trabajos, inclusión de trabajos escritos como parte de la evaluación y referencia verbal o escrita a las fuentes bibliográficas y virtuales que involucraba el curso” (pp. 30-31). A partir de estas observaciones, a su vez, se escogieron solo cinco cursos que evidenciaban un trabajo periódico en torno a estos aspectos. Este corpus lo forman estudiantes cursantes de los cuatro primeros semestres de pregrado en Política, Relaciones Internacionales, Derecho y Filosofía y Humanidades al que se agrega, por razones obvias, los cursos de Gramática-Lectura y Escritura Académica de estas menciones.

En consecuencia, en este nuevo estudio, se explora en principio el nivel de representación que los profesores se plantean desde las distintas asignaturas, sobre el lugar que ocupan la lectura y escritura en el ámbito universitario; y además, se indaga en la reflexión sobre su rol en cuanto a las acciones que despliega para incidir en éstas. No obstante, hallamos también que se investigan, meritoriamente, estas prácticas desde la mirada de los estudiantes; este hecho permite deducir la brecha entre la visión que ambos personajes construyen sobre las exigencias de la cultura escrita universitaria.

De modo que resultan diversos y bastante familiares los hallazgos obtenidos, sin embargo, mencionaremos ahora solo algunos. Advertimos que los docentes convergen en aceptar el valor de la mediación para acceder a los textos y las composiciones escritas; es por ello que propician encuentros bajo algunas orientaciones, muy variables por cierto. Unos suponen que los estudiantes deben saber cómo hacerlo, muy pocos piensan que es necesario dedicarles mayor tiempo para mostrarles cómo proceder. En suma, proponen lecturas y tiempos para realizarlas; parten de que las mismas se hacen, por lo que luego abren discusiones, debates o evaluaciones. El escenario en aula, grosso modo, deja ver que dichas lecturas no garantizan una aproximación hacia la ubicación del planteamiento principal del texto, el contexto sociohistórico-cultural, epistemológico, político y económico de la información. Se da poca importancia al propósito del texto, la audiencia a quien se dirige, los referentes que vinculan el tema con la perspectiva de la asignatura.

Curiosamente se observa también que es natural comentar la lectura desde una experiencia personal, más que desde la referencia al texto. Si bien este hecho es valioso para entrar al análisis del tema, las investigadoras creen que no se puede obviar que existen diferentes formas de lectura en función de la naturaleza de cada disciplina. Formas a las que deberían acceder todos los estudiantes como requerimientos para ingresar a la comunidad académica. Por el lado de la escritura, encontramos que las orientaciones se establecen sobre la idea de lo que debe hacerse, siendo los fines de la cátedra los que fijan las maneras de proceder. En medio de distintas situaciones se puede notar que las escrituras no son autónomas, se hacen si las asignan. Cuando están presentes, no reflejan, como en el caso de la lectura, *un punto intermedio entre el hecho mismo de la expresión y la verificación del saber*. Adicionalmente, las escrituras tienen un claro propósito evaluativo, confirmar o no, si los estudiantes han comprendido lo leído.

Cuando los estudiantes escriben espontáneamente, suele ser para realizar “*toma de notas o apuntes*”, al dictar el profesor algo substancial o, como copia de algo importante comentado en clase; en cualquiera de los casos la escritura recoge literalmente lo dicho. Ante esta realidad, un docente opinó que ellos comienzan a tomar notas de apuntes más personales y críticas a partir del quinto semestre. A esto se suma que no todos los cursos solicitan escrituras durante el semestre sino al final, por lo que aun sabiendo la dificultad que representa escribir, no hay ejercicios y observaciones previas y, cuando estas últimas se hacen, el autor del texto no suele estar presente pues la revisión se realiza fuera de clase.

Un dato bastante llamativo habla de que muy pocos profesores dan a conocer su propia escritura y, cuando los alumnos la ven, ésta se muestra *en el tablero, la lista y en registros*; dicha situación podría implicar que los profesores escriben, esencialmente, para *explicar y evaluar*. Agregan, González y Vega (2010) sobre ello:

(...), obviamente esta no es una escritura desarrollada, es más bien fragmentaria y efímera, que quizá se deje entender mejor como anotación que como escritura, aunque acá se mantenga el término, porque así lo expresan los informantes.

Implícitamente, puede estarse transmitiendo una comprensión de la escritura que la reduce a plasmar grafías sobre una superficie que lo permita. (p. 86)

Si bien las investigadoras consideran que en medio de este panorama, los profesores en sus producciones ‘amplían, sintetizan, aclaran, complementan, grafican... y repiten, ese ‘repetir’, no es el mismo de los estudiantes, sino, más bien un ‘insistir’, reflejando esta práctica que los tópicos ya están prefigurados por el docente, por tanto es él quien determina o no, qué es lo importante en las fuentes de información que también, parten de él. Bajo este escenario, las investigadoras se preguntan por “(...) el alcance real de la escritura en el marco de los proyectos que cada uno de los espacios escolares observados reclama” (p. 86), refiriéndose, incluso, a todos los niveles educativos: inicial, básica y universitario.

Es bueno aclarar que una vez codificados los datos, estos se estructuraron así: prácticas de lectura, prácticas de escritura y prácticas de los estudiantes, relacionadas con la lectura; de las cuales se derivan en el informe hallazgos singulares. Dentro de él se ofrece hacia el final un apartado contentivo de algunos *acertos y propuestas* vinculadas con la realidad estudiada.

En síntesis, otros datos de interés se evidencian para nuestro estudio. En medio de ellos nosotros derivamos, entre otras aristas, el camino que aún nos resta a los universitarios por conciliar múltiples aspectos conceptuales y metodológicos como punto de referencia más congruente, entre lo que reconocemos por ‘Alfabetización Académica’ hoy día, y las prácticas que en efecto, llevamos al aula. Una disonancia que merece nuestra atención permanente, nuestro ojo avizor. Como acento medular la investigación aludida, sugiere una idea que manejamos análogamente en el marco teórico que escribimos sobre las prácticas de lectura en la universidad -analógica y digital-, las cuales reclaman a la cultura universitaria un trato particular, tanto en su enseñanza como en su aprendizaje dentro de un contexto histórico situado.

Un momento que marca un hito único ante el advenimiento de la nueva era digital y sus consecuentes prácticas de apropiación de la información, del conocimiento

y de la tecnología. Un instante en el devenir histórico que plantea nuevos lenguajes, la puesta en escena de complejos procesos cognitivos, el encuentro de subjetividades marcando nuevas identidades, nuevos roles. Esta es una realidad susceptible para la discusión académica con variantes importantes, según la mirada con que se dirija. Una ojeada penetrante para comprender las regularidades del proceso de 'alfabetización' en nuestros días. Para entender, que el influjo de la lengua escrita es responsabilidad de todos. Un compromiso a asumir -en el caso de la universidad- desde las diferentes asignaturas disciplinares, con igual peso.

Seguidamente, citamos dos nuevos antecedentes de referencia local. Las investigaciones de dos venezolanas, Tellería (2005) y Mora (2005), quienes despliegan un trabajo con grandes convergencias en cuanto a la revisión de las interacciones académicas suscitadas en el entorno virtual, entre el profesor-alumno y alumno-alumno. Ambas tienden a examinar, en el primer caso, las características de los eventos interactivos de aprendizaje en la modalidad virtual, con estudiantes de maestría a través del uso del correo electrónico. Respecto al segundo, se ofrece una visión del tipo de interacciones y comportamientos que irrumpen en los estudiantes de pregrado ante los recursos tecnológicos, guiados por un profesor.

Sobre la investigación efectuada por Tellería (2005), llamada *Eventos interactivos de aprendizaje en las nuevas tecnologías: un estudio en entornos virtuales a través del correo electrónico*, tiene como propósito caracterizar los eventos interactivos que se originan entre los participantes de un curso de Postgrado desarrollado vía Internet, perteneciente a la Maestría y Especialización en Educación. Opción: Procesos de Aprendizaje, de la Universidad Católica Andrés Bello en Caracas, Venezuela. El grupo objeto de estudio se constituye por un docente y quince estudiantes. La herramienta de comunicación esencial tomada fue el correo electrónico por cuanto registraba las interacciones entre los estudiantes y el profesor.

Representa una investigación de corte cualitativo, de tipo exploratorio descriptivo dentro de un diseño etnográfico. Utiliza métodos cualitativos de recolección y análisis.

Al ajustar las interrogantes a investigar se realizan dos estudios preliminares. En un primer análisis se describe y caracterizan las interacciones a partir del Modelo Categorical de Flanders adaptado para el nivel universitario. Éste permitió constituir comparaciones con las interacciones dadas en los entornos presenciales. Se encuentran ciertas categorías distintas consideradas propias del entorno virtual por lo que se determina para este entorno, otro Modelo Categorical Descriptivo. El otro estudio versó sobre la indagación documental referida a los entornos virtuales; investigaciones, programas y cursos que allí se ofrecen. Este procedimiento permitió determinar la población objeto de estudio.

Como hallazgos generales se señala que la creación de un entorno virtual consiente el establecimiento de interacciones importantes entre sus miembros al compartir experiencias, afectos, conocimientos, costumbres y creencias; el uso de Internet permite traspasar las barreras geográficas de los participantes, llevar el curso de manera asincrónica y, por medio de la escritura; contribuye al despliegue de las capacidades para crear nuevos conocimientos y vivencias. Este hecho admite, que cada quien administre su tiempo cumpliendo con sus responsabilidades. Asimismo, la información suministrada en el curso estuvo a disposición de todos los participantes pudiendo estos emplearla de acuerdo a sus necesidades; hubo una comunicación fluida para la composición de trabajos escritos formulados de manera individual o colectiva lo cual influyó en el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Tellería (2005) sostiene que los entornos virtuales, dada la diversidad y flexibilidad de posibilidades que ofrecen para acceder a la información en función de las intenciones de sus usuarios, favorece que rindan de acuerdo a las exigencias del curso y expectativas personales. En suma, se aprecia el desarrollo de una cultura organizacional para conservar la información adecuadamente, aunada a su manejo comprensivo. Cada participante puso en evidencia su intersubjetividad al compartir su experiencia y conocimiento recibiendo un feedback del grupo para aclarar dudas o ampliar las explicaciones.

Un nuevo resultado muestra que si bien los participantes exteriorizan sus saberes previos sobre las convenciones de este entorno, también aprenden a crear nuevas *claves de contextualización* -normas sociales y culturales- a fin de conseguir un desempeño cada vez más apropiado en este espacio virtual. Destaca la autora que los correos electrónicos revelan *identidades y realidades de una pragmática propia de la comunidad virtual* caracterizándose como un medio de comunicación cambiante y efectivo; con grandes probabilidades de incorporar recursos como la imagen, video y/o música lo cual no es posible en el entorno presencial en el que se impone una única forma de presentación de la información. Apunta a la par, que un entorno de aprendizaje de esta naturaleza posibilita que los estudiantes y profesores se conviertan en procesadores y creadores de información.

Tellería (ob. cit.) nos ofrece una rica visión acerca de las interacciones promovidas en el espacio virtual. Las mismas identifican una nueva práctica de apropiación y ejecución de competencias comunicativas propias de este entorno, en contraste con las presenciales. Aporta un *Modelo Categorical Descriptivo* cuya particularidad podría orientar la organización de nuestras categorías de análisis al momento de configurar algunas caracterizaciones. Otro componente meritorio de este antecedente remite a las interacciones que se dan en el plano, no solo cognitivo, sino en el afectivo; lo que habla del alcance de cierto grado de cohesión del grupo estudiado, conformándose entre ellos una identidad singular como comunidad reunida en torno a un espacio tecnológico propio. Este elemento pone en evidencia la interacción socioafectiva como revelación de sus intersubjetividades, condición que reviste un atractivo especial en nuestro estudio como configuración de identidades.

Ahora bien, la investigación dirigida por Mora (2005), llamada *Fonética y Fonología del español en espacios interactivos a distancia* enseña una experiencia pedagógica en un curso de pregrado, de Fonética y Fonología I de los pensos de las Licenciaturas de Idiomas Modernos, Lenguas Modernas, Letras y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, bajo la modalidad de estudios interactivos a distancia. En estos cursos de pregrado, las asignaturas son de carácter

presencial y su participantes numerosos; esto último, no permite que las herramientas didácticas llevadas a las clases, resulten suficientes para cubrir algunos temas. Esta fue la primera motivación que llevó a la investigadora a pensar en realizar un curso virtual. La segunda, fue saber que la Universidad de Los Andes ofrece una dependencia que facilita el montaje de un curso en línea a cargo de la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS) de la Facultad de Ingeniería.

Para el diseño, elaboración e implantación de la asignatura, se siguió la metodología de Barrios, Montilva y Sandia (2002; citados por Mora, 2005), dirigida al desarrollo de cursos en línea basada en la Ingeniería de Software Orientada a Objetos. En ella, se sugiere los pasos requeridos para planificar, organizar y controlar el desarrollo de un curso en línea, así como todos los aspectos académicos y tecnológicos involucrados. Las características de dichos cursos apuntan a estructurar un diseño sistemático, completo, adaptable e independiente de gran utilidad para cualquier área del saber.

El curso se conduce experimentalmente en el semestre B-2005, con un grupo de 7 alumnos; quienes reciben entrenamiento en una sesión de tres horas sobre el manejo del curso y las herramientas comunicacionales: correo electrónico, foro, chat. Las evaluaciones de la asignatura se realizan vía Internet. A objeto de valorar los resultados, se solicita que respondan un instrumento de evaluación sobre: rendimiento, tiempo de dedicación personal, estrategias pedagógicas y comunicacionales, bibliografía, asignaciones, página del curso, relación con el docente y compañeros y, por último, las ventajas de este tipo de curso.

Grosso modo, los resultados preliminares apuntan a señalar que la aplicación de las TIC en espacios universitarios de pregrado son favorables; pues pone a disposición de un grupo numeroso de estudiantes las herramientas de aprendizaje en red, de esta manera, esta modalidad posibilita una distribución adecuada del tiempo, un establecimiento de rutinas y ritmos de trabajo adaptados a cada uno de los participantes; paralelamente se gesta una interacción flexible, afable y asidua con la

profesora del curso. Estos aspectos incrementan el rendimiento estudiantil así como el compromiso por monitorear su proceso de aprendizaje.

Otro elemento llamativo es que las herramientas ofrecidas para apoyar el trabajo cooperativo tales como el foro y el chat, en opinión de ciertos alumnos, no es acogida del todo, pues algunos expresan que no se sienten integrados como grupo, promoviéndose por el contrario, un trabajo más de índole personal. Sin embargo, opinan que en el caso del chat, se les facilita participar haciendo preguntas, compartiendo opiniones e ideas pues al no ser vistos, se relajan y liberan para comunicarse con sus compañeros y profesora. Un resultado más señala que los estudiantes experimentan ante el proceso de evaluación mayor libertad, con relación a las evaluaciones propias de la clase presencial.

La exposición de Mora (2005) de manera análoga a Tellería (2005), proporciona una mirada descriptiva y explicativa sobre la diversidad de interacciones dadas en el entorno virtual que reflejan por una parte, los avances en el aprendizaje de una disciplina, pero por otra, evidencian los nuevos modos de comportamientos que aparecen en un grupo de estudiantes de nuestra universidad al interactuar y comunicarse con su comunidad de estudio. Asimismo, ejemplifica el rol del docente como mediador comprometido con los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la herramienta tecnológica. Aspectos considerados en los objetivos que hemos propuesto explorar.

En una línea de pensamiento colindante, las investigadoras mexicanas Ortega y Félix (s/f) en un ensayo crítico expresan su postura sobre *La lectoescritura digital en el nuevo paradigma de enseñanza universitaria latinoamericana*; en éste destacan cómo en la actualidad existe una marcada tendencia en el medio universitario por materializar la búsqueda de información, para la construcción del conocimiento académico y científico mediante el uso de los recursos tecnológicos. Esta circunstancia trae consigo la necesidad impostergable de planear contextos de aprendizaje en los cuales los estudiantes tengan acceso a textos didácticos digitales, disponibles en línea a fin de

ejercer el desarrollo de competencias críticas al interpretar y producir diversos contenidos relativos a su área.

Diseñar estos ámbitos requiere del profesor universitario un conocimiento no solo de la herramienta tecnológica, sino, de manera especial, de las prácticas que ejercen al leer y escribir sus estudiantes, cómo es la comprensión que alcanzan al abordar los contenidos de las asignaturas que cursan, bien sea desde el soporte de las TIC o desde los recursos tradicionales, impreso o manuscrito.

Estas autoras enfatizan a lo largo de su artículo la preocupación sobre la siguiente situación:

Un país con débiles niveles de lectura y escritura no podría producir saber, ni consolidar una cultura académica. En este marco, es viable pensar que la crisis de la producción científica y académica de un país está estrechamente relacionada con la crisis de las prácticas de lectoescritura,..., ya que la academia y la investigación se relacionan a través de la cultura escrita para producir ciencia. (p. 1)

Esta reflexión nace como una propuesta ineludible al considerar el trabajo que debe reorientar la universidad; en vista de que los alumnos que egresan del contexto académico de básica, en el grueso de países latinoamericanos, evidencian bajos niveles en sus competencias académicas básicas: capacidad lectora, matemáticas y ciencia. Estos datos los aportan las estadísticas de la OECD (Organization for Economic Co-operation and Development; 2005), entre los países miembros de esta organización -México, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia, Argentina- quienes comparten un proyecto para desarrollar indicadores comparativos en educación, denominado PISA (Programme for International Student Assessment). Esta realidad es preocupante, pues del alcance de estas competencias se espera que puedan enfrentar la sociedad y, más adelante, el mundo profesional.

Los resultados de esta investigación plantean un rango de puntuación que va de 1 a 5 puntos en la escala de PISA; ubicándose los países latinoamericanos entre 1 a 2

puntos en lo concerniente a la comprensión lectora, dentro de la cual se evaluaron tres aspectos: recuperación de la información, interpretación de textos, así como, el razonamiento y la evaluación. En síntesis, ellas consiguen que los estudiantes del nivel de básica egresan con grandes deficiencias en el manejo de sus estrategias de comprensión lectora; esta situación anticipa al profesor universitario la necesidad de idear estrategias, generar conocimientos sobre el complejo proceso implícito en la alfabetización a objeto de enfrentar el reto de formar ciudadanos aptos para ejercitar la cultura escrita a través de la lectura y escritura.

Ahora bien, sobre la idea de exponer los contenidos académicos en línea, como una forma de complementar los materiales impresos que se sugieran a los estudiantes, cosa que nos parece congruente, si de lo que se trata es de ampliar nuestra visión de los alcances de la alfabetización en ambos medios y, de manera particular en el digital, resulta conveniente retomar a Ortega y Félix (s/f) cuando sostienen:

Considerar la práctica social de la lectura y la escritura en forma digital, en una unidad de trabajo didáctica, plantea exigencias complejas a la labor docente actual. En ella debe haber una comunicación plena en la enseñanza de los contenidos estructurales en línea, mediante el uso del ordenador, para guiar adecuadamente el proceso facilitador. Es de suma importancia que el docente esté preparado para detectar métodos viciados que sus estudiantes pudieran estar utilizando al momento de realizar sus trabajos académicos, por ejemplo: copiar y pegar o “copy-paste”, sin citar la fuente. (p. 3)

Los estudios comentados en este apartado resultan un punto de partida válido para cimentar el tema de nuestra investigación. La perspectiva sociocultural, cognitiva, lingüística, constructivista y los estudios sociales de la tecnología proveen referencias apreciables para conocer desde distintos contextos etnográficos, parte del estado del arte. Vistos en conjunto, dichos antecedentes revelan puntos de convergencia entre los nuevos modos de comportamientos y actitudes emergentes en la era digital, enmarcadas en prácticas sociales propias del ámbito institucional. Con sus variados matices en cuanto a los aspectos indagados, los itinerarios metodológicos asumidos, las herramientas de análisis aplicadas, así como, los resultados y conclusiones a las que arriban, estas indagaciones iluminan ciertas ideas que hemos ido elaborando e

intuyendo para acceder a la exploración y análisis de la realidad objeto de nuestro estudio.

Una realidad que refleja prácticas plurialfabetizadoras, en las que la escritura y lectura digital, muy especialmente, adquieren significación como instrumentos culturales que consolidan el desarrollo del pensamiento, el lenguaje, las demostraciones de afectos, las interrelaciones, las manifestaciones de expectativas y necesidades características del proceso de desarrollo y aprendizaje humano. Vemos, en resumen, cómo las TIC definen nuevos modos de leer y escribir propios del ámbito digital. Vemos también, que tanto lo impreso como lo digital están y estarán invariablemente presentes en la existencia de las personas bajo configuraciones propias.

Es interesante ahondar la experiencia de los estudiantes cuando intentan construir significados al leer a partir del hipertexto. Acercarnos a ellos es una ocasión de restituir a la experiencia de cada quien un lugar en su universo de aprendizaje, no para acreditarla académicamente, sino para reconocerla, compartirla, animarla, cultivarla. A partir de esta visión, Larrosa (2003) nos habla de que la experiencia supone la presencia de “(...) un sujeto ex-puesto..., con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y riesgo” (p. 95). Para nosotros, la puesta al alcance de los estudiantes universitarios de la tecnología como un lugar donde tiene cabida la experiencia de cada quien, se abre como un espacio que facilita la puesta en común de saberes, para ver, entre otros intereses, cuán funcionales son.

Un espacio para cultivar el arte del encuentro, de la palabra para nombrar las cosas, del silencio incluso cuando éste haga falta. Un espacio para conciliar el tiempo y el espacio atendiendo al ritmo y la variedad de los individuos. Un espacio para *suspender el automatismo de la acción* cuando éste se impone como un elemento ajeno a nuestro mundo, ideología, lenguaje, en fin, a nuestro yo. Estas son algunas ideas que animan este estudio.

De modo que, en un intento de síntesis y con base en lo expuesto anteriormente, podríamos referir entonces nuestro planteamiento del problema bajo la intención de

describir las prácticas de lectura digital que coexisten con las prácticas de lectura analógica, generadas por un grupo de estudiantes del pregrado de la mención Lenguas Modernas en la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Bases Teóricas

...los lectores son viajeros,
circulan por tierras ajenas,
nómadas dedicados
a la caza furtiva en campos
que no han escrito...

Michel De Certeau

En este apartado presentamos un panorama desde el cual situarnos, basados en investigaciones provenientes de estudios socioculturales, esencialmente, sin desestimar otras miradas. Desde este marco se despliegan ciertos fundamentos cuyas orientaciones psicológicas tratan sobre la naturaleza del aprendizaje humano. Así, se acercan algunas concepciones sobre la alfabetización en un sentido general, realizando precisiones, en el medio impreso y digital. En este aspecto se establece, básicamente, distinciones o semejanzas con la nueva forma de alfabetización textual digital y sus implicaciones en el ámbito académico. Se exponen también breves reflexiones sobre la experiencia de leer y los efectos de la mediación para conquistarla. Adicionalmente, hablamos del hipertexto y la aparición de nuevos modos de leer que caracterizan las identidades de los lectores hipertextuales. Abordamos por tanto, los alcances de este tipo de alfabetización en la re-construcción de las prácticas socioculturales al leer a partir del hipertexto.

Sabemos que hoy la lectura y escritura son prácticas sociales conexas con procesos culturales en las que lo académico, viene a configurar, apenas, uno de los diversos contextos existentes en nuestra sociedad tendientes a favorecer el aprendizaje

útil de estas herramientas. Por tanto, en este trabajo estableceremos una relación específica entre la alfabetización en el medio digital y el ámbito universitario. Advirtiéndolo, que el acto de leer y escribir en línea, bajo esta visión, es una práctica inserta, obviamente, en el complejo entramado cultural, educativo y político desde el cual se producen transformaciones relevantes para el individuo y la colectividad.

Proximidades entre las perspectivas de aprendizaje sociocultural, sociocognitiva, constructivista y ecológica del desarrollo humano

Para abrir la discusión en un intento de sinopsis referiremos a Vygotsky (1979) como principal exponente de la teoría sociohistórica cultural, quien sostiene que el desarrollo del ser humano tiene su génesis en la vida social dentro de un proceso de co-construcción, gracias a la *participación activa* de la persona en el contexto histórico-social en el que se sitúa.

Sobre la noción de *participación activa* encontramos en Rogoff (1993), inspirada en la propuesta vygotskyana, un desarrollo interesante sobre esta idea. Ella conviene con este teórico en que el aprendizaje humano solo es posible, si se da dentro de un proceso de *participación guiada*, vale decir, desde *situaciones de interacción* en las que cobra un papel primordial la intervención de los diversos miembros de la comunidad. De modo que los *otros* tienen *roles y funciones* determinadas socioculturalmente, en consecuencia, los aprendizajes del niño estarán teñidos por el influjo de las relaciones que establezca con los otros, sus pares o adultos, en un nivel proporcional o desigual, pero por otra parte, el aprendizaje también estará sujeto al grado de compromiso que asuma el niño frente a las tareas que se le presentan y, a las cuales, deberá responder con criterio e imaginación para solucionarlas.

La representación de roles es crucial en los procesos de socialización, en la adquisición y desarrollo del aprendizaje, en la construcción de la identidad. Por tal motivo, al hablar de *roles*, resulta apropiado referir la definición elaborada por Bronfenbrenner (1987), cuya dimensión valoramos en nuestro estudio. Para ello,

veamos antes una breve reseña del marco central que sustenta su proposición. Hoy sabemos que los cimientos sobre los que Bronfenbrenner creó su enfoque del desarrollo humano se hallan inspirados en diversas investigaciones de notables pensadores -Freud, Lewin, Mead, Vygotsky, Rank, Piaget, Cole, entre otros-, tal como él lo reconoce, no obstante, es su propia experiencia personal y profesional, la que le llevó a pensar el ineludible valor del contexto social y de la fenomenología en el desarrollo de la conducta humana frente a la investigación experimental y las pruebas psicométricas, prevalecientes en su época.

Confirma en medio de sus exploraciones interculturales el potencial del ser humano para adaptarse, conllevar y organizar ecologías en las cuales existir y desarrollarse. Su modelo ecológico ha sido un aporte teórico interesante para imaginar estrategias de intervención en una comunidad particular -escuela, universidad, familia, vecinos, trabajo, amigos-, y así alcanzar una mayor comprensión de la forma en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él.

Desde un enfoque singular que sirve de trasfondo a su obra *La ecología del desarrollo humano*, este psicólogo, concibe el desarrollo en relación con el ambiente y, particularmente, desde la interacción que se da entre ellos. Basado en esta interconexión define la estructura del ambiente ecológico como algo que:

(...) se extiende mucho más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo: los objetos a los que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara. Se les atribuye la misma importancia a las conexiones entre otras personas que estén presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos, y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen en aquellos que se relacionan con ella indirectamente (*microsistema*). (p. 27)

Como se puede considerar en su obra este principio de interconexión se extiende, igualmente, a los entornos en los que la persona en desarrollo participa realmente (*mesosistemas*); como a aquellos en los que no está o nunca estará presente; pero en los que se dan eventos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato de la persona (*exosistemas*). Desde esta perspectiva Bronfenbrenner piensa

el desarrollo humano como una entidad en franco aumento, siempre dinámica, que va penetrando y reestructurando poco a poco el entorno del individuo. En este proceso de acomodación mutua, ambiente-individuo, surgen las interacciones en un sentido bidireccional, recíproco.

Es bajo este contexto de desarrollo humano, donde *los roles* adquieren un papel primordial. Al resituarlos, el autor cuestiona la definición tradicional que forja el rol como “(...) la conducta que se espera de la persona que ocupa una determinada posición o status” (Sarbin, 1968; p. 546 citado por Bronfenbrenner, 1987; pp. 34-35). Si bien Bronfenbrenner, reconoce que esta definición deja a la vista un marco fenomenológico que comparte, advierte que Sarbin desestima, el aspecto de reciprocidad, enfatizado por su teoría ecológica, el cual hace posible la gestión de roles.

Frente a este concepto Bronfenbrenner (ob. cit.) apoyado en otros autores (Mead, 1934 y Cottrell, 1942) elabora su enunciado del término *rol* mostrando en éste una mayor visión de las interrelaciones humanas: “Un *rol* es un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquélla” (p. 107). De tal forma que las expectativas sobre cómo debe actuar una persona no deben centrarse solo en lo que se espera de ella, sino también, en cómo han de comportarse los demás frente a ella. Este es un dato invaluable cuando pensamos en la relación profesor-alumno en cuanto a qué deberíamos esperar de cada quien dentro de la docencia universitaria.

En este contexto el diálogo y los roles que mantengan los miembros de una comunidad para co-construirse activamente pone de relieve otra noción cardinal para comprender un poco más las implicancias de la *participación guiada*. Esta es, la de la *intersubjetividad*, término que obtiene especial significado como proceso sociocultural inmerso en el desarrollo y aprendizaje humano. Retomando a Rogoff (1993), vemos que esta psicóloga evolutiva, a lo largo de su obra *Aprendices del pensamiento*, enfatiza el hecho de que el desarrollo del pensamiento y la cognición se debe estimar

dentro de la emergente actividad humana en la que se dan, sin duda, los procesos cognitivos, sociales y afectivos en estrecha interacción.

Procesos que se ponen de manifiesto en las metas en común formuladas por las personas, las cuales requieren para su materialización, la *presencia de otras personas que llevan consigo sus sentimientos*. Para ella, la capacidad de “Pensar, sentir y actuar están integradas en la aproximación a la resolución de problemas (...)” (p. 32). En este sentido, parafraseando a la autora, la noción de *subjetividad* entre personas, lleva implícita la posibilidad de hacer común un propósito, con miras a solucionar un problema práctico. Al establecer este objetivo y, reconocerlo mutuamente, se gesta un proceso que da cabida al intercambio cognitivo, social y emocional, a la intersubjetividad o encuentro con otras mentes (Vygotsky, 1979).

Rogoff ilustra esta idea aludiendo a que las destrezas -tales como el razonamiento operatorio formal y científico, el pensamiento matemático y las prácticas relacionadas con la lectura y escritura- respetadas por un contexto cultural particular, configuran metas invaluable a alcanzar para el desarrollo del pensamiento. En otras palabras, las herramientas y estrategias escogidas para solucionar los problemas se elaboran con base en representaciones socioculturales ya existentes, de las cuales se puede aprender gracias a las interacciones sociales, de allí que “Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo del niño se relacionan con los valores y actividades que, en esa comunidad, se consideran importantes” (Rogoff, ob. cit; p. 35).

Extrapolando esta imagen a los adultos, la investigadora aclara que más allá de la niñez, el desarrollo progresa imparablemente a lo largo de la existencia, asumiendo modos personales de organización de forma sucesiva, este suceso hace posible la conquista del entendimiento, de las destrezas y las visiones inherentes a la comunidad de la cual somos miembros. Al respecto dice:

Buenos ejemplos de esta reorganización del conocimiento en la madurez es la capacidad de llegar a desempeñar nuevos papeles en la sociedad (...), el enfrentarse a nuevos retos intelectuales, tales como los que están presentes en

ciertos cambios profesionales, las prácticas de algunas aficiones. En todas estas situaciones, se puede apreciar cómo se transforman los procesos de comprensión de los individuos y, también, cómo surgen nuevos puntos de vista desde los que acercarse a la realidad social, y ello tanto en el plano de las instituciones como en el de las relaciones interpersonales. (p. 35)

Si bien el desarrollo cognitivo tiene lugar en la participación guiada en el marco de la actividad social con los otros, a través de la cual, se ganan habilidades estratégicas, diversas y cambiantes, para entender el manejo de los instrumentos de la cultura, no se puede dejar de lado que este progreso tiene como base innegable la herencia biológica e histórica de la especie humana, por tanto, Rogoff destaca como Vygotsky, que para entender el desarrollo del pensamiento, es esencial considerar tanto las similitudes culturales y biológicas que subyacen a individuos y grupos, como las diferencias que se hallan entre ellos. Al respecto, cita a Shore (1998; p.19): “Cada uno de nosotros solo vive la naturaleza humana como especie a través de una manifestación local específica, y... nuestra peculiaridad histórica y cultural es una parte esencial de esa naturaleza” (p. 34). Por su parte Wertsch (1995), profundiza en la perspectiva vygotskyana aclarando en esta dirección que para explicar el desarrollo psicológico:

(...) las fuerzas biológicas no pueden ser consideradas como la única, ni incluso la principal fuerza del cambio (...) el peso de la explicación pasa de los factores biológicos a los factores sociales. Estos últimos operan dentro de un marco biológico dado y deben ser compatibles con éste, aunque sin ser reducidos a él. Es decir, los factores biológicos tienen un papel en el nuevo sistema, pero perdiendo su primacía como fuerzas principales del cambio. (p. 38)

El acento puesto en la cita anterior, si bien no excluye el papel de lo biológico, evita la tentación de caer en un reduccionismo orgánico. Este aporte de Vygotsky sienta una diferencia sustancial en oposición a las teorías del desarrollo que consideraban un solo factor como fuerza fundamental en este proceso, caracterizándose así como teorías cuya mirada apuntalaban hacia el reduccionismo biológico y el conductismo mecanicista. Wertsch (ob. cit.) concluye sobre este asunto diciendo que uno de los supuestos capitales de Vygotsky sobre el desarrollo de los procesos psicológicos es que “(...) ningún factor aislado ni su correspondiente conjunto de principios explicativos

puede, por sí solo, proporcionar una explicación completa sobre él. Por el contrario, aparecen implicadas diferentes fuerzas del desarrollo, cada una de ellas con su correspondiente conjunto de principios explicativos. Desde esta perspectiva, con la incorporación de una nueva fuerza, la misma naturaleza del desarrollo se altera” (p. 40).

Esta mirada que invita a entender al individuo desde sus relaciones biológicas y sociales es compartida por los biólogos Maturana y Varela (2004) quienes desde los cimientos biológicos e inspirados en los estudios cibernéticos de las ciencias sociales - opuestos al paradigma positivista- proponen la comprensión del fenómeno social, el cual supone, el modo como los humanos logran conocer y construir el conocimiento de sí mismo y de los demás, dentro de la compleja red de interacciones humanas en la que resulta impensable separar la naturaleza del ser, imbricada en los sistemas biológicos y sociales. Desde esta visión sostienen que “(...) no hay una discontinuidad entre lo social y humano y sus raíces biológicas” (p. 14).

En su obra *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, conversan a partir de la biología, situándose a la vez en un enfoque constructivista. Desde dicho enfoque nos dicen que en el devenir de los seres vivos - filogenia- estos, como entidades que tienen componentes y estructuras determinadas biológicamente, han llegado a desarrollar la capacidad de *autoproducirse*, es decir, de ser *autopoiéticos*. Gracias a esta condición es dable construirnos por medio de *acoplamientos estructurales* -químicos, cognitivos, sociales, culturales, lingüísticos, conductas sexuales y de crianza-, y existir de esta forma.

Entre otros términos que ellos van incorporando para explicar este acoplamiento, van a la par, mostrando cómo este funcionamiento permite al individuo operar y acoplarse de manera natural: organismo y medio ambiente. Al alcanzar dicho acoplamiento, la persona percibe la aparición emergente del conocimiento vinculado a su manera de actuar, de allí que la siguiente afirmación asume una singular connotación en su teoría “(...) el que el conocer sea el hacer del que conoce, está enraizado en la manera misma de su ser vivo, en su organización” (p.13).

Al explicar la construcción de este acoplamiento ellos incorporan en su discusión una metáfora: la 'Biología del amor', como la concepción de la co-construcción de la persona a través de espacios sociales en cuyo tejido 'amoroso' –en el que se da el cuidado del otro para preservar la existencia-, descubrimos un punto de encuentro análogo con lo propuesto por la mirada sociocultural. Desde la teoría sociohistórica se propone el término 'intersubjetividad' como contexto de interconstrucción personal. Un espacio en el que la realización de cada quien solo es posible en la compañía de los otros. En el cuidado y reconocimiento que mutuamente se procuran. En este sentido Ball, Gutiérrez y Tallaferro (2008) al analizar la obra de Maturana y Varela (ob. cit.), sintetizan este hecho así:

Como seres sociales que somos, producto de un devenir filogénico y ontogénico, nos hemos venido acoplando y en el transcurso de la deriva natural, hemos venido reconociendo al otro. Es en esta realidad, de ver al otro como un ser único, un ser *que trae un mundo a la mano*, donde tiene cabida lo que los autores designan como el *Amor*, que no es más que la aceptación del otro junto a uno en la convivencia. Éste es, parafraseando a los autores el basamento biológico del fenómeno social, en el cual, sin la aceptación del otro junto a uno no es posible la socialización, y en consecuencia, sin ésta no hay posibilidad alguna de perpetuar la humanidad...dan por hecho que en el surgimiento del *Amor* se construyen las bases de la ética, otro término vital... para comprender el recorrido del ser humano en el mundo. (pp. 101-102)

En resumen, las contribuciones de la perspectiva histórico-cultural, esencialmente, conducen a concebir la comprensión de la experiencia humana a partir de la configuración de un contexto sociocultural situado en el que se gestan prácticas sociales singulares que los individuos van adquiriendo, asimilando y desarrollando progresivamente, gracias a la presencia, colaboración y participación guiada de los otros. En esta coexistencia, en este encuentro intersubjetivo, se va construyendo la identidad individual y colectiva en la que va ganando terreno la experiencia del *Amor* como constructo biológico-social que garantiza la convivencia y preservación de la existencia humana.

De la misma manera la concepción original de un ambiente que va más allá del comportamiento de las personas y que además, en palabras de Bronfenbrenner (1987) incorpora sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos susceptibles de ser rectificadas y propagados, abre “(...) el notable potencial de los seres humanos para responder de una manera constructiva a un medio compatible ecológicamente, cuando lo encuentra” (p. 27). Este enfoque, restituye las *capacidades y puntos fuertes del hombre* ante la mirada inquisitiva y capciosa del investigador.

En este trayecto inmerso en las prácticas sociales de una determinada comunidad, se reconoce la coexistencia de los fundamentos biológicos y sociales, como fuerzas básicas que hacen posible el curso natural del desarrollo psicológico. En consecuencia, la participación activa del sujeto en múltiples interrelaciones, hunde sus raíces en lo biológico y lo social. Este suceso posibilita el desarrollo humano gracias al surgimiento de relaciones sociales y afectivas mediadas a través de la aparición de los instrumentos culturales, lo cual permite a los miembros de una sociedad particular; configurar su propio mundo cognitivo, social, amoroso y ético junto a la compañía de los demás y en referencia a su cultura. En este proceso se construye la identidad personal, se da el arraigo cultural (Vygotsky, 1979). Se fortalecen los cimientos que potencian las oportunidades de aprender socioculturalmente.

La intersubjetividad: textura de la existencia humana para tejer y destejer las representaciones sociales

No soy yo quien mira desde el interior de mi mirada al mundo,
sino que yo me veo a mi mismo con los ojos del mundo,
con los ojos ajenos;
estoy poseído por el otro

M. Bajtín

En estos espacios de coexistencia con los otros en los que resulta natural mirarse a uno mismo en referencia al otro (espacios permeables para vivir en un

diálogo permanente mediado por el lenguaje más los roles, que irrumpen con sus tonos singulares en la interioridad de cada quien); se va edificando con resonancias de un contexto sociocultural específico, la identidad individual y colectiva. Sobre la capacidad del diálogo desde este escenario Gadamer (1960; citado por Duero, 2006) nos dice: “(...) es en la conversación que negociamos y generamos nuevos significados. La “comprensión” consiste para él en un diálogo infinito que permite reconfigurar permanentemente nuestras perspectivas de mundo lo que da lugar a nuevas interpretaciones que nos acercan de unos a otros significados” (p. 143). Hoy día al hablar de subjetividad según Hernández (2008), podemos referirnos a ella desde una perspectiva histórico-cultural desde la cual se abre un panorama de investigación fundado en:

(...) los conceptos de *Complejidad* (Morin, 1998) y en la *epistemología cualitativa* (González, 1998), cuyos elementos esenciales giran en torno a la construcción del sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos y a la inclusión de su dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva (González, 2002); lo cual no reduce la subjetividad a un estado interno, sino a una dimensión interna que involucra tanto lo psicológico como lo social en una relación dialéctica y cuya naturaleza es histórica y social. Por esta razón, se propone una manera de tránsito desde el pensamiento dialéctico hacia el pensamiento complejo. (p.2)

En común con la tesis anterior y, desde un mismo enfoque, Mitjánz (2009) toma una tesis basada en González (1997; 1999; 2002; 2005), no sin antes destacar como primer exponente de este término a Vygotsky, de cuyos aportes González deriva una teoría que apunta a señalar la subjetividad como: “(...) la organización de los procesos de sentido y significado que aparecen y se configuran de diferentes formas en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa (...)” (p. 2). Como vemos, entran allí los estados psicológicos, afectivos y cognitivos en una estrecha relación mediada por un contexto socio-histórico particular, el cual hace posible la re-construcción de la personalidad individual y colectiva.

Para Vygotsky (1979) en la experiencia intersubjetiva se gesta un proceso de interrelación social, *interpsicológico*, dinámico, siempre cambiante, lo cual hace posible

interconstruirse permanentemente. Paralelo a éste se va dando un proceso interno, *intrapsicológico*, el mismo da cuenta de la incorporación que hace el ser humano de las herramientas culturales propias de la esfera práctica, cognitiva, social y afectiva en la que se desdobra el quehacer humano. El cambio distintivo del nivel *interpsicológico* al *intrapsicológico* se considera cuando la persona se apropia de la experiencia, en un tiempo y espacio particular, en un contexto histórico-social situado; haciéndola suya por medio de las interacciones sociales; esto no sucede de una manera pasiva, sino que supone un proceso creador, transformador y mediatizado, dada la naturaleza de cada quien como ser único, irrepetible. En tales espacios -inter e intra psicológicos-, se da, como dice Vygotsky, el sentido de pertenencia cultural y, por tanto; la conformación sociopsicológica sobre la que se construye la identidad personal; en la que la intervención e influjo del otro, es crucial.

Este psicólogo soviético afirma que en este devenir de interacciones sociales aparecen las *funciones superiores del pensamiento*: atención voluntaria, memoria, percepción, formación de conceptos, voluntad así como la capacidad de *sentir* a partir de las relaciones que el hombre establece con su propia autopercepción y la ajena. Esta capacidad de *sentir*, configura la afectividad, desde este momento cada sujeto podrá compararse con los otros para reconocerse desde su individualidad como alguien único, diferente, sin duda, pero también, para hallar puntos de convergencia con quienes identificarse al co-construir afectos, intereses, preferencias, valores.

Al pensar la subjetividad a la luz de las Tecnologías de la Información y Comunicación como terreno indiscutible en el que los jóvenes, particularmente, edifican sus mundos, somos testigos curiosos al ver cómo ella se articula con estas herramientas creando nuevas formas de lenguaje, transformando los modos de comunicación, las vivencias consigo mismo y los demás, identificándose este singular grupo como participantes receptivos en el ámbito de las TIC. Sobre este fenómeno Urresti y sus colaboradores (2008), en el marco de los estudios culturales, realizan una atrayente y extensa investigación bajo una orientación sociológica, en la que analizan las *Ciberculturas Juveniles*; dedicando un apartado especial al proceso de la

subjetividad como experiencia alrededor de la cual, los adolescentes y jóvenes, construyen su identidad personal, identificándose estos como más o menos, experimentados cibernautas, en función del heterogéneo contexto sociocultural del cual proceden.

De este abordaje sociológico queremos tomar algunas ideas oportunas para nuestro trabajo, pues muestran un acercamiento a la subjetividad desde una progresión sociocultural. Parafraseando a Urresti -autor de este tema en el libro señalado-, él sitúa las TIC como un *nuevo entorno de socialización y subjetivación*, caracterizando a ésta última, como la *dimensión de los fenómenos sociales* vinculada con la manera como las personas *se apoderan y son apoderados* por las estructuras sociales. Al darse la incorporación de estas estructuras los sujetos se unen de manera *mecánica, ampliada o transformada* a la cultura, reproduciendo así el orden social establecido. En esa dimensión se erige el proceso de socialización el cual permite pensar la subjetividad como:

(...) aquello que permite apreciar la singularidad y la diferencia de los sujetos en el interior de las estructuras generales... la subjetividad se manifiesta en figuras diversas, que expresan la dimensión simbólica de la vida social y los fenómenos de lectura e interpretación de sentido, por los que se constituyen los diversos actores en un espacio que es social y por lo tanto común, aunque pleno de singularidad y divergencia...La subjetividad es el ámbito de lo íntimo, el territorio en el que se hace evidente la forma que adquiere la experiencia histórica, la pertenencia a una época determinada en el devenir de la historia personal... es el cruce preciso de la biografía en la historia y de esta última en la constitución de los sujetos. Esa experiencia convierte a la subjetividad en receptáculo y resorte de la historia: la biografía es la subjetividad en su despliegue y la historia se inflexiona como facticidad-devenir en las subjetividades. (pp. 39-40)

Concluye Urresti et al (2008) al respecto que la generación a la que se pertenezca es determinante para comprender la evolución de la subjetividad en el ámbito digital. En su discurso subraya que la temporalidad histórica en los jóvenes es crucial pues ellos apenas están en formación, en un punto álgido de su socialización. Ratifica, de modo semejante a los autores que hemos tratado para este tema - Vygotsky, 1979; Rogoff, 1993; Wertsch, 1995-, que si bien la subjetividad está en

permanente desarrollo, la distinción que refleja la generación de hoy día se da en que la subjetivación queda expuesta de otro modo.

Comenta que aquella expresión de “en mis tiempos”, familiar a muchos de nosotros, adultos contemporáneos y más allá, queda como una especie de lacónica evocación de otras épocas; contrastando fuertemente en tiempo y espacio, con la recepción de la información y comunicación que hacen las nuevas generaciones dentro de esta convulsa época postmoderna, sólo que los jóvenes, la asumen y comprenden “(...) sin la experiencia previa acumulada que se tiene cuando se es adulto, haciendo de esa primera exposición a la temporalidad social “su” mundo propio, algo que no sucede en la adultez y menos aún en la vejez” (Urresti ob. cit., p. 41).

De allí que analizar la subjetividad, para alcanzar una cercana representación de sus singularidades, es necesario, redimensionarla en el proceso temporal en el que se desenvuelve el individuo. En lo que atañe a la adolescencia y juventud, de manera especial, resulta única esta percepción si se piensa que en esta estación de la vida la entrada a la esfera social dejará improntas personales imborrables y perdurables que cobrarán significados para toda la vida. La visión del triángulo tradicional que constituía la familia, la escuela y pares se encuentra ahora bajo el influjo de otro factor social con funciones de socialización y subjetividad cada vez más atrayente, potente y seductor (Urresti, 2008).

En este trayecto de relaciones inter e intra personales en cuyo trasfondo la socialización y subjetividad retienen visos singulares a lo largo de la temporalidad histórica, la persona aprenderá a ensanchar su libre albedrío para saber qué elegir, cuándo y dónde. Para re-conocerse y comprenderse un poco más. Para autovalorarse. Para ponerse en el lugar de los otros con amor, cuidado y respeto. En este recorrido social cada sujeto, urdirá su subjetividad al tejer y destejer los modos de aprender a lo largo de su existencia.

Aristas de la alfabetización desde la pedagogía crítica, la psicolingüística, la psicología cognitiva, evolutiva y cultural

Lo importante es lo que la gente hace
con la escritura y la lectura, y no lo que la
escritura y la lectura hacen a la gente.

Víctor Moreno

Sigue siendo uno de los propósitos capitales de la educación mostrar los caminos para que los estudiantes lleguen a leer y escribir, así como a hablar y escuchar accediendo por esta vía al conocimiento cultural local e internacional. De esta preocupación irrumpe a nivel mundial la inquietud por alfabetizar a un vasto número de personas que puedan gradualmente apropiarse de estas herramientas; sortear las desigualdades sociales y participar en una sociedad compleja, vasta y altamente tecnificada. Aquí se inserta el trabajo sistemático de los programas de alfabetización contenidos en las propuestas pedagógicas de todos los niveles y modalidades educativas de las naciones y organismos internacionales, como en el caso de la UNESCO.

Leer y escribir, sin duda alguna, constituye en el contexto universitario una de las actividades más frecuentes con las que deben familiarizarse sus miembros a objeto de comprender, elaborar y transformar el conocimiento. Este encuentro implica tanto el hecho de propiciar ciertas condiciones didácticas como apoyos para la apropiación de un volumen de contenidos en un área específica del saber; como también, generar un acercamiento, comprensión y dominio del lenguaje, de modo que los participantes establezcan críticamente juicios para sopesar tanto la calidad, como el volumen de información a la que se ven expuestos. Esta postura analítica mediada por el lenguaje, ante el avasallante mundo de lo impreso y digital, hará que lectores y escritores ensanchen su conocimiento sobre una gama de tecnologías de la información y comunicación contemporáneas, cuyo uso les ayudará a pensar y expresar mejor sus saberes, ideologías, preocupaciones, sensaciones, emociones.

Resignificar las prácticas de aprender a leer y escribir, al estudiar de forma consciente lo que aprendemos y cómo lo aprendemos, trae como elemento gratificante y trascendente el poder organizar y desarrollar el pensamiento. Esto es factible, en la medida en que se manejen y comprendan los usos y funciones de las diferentes herramientas culturales conducentes a la alfabetización; en tanto que se reivindica el lugar del lenguaje como instrumento del pensamiento; en tanto que estos saberes y formas de proceder sean compartidos, valorados y comunicados a los otros.

Freire (1998) como figura central del enfoque procedente de la pedagogía crítica en Latinoamérica -década de los 40- entendió esta idea de manera aguda bajo una visión humanizante del hombre, proclive a ayudarlo a conseguir su plena realización desde su ser individual y social. El hombre trascendiendo su aquí y ahora gracias a la posibilidad de alcanzar un grado de alfabetización que lo lleve más allá del aprender a leer y escribir. Es decir, una alfabetización “liberadora” para penetrar mundos próximos desde los cuales pueda reflexionar sobre su praxis para volver a estos transformándolos en moradas dignas para la convivencia en lo humano, con lo humano. En atención a este pensamiento citamos un fragmento contenido en su obra *La importancia de leer y el proceso de liberación*, en el cual escribe:

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo siempre está presente. Movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino también por cierta forma de *escribirlo* o de *rescribirlo*, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente. (pp. 105-106)

Este punto de vista redimensiona la esencia del quehacer pedagógico, lo ennoblece. Para este representante de la “pedagogía liberadora” -como genéricamente se le re-conoce-, *la cultura es una conversación entre muchos interlocutores, en una constante lucha por el significado, el cual nunca resulta neutral*. Cuando Freire habla de la lectura del mundo, y el lugar del lenguaje como entes indisociables en la creación de ideas, y transformación alfabetizadora de la realidad interna y externa del hombre,

queremos complementar esta visión con la postura de otros investigadores. Estudiosos que desde otro momento histórico precisan además, el papel de algunas competencias vinculadas estrechamente con la materialización del pensamiento y el lenguaje. Competencias sin las cuales, difícilmente, se podría realizar el complejo proceso de reconstrucción de la realidad al pretender su re-lectura o re-escritura.

En este sentido, las investigaciones sobre la alfabetización en el marco de la psicolingüística, psicología cognitiva y cultural evidencian que alcanzar un perfil como lector y escritor crítico involucra -entre otros aspectos- la puesta en escena de una serie de habilidades cognitivo-lingüísticas y socioculturales específicas (Jorba, Gómez y Pratt, 2000), cuyo trasfondo alcanza dimensiones que ramifican la experiencia individual y colectiva implicada en la comunicación de los seres humanos que conviven en sociedad. En palabras de estos autores, las prácticas comunicativas se entienden como situaciones de interacción social en las que las personas más competentes apoyan a los aprendices a emplear el lenguaje bajo intenciones determinadas.

De esta manera, los miembros de una comunidad les enseñan, con actuaciones directas o indirectas a apropiarse de experiencias y estrategias para que aprendan a negociar significados y construir saberes. Así por ejemplo, en el contexto académico, se aspira que esta mediación a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje puntuales, les ayuden a saber cómo justificar un acontecimiento de la historia, defender una idea, argumentar o contraargumentar opiniones de otros. Alcanzar estas competencias es posible cuando el docente muestra sus propias formas de razonar y proceder dentro de su disciplina, para apropiarse de contenidos específicos que requieren del manejo particular del lenguaje bajo intenciones definidas. A tal fin, los investigadores nombrados sostienen que:

Cuanto más controle el alumnado sus propias estrategias de lenguaje, cuantas más oportunidades tenga de pensar en voz alta, más responsabilidad puede tener para formular hipótesis explicativas y evaluarlas (Barnes, 1994)...cuantas más oportunidades tenga de expresar su razonamiento a profesores y compañeros, ya sea oralmente o por escrito, más posibilidades tendrá de

construir social y personalmente las explicaciones sobre el mundo y sobre ellos mismos. (p. 24)

Si imaginamos el espacio universitario, se desprende así el valor de introducir algunas condiciones a través de las cuales los estudiantes conozcan y comprendan los distintos usos y funciones sociales de la lectura y escritura al emplear una amplia variedad y cantidad de textos provenientes, tanto de las fuentes impresas como las digitales e incluso las orales. Obras que medien el descubrimiento y disfrute del lenguaje característico de géneros tan diversos que van, desde los textos cotidianos, pasando por los especializados, a los de carácter literario e incluso humorístico cuya comprensión exige la consciencia y el desarrollo de ciertas competencias cognitivo-lingüísticas -resumir, definir, explicar, justificar, argumentar, demostrar, describir, transferir-, entre otros saberes culturales.

Brindar esta posibilidad de conocimiento guiado con propuestas académicas significativas, les haría personas cada vez más reflexivas acerca de lo que implica la comunicación como un acto de intersubjetividades, en el que cada quien se irá construyendo a medida que adquiera dominios amplios de su lengua a fin de explicarse el mundo, argumentar sobre él, describirlo y definirlo desde la visión de los otros y la propia. Dominios para narrarse los hechos cotidianos y justificarlos cuando sea preciso, para resumir un planteamiento o la sinopsis de una novela que se lee con fruición. Para en todo caso ser sujeto del lenguaje, morada de la palabra y el pensamiento.

Alcanzar una visión más humana y enriquecedora del quehacer cultural, gracias al desarrollo de competencias que posibiliten a los participantes de un entorno académico, descubrir la utilidad de la lectura y escritura para comprender la realidad individual y social es una puerta de ingreso a la cultura letrada. Dentro de esta postura, al hablar de leer y escribir como prácticas socioculturales, es forzoso citar el pensamiento de Ferreiro (1996) expuesto en una conferencia titulada *Diversidad [Cultural] y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia* en la que incorpora una profunda reflexión sobre el tema referido a la *diversidad*, como un

aspecto que no puede desestimarse a la hora de abordar los procesos inherentes a la alfabetización en un sentido amplio. Esto representa ser sensibles a:

(...) las diferencias en los procesos de significación social de la producción y utilización de las marcas escritas...; lo cual supone, entre otros aspectos, impregnar la reflexión sobre la alfabetización desde diversos ángulos para su comprensión y desarrollo (...) la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto; diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad. (p. 67)

Visto así, la interpretación de la alfabetización exige una mirada múltiple en torno al complejo tema de la diversidad lo cual pone tanto al enseñante como al aprendiz, en una perspectiva que refleja maneras variadas de hacer y decir las cosas; basadas en la trayectoria histórico-cultural de cada lector y escritor. De modo que la diversidad atraviesa la alfabetización. Esta premisa ha llevado a Ferreiro a sugerir la conexión entre diversidad y alfabetización con grandes garantías de eficacia, cuando entre éstas se pueden reconocer las siguientes relaciones:

(...) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos (incluidos los objetos en los que el texto se realiza); cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita; cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura, cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito, (...); cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (...), y cuando; finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto (...), cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen sino que facilitan el proceso, cuando asumimos que los niños piensan acerca de la escritura (y no todos piensan lo mismo al mismo tiempo). (pp. 84-85)

De modo que la orientación sociocultural sobre el proceso de alfabetización evidencia que estas prácticas son elaboraciones de orden social particulares, cuyos matices cambian en función de las realizaciones, valoraciones y concepciones de las personas a lo largo y ancho de su historia en las que media el uso del lenguaje.

Siguiendo las implicaciones de la alfabetización hoy día, encontramos en medio de una entrevista, dirigida por Myriam Southwell (s/f) a Emilia Ferreiro, una aproximación más detallada acerca de lo que significa estar alfabetizado actualmente. Transcribo parte de ésta:

La definición de “persona alfabetizada” es siempre relativa a un lugar histórico y a un tiempo histórico. No se trata solo de conocer el alfabeto sino de poder circular en el entramado de las prácticas sociales que definen la “cultura escrita” de cierta sociedad en determinado momento de su desarrollo histórico. Esto es importante en estos momentos porque estamos asistiendo a un cambio técnico de la mayor importancia en los discursos disponibles para producir y hacer circular textos. Las herramientas informáticas nos permiten leer, desde nuestro escritorio, textos que se encuentran “materialmente” a miles de kilómetros de distancia, en alejadas bibliotecas. El teclado -ya presente en las antiguas máquinas de escribir- se ha vuelto un instrumento cotidiano para buscar información, llenar una solicitud, escribir a los amigos, pagar los impuestos y una larga lista de funciones difíciles de imaginar hasta hace pocos años. Por lo tanto, los requisitos para considerar a una persona como alfabetizada han aumentado como resultado de las nuevas tecnologías que, es bueno tenerlo en cuenta, “llegaron para quedarse”. (p. 1)

Entender la experiencia de alfabetización bajo una orientación sociocultural es comprender que la apropiación de la lengua escrita es una construcción social desplegada en situaciones comunicativas concretas. La época en que vivimos ahora muestra un panorama de transición tecnológica inminente y, si en el contexto académico admitimos esto, resultará natural mostrar las diversas vías para incorporar prácticas provenientes de lo impreso o del ámbito de las tecnologías de punta. Al cierre de esta sesión, queremos citar el pensamiento que Lomas (2003) toma de otros autores (Carvajal y Ramos, 2003:12), por cuanto representan la alfabetización desde una mirada equivalente a la de los autores expuestos, la cual compartimos ampliamente:

Cualquier aprendizaje es el resultado de la comprensión y de la interpretación..., la adquisición del conocimiento escolar y cultural no es sólo el efecto de una simple transmisión de información. Hoy sabemos que las personas aprendemos en interacción con otras personas, con los objetos, con los textos, con el entorno físico y social, y que en esa conversación vamos construyendo no sólo algunos aprendizajes sino también las *teorías del mundo* que confieren sentido a nuestra existencia... Por tanto, el papel de las instituciones educativas debe ser formar

ciudadanos alfabetizados que dominen funcional y socialmente la cultura escrita.
(p. 90)

De estos señalamientos se desprende que para aprender a leer y escribir en el aula hay que crear y ofrecer condiciones naturales, socializar la lectura y la escritura, tal como se hace en la sociedad: para disfrutar, criticar, comprobar, validar, contrastar y ajustar las propias opiniones sobre un algo que nos inquieta. Diversidad de personas, diversidad de lenguas, diversidad de propósitos, diversidad de situaciones, diversidad de textos y diversidad de opiniones sirven de trasfondo a la alfabetización, no importa de qué medio se trate: impreso o digital. No importa el tiempo o lugar desde el que se aborde. Solo en actuaciones reales uno se va acercando, cada vez más con mayor propiedad, a las convenciones de la lengua escrita de nuestra comunidad lingüística; a los usos que justifican la razón de ser de la lengua: instrumento del pensamiento para asegurar la paz, armonía, imaginación, comunicación, el conocimiento, en fin, la co-construcción de los seres humanos de manera más justa, enriquecedora, amorosa y plural.

Leer: un horizonte sugestivo, vasto y cambiante para el desarrollo del lenguaje, pensamiento, emociones y percepciones

Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo
siguiendo la llamada de los signos del texto,
de todos esos lenguajes que lo atraviesan y
que forman una especie de irisada
profundidad en cada frase.

Roland Barthes

En un archivo sobre la obra poética del escritor argentino Jorge Luís Borges (comp. por Garde, 2007), encontramos un fragmento que reproducimos ahora por un gusto particular y, porque además, habla de la relación estética que suscita el encuentro de un lector y un texto, dentro de un espacio de significado. Borges importa

un pensamiento de Emerson, en el que intenta intercalar también, sus propias reflexiones:

(...) Emerson dijo que una biblioteca es un gabinete mágico en el que hay muchos espíritus hechizados. Despiertan cuando los llamamos; mientras no abrimos un libro, ese libro literalmente, geoméricamente, es un volumen, una cosa entre las cosas. Cuando lo abrimos, cuando el libro se da con su lector, ocurre el hecho estético. Y aún para el mismo lector, el mismo libro cambia, cabe agregar, ya que cambiamos (...) Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto (...). (p.1)

Frente a un testimonio como éste, un lector consciente de que sin su ayuda, el texto es letra muerta, podría llegar a apreciar que este evento, no es un acontecimiento de mero azar. No tenemos duda de que encontrarse delante de una suerte de escritura viva nos pone en perspectiva como lectores, de querer escribirla o reescribirla en compañía del autor. El libro desde *la soledad fabulosamente poblada del lector* - expresión que tomamos de Pennac, 2004- se deja escribir o reescribir. El lector, lo hace. El autor lo deja. Una y otra vez.

Sucede que un buen día un libro y un curioso lector se encuentran en un instante particular, dentro de un plural universo de cosas y, ocurre, que en ese instante inesperado -o tal vez, aguardado y esperado encuentro- nuestro lector se decide a abrirlo. Empieza así lo inevitable. Sencillamente el lector al recibir el libro lo dota de sentido o lo descubre en el sinsentido que oculta también la palabra escrita cuando ésta es expuesta en pasajes insospechados, complejos. Intersticios abiertos, poéticos, múltiples, polémicos. Oberturas que guían hacia el contenido de la obra, la cual se recubre de vida cuando un lector la abre, palpa, acaricia, rescata, interpela, llena de sentido, renueva incesantemente.

Y, es allí, en la recreación de sentidos posibles cuando se da la experiencia estética del acto de leer. En este sentido, Borges, se detiene en la cita referida para hablarnos del momento en que ocurre el hecho estético de la lectura. Vale decir, cuando un lector, de manera natural, abre ante sí las páginas de un libro para descubrir

qué clase de voz nos convoca alrededor de la escritura. Una voz sugerente, sospechamos, cuando la obra suena creíble o increíble, es decir, original, posible de ser sentida, vivida y pensada desde nuestra fértil imaginación. En este momento el lector *suspende momentáneamente su credulidad*, sus certezas, como lo afirmó el poeta, filósofo y crítico Samuel Coleridge (citado por Montes, 2001) para sumergirse en las posibles e insoslayables interpretaciones que le ofrece el escritor; sin perder de vista, el lector, sus propias convicciones e imparable capacidad de soñar e imaginar otros mundos.

Entendemos por experiencia propia que leer es una práctica social, nuestra subjetividad, junto a la de los otros, participa de lleno en ese acto; distanciándose o acercándose al texto tras la búsqueda del sentido; allí, en ese trasfondo de subjetividades -lector, escritor, personajes- se fraguan condiciones personales y colectivas particulares, irrepetibles. Nunca igual. La visión de Bravo (2009) dentro de esta vivencia nos recuerda familiarmente que:

La lectura es una práctica más, y no de las menos importantes, de lo que para Nietzsche es la primera apetencia del hombre: el comprender. Cada mirada sobre el mundo tiene su especificidad comprensiva: cada quien comprende, en algún grado, diferente, y una persona “comprende” de manera distinta en momentos distintos; no nos bañamos dos veces en el mismo río de la comprensión. (p. 163)

Cuando este tipo de encuentro estético se gesta alrededor del descubrimiento de una obra literaria, cuando ésta tiene la suerte de ser develada, expuesta en su desnudez en las manos de un lector, no hay vuelta atrás. “El lector, se une al escritor gracias a una suerte de fuerza atávica, sin mayor justificación para navegar juntos sobre la página impresa, que el deseo fortuito de leer para construir en compañía, cada quien y, a su manera, universos paralelos, universos cuánticos. Coincidentes o no. Mundos posibles o no. Para llenar la vida de significados. De sentidos” (Gutiérrez, 2010; p. 3). Llenar nuestra vida afectiva y emotiva. Liberar nuestras vidas de preocupaciones. Para pensar en ellas como parte natural de las circunstancias del hombre.

Para apropiarnos de la manera en que el otro encuentra salidas airoasas, en fin, para entrever caminos y comprender lo que nos sucede. Lo que le preocupa al otro, a los otros. Para sencillamente vivir, *para sentirnos vivos*, como lo sugiere el escritor, pedagogo y filósofo Larrosa (2003): “Se lee porque sí, por leer. Aunque leamos para esto o para lo otro, aunque nos vayamos inventando motivos, utilidades u obligaciones, leer es sin por qué. Algún día empezó, y luego sigue... Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo. Para sentirse vivo leyendo. Se lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida, o su afuera imposible. Y para escribirlo” (p. 16).

La experiencia de la lectura vista desde esta óptica orienta nuestras creencias y experiencias en el aula universitaria. Asimismo, la consideración como pedagogos, de las concepciones teóricas sobre el tema de la cultura escrita, esgrimidas desde las investigaciones sociales, nutren la comprensión para abordar y comprender los fundamentos de las mismas dentro del quehacer docente. De tal manera que al revisar diversos estudios provenientes del campo de la psicolingüística, la psicología cognitiva, así como de la crítica literaria, identificamos en algunas de estas teorías, que los usuarios de la lengua ponen en juego un proceso de construcción de significado similar al interpretar y producir textos, cuando se ven expuestos a materiales impresos o electrónicos, bien sea que se trate de obras literarias, informativas o académicas.

Al parecer, en el caso de la actividad cognitiva implicada, demanda en ambas situaciones -medio analógico o digital- la utilización, por ejemplo, de habilidades cognitivo-lingüísticas básicas para interpretar y producir un texto de cualquier naturaleza: descriptiva, narrativa, explicativa, argumentativa, conversacional. Estas habilidades, en palabras de sus proponentes Jorba, Gómez y Pratt (2000) se denominan así porque “(...) se consideran habilidades transversales sobre la base de operaciones cognitivas que se activan constantemente en los procesos de enseñar y aprender” (p. 13). Estos hallazgos dentro del marco socioconstructivista y de la lingüística, apuntan que el proceso para desarrollar estas habilidades es complejo, dado que:

(...) por una parte las habilidades cognitivas, que están en la base del aprendizaje (analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, transferir...), posibilitan y se concretan en las habilidades cognitivolingüísticas (describir, definir, resumir, explicar, argumentar, demostrar, justificar) que determinan, según las diversas maneras de usarlas, diferentes maneras de aprender los contenidos de las áreas curriculares. Por otro lado, la adquisición de los contenidos de las áreas curriculares desarrolla las habilidades cognitivolingüísticas que, a su vez, desarrollan las habilidades cognitivas. (pp. 31-32)

De lo anterior se desglosa que la complejidad en el manejo del lenguaje puesto en el dominio progresivo de estructuras de pensamiento cada vez más abstracto, exige, al profesorado, reflexionar sobre la diversidad de procesos que deben poner en movimiento los alumnos al momento de encarar diversas situaciones comunicativas al interpretar y reescribir un espectro informativo sugestivo, vasto y cambiante en el que reina ingobernable, el lenguaje y pensamiento, las emociones y percepciones.

Como se ve, comprender lo que se lee y escribe constituye un acto de inteligencia y es así, como desde la teoría psicolingüística Goodman (citado en Jorba et al, 2000) concibe la lectura, destacando que la 'inteligencia' es la cualidad más valiosa, del proceso de leer, pues los actos conscientes e intencionales orientan la búsqueda permanente del significado. Entonces, podríamos preguntarnos aquí ¿cómo emergen estos significados? Basándonos en los autores mencionados podemos sintetizar que la construcción del significado privado y público, se da desde el instante en que el lector y escritor van progresivamente construyendo, reconstruyendo e integrando la información a su red de conocimiento y experiencia de manera activa e intencional.

Lo que cada quien descubre lo confronta con su acervo cultural, de una forma, si se quiere, automática; es así como opera un usuario con la lengua a partir de la posibilidad de construir, contrastar y reconstruir el conocimiento. Este proceder permite comprender cómo ante un mismo texto, los lectores arriban a múltiples percepciones, imágenes, sensaciones y representaciones que evocan sobre la base de la información que aparece impresa o digitalizada.

En lo tocante a la lectura en Internet Fainholc (2001) comenta particularmente que el hecho de que leer permite comprender discursos sociales tanto cercanos como remotos, es imprescindible, la apropiación del lenguaje simbólico escrito en el medio digital para navegar exitosamente e interactuar significativamente; tanto con los géneros allí expuestos como con otros usuarios del medio. Para ella, la lectura comprende una actividad cognitiva y perceptual por medio de la cual establecemos nuestras representaciones personales y la de los otros:

(...) el espacio de la lectura no es neutro ni indiferenciado sino que los sujetos son “perceptores” que buscan goce estético, estímulos preceptuales, además de contenidos científicos y curriculares (...) En esta intersubjetividad se configura nuestra subjetividad. Por lo tanto leer en Internet constituye la habilidad para interpretar y producir sentidos válidos y valiosos en un registro nuevo en términos histórico-culturales que es la red, por lo cual, necesita ser parte del aprendizaje total del lenguaje actual. La necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas del buen hablar, escuchar, leer y escribir en este código simbólico que es de convergencia simbólica y tecnológica (es decir articula y subsume lenguajes de todos los medios de comunicación social ya conocidos) es central a fin de poder no sólo transmitir/expresar contenidos sino resignificarlos, si se trata de integrarse al medio histórico cultural contemporáneo y recrearlo. (p. 6)

Siguiendo este hilo temático, encontramos a Lomas (2003), quien hace la salvedad de que en el contexto educativo, conquistar los conocimientos del dominio cultural, científico y tecnológico demanda la comprensión de las *formas del decir* que porta el discurso académico. Esto implica el reconocimiento de los textos escritos así como el dominio expresivo y comprensivo de las publicaciones que circulan usualmente en las aulas, cuyo propósito reside en tender puentes para acceder al saber cultural. Si recordamos a Jorba et al (ob. cit.) hallamos un punto de coincidencia, por cuanto ellos en su propuesta de enseñanza de habilidades cognitivo-lingüísticas contemplan el aprendizaje comprensivo de las *formas del decir* como elementos que facilitan la reconstrucción de las ideas de los autores, y la producción de las propias.

En este contexto, asevera Lomas (2003) que el aprendizaje de las competencias comunicativas relacionadas con la lengua escrita es un problema de todos, sobre todo en esta época en que la presencia de la imagen y el sonido aparece

de manera inimaginable en Internet. Para él, comprender lo que se lee es ir más allá de la interpretación de la información si bien esto es esencial, leer entonces supone también "(...) no extraviarse en las intrincadas sendas y en los falsos atajos de Internet o en la ilusión especular y en los espejismos analógicos que construyen las imágenes televisivas y publicitarias" (p. 87).

Otro pensamiento interesante para nuestro estudio, proviene del campo de la crítica literaria, encabezada por la norteamericana Rosenblatt (1996). Su obra nos permite ampliar la comprensión del proceso de leer y escribir dentro de la 'Teoría transaccional de la lectura y escritura' que ella trazó con especial sensibilidad y penetración. Así nos habla, al referirse a la lectura como un estado orgánico el cual impregna todo el quehacer humano, como podemos apreciar seguidamente:

(...) Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento en particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El "significado" no existe "de antemano" "en" el texto o "en" el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto. (pp. 24-25)

Su teoría revela una visión que integra tanto el mundo cognitivo como el de las emociones al momento de elaborar interpretaciones o componer las ideas. La conexión entre estas esferas deja al ser humano conjugar acciones y relaciones sobre las cuales sostener la elaboración, recuperación y comprensión del mundo que le rodea.

Si retomamos lo tratado en este apartado resulta útil insistir en que la creación de una comunidad de lectores y escritores analógicos y digitales en la que se toma en cuenta el *contexto de comunicación, cultural e interpersonal* -como esbozamos en el primer capítulo de nuestro trabajo-; puede suponer entre otros aspectos, dos condiciones interesantes: por un lado, para el enseñante, conocer qué nociones, expectativas, competencias cognitivo-lingüísticas, experiencias socioculturales y afectivas se requieren para conseguir la comprensión de una obra, bien sea científica o

literaria y, por otro, las condiciones que harían falta en un espacio académico universitario para suscitar el deseo de escribir:

Para suscitarlo y ayudarlo a que en verdad se realice hace falta responder a innumerables condiciones frágiles y tenues. En principio atención y respeto. Saber estar presente pero borrarse en la presencia del otro. Saber guardar silencio, callar ante ciertas cosas (por ejemplo, las faltas de ortografía o gramática). Tener conciencia de la carga que pueden tener las palabras. Ofrecer siempre una ayuda personal. Yo creo que para que alguien se ponga a escribir hay que estimularlo, hay que valorar lo que hace. Se trata de una relación de amor con la gente. A veces la simple presencia de uno puede ayudar a desbloquear los rechazos. Y por supuesto debe existir la no obligación de escribir. (Reverbel, 1996 en Gutiérrez, 2010; p. 19)

La mirada de Reverbel (1996) nos hace pensar en la intersubjetividad como un personaje acomodado en el territorio de la palabra escrita, un personaje adherido a nuestra piel, cuya intimidad nos hace conscientes de la carga del lenguaje y el efecto que éste puede tener en los demás, cuando esos otros se conmueven con nuestros diálogos o silencios. Cuando entran en un acto de reciprocidad amorosa con la persona que construye significados, sea como lector o escritor. Ese encuentro en el cual la subjetividad de cada quien deja a la vista el imaginario personal, nos abre a la multiplicidad de miradas. El ámbito universitario, especialmente, no debería estar al margen de esta experiencia humana pues “La subjetividad es la resignificación del individuo; es la delimitación del yo frente al otro” (Bravo, 2009; p. 148).

Apreciamos desde nuestra práctica universitaria que la invitación hecha al estudiante para escribir y leer sus producciones debe contemplar, además, el descubrimiento del placer. Una experiencia que convoque deliberadamente a producir ideas, a ser más reflexivos, a contemplar la existencia de un interlocutor posible. Bajo esta inquietud, en una línea de pensamiento similar al nuestro, como al de Reverbel (1996), encontramos valiosa la reflexión de Barthes (1996) por lo que testifica:

Si leo con placer esta frase, esta historia o esta palabra es porque han sido escritas en el placer (este placer no está en contradicción con las quejas del escritor). Pero, ¿y lo contrario? ¿Escribir en el placer, me asegura a mí, escritor, la existencia del placer de mi lector? De ninguna manera. Es

preciso que yo busque a ese lector (que lo “rastree”) sin saber dónde está. Se crea entonces un espacio de goce. No es la “persona” del otro lo que necesito, es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce.... (p.12)

Apoyándonos en este ensayista, un espacio en el ambiente académico que invite a escribir y leer no puede perder de vista *la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce*. Siendo así, ayudaríamos a que cada quien descubra el tono, la forma, el tema sobre el cual desea escribir y la audiencia receptora. Despojaríamos a los estudiantes del prejuicio altamente escolarizante acerca de que la escritura sirve para presentar trabajos, exámenes, principalmente; cambiaríamos esta visión por la de la escritura como una forma de realización personal. Bajo esta concepción Calkins (1993), aun cuando su estudio refiere el contexto académico de los niños, el mismo, no deja de resultar válido al imaginar cualquier otro nivel educativo, por cuanto dice pertinazmente: “Cuando escribir se convierte (...) en un proyecto personal, los maestros quedan liberados (...) La acción docente cambia. Con un leve toque podemos orientar y ahondar el desarrollo del niño como escritor. También nuestra escritura se vuelve más personal y eso es lo que importa” (p.18).

Resumiendo, al admitir que el significado se construye en la mente de quien lee y escribe; la perspectiva sociocultural pone el acento en ciertos aspectos esbozados a lo largo de este apartado que vale la pena recordar al cierre del mismo. Para ello tomaremos a Cassany (2006) con su obra *Tras las líneas*; específicamente cuando se refiere a la dinámica que envuelve el acto de interpretar y producir ideas para comprender el mundo bajo una intención comunicativa, dentro de comunidades letradas particulares, bien sea que el lector escritor se valga de un medio textual analógico o un medio textual digital:

1) Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social (...). 2) El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado...con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo. 3) Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares (...). (pp. 33-34)

Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información: figuraciones a partir de César Coll

Leer es transformar lo que se lee,
lo cual deviene, de este modo,
un objeto refractado,
interpretado, modificado.

Noé Jitrik

Si atendemos al apartado general en el que se inserta este subtítulo podemos apreciar cómo hemos abordado, sucintamente, algunas cuestiones vinculadas con la alfabetización en el presente. Hemos visto la tesitura de algunas reflexiones sobre las implicaciones de la escritura en general y la lectura en particular como actos cognitivos, afectivos y comunicativos, imbuidos en el universo de experiencias humanas propias del medio impreso como del digital. Desde este recorrido intentaremos arribar ahora, a la exposición de algunas deliberaciones sobre lo que supone la transición de la lectura del medio impreso al medio electrónico y, cómo en esta experiencia particular suscitada por la inminente presencia de la sociedad de la información -con la aparición del texto electrónico, entre otras tecnologías-; estamos siendo protagonistas de nuevas formas de alfabetización determinadas por la naturaleza de este medio.

Hemos tomado así para este subtítulo parte del nombre de un artículo escrito por el catedrático de psicología evolutiva y de la educación, César Coll (2005), quien ha desplegado una trascendente investigación en torno a la *transformación y expansión*, que está sufriendo la alfabetización a raíz de la incorporación creciente de las TIC en los diversos ámbitos sociales y las consecuencias que este hecho comporta, evidenciadas en el surgimiento de *nuevas necesidades de alfabetización*. Advierten al respecto, Guash y Planella al escribir la presentación del texto de Coll (2005), que esto no implica que la lectura se ausente, sino, que "(...) aparecen nuevas formas de comprender la información, pero también de buscarla, recogerla, interpretarla y analizarla, y cómo no, de comunicarla" (p. 2).

En este polémico contexto acerca de si la lectura del libro impreso desaparecerá para ceder paso al e-book, tal como lo preconiza Gates (2002; citado por Coll, 2005) al suponer que el libro electrónico, asentará una mayor alfabetización y educación en los países subdesarrollados, así como una revolución en la forma de leer y en la industria de la edición, Coll manifiesta que no hay porqué compartir este punto de vista -por demás interesado en el futuro del libro en papel y electrónico- para darse cuenta de que el impacto de las tecnologías, la Internet y el computador, ha incidido en la transformación de la lectura, en sus procesos y prácticas, así como en las concepciones de texto, autor y lector. Para este psicólogo la lectura, independientemente del soporte elegido, mantendrá su carácter indiscutible e insustituible en la construcción del conocimiento: Esta es una realidad que difícilmente las TIC podrían alterar.

Lo que si no se puede obviar es que las tecnologías digitales plantean otro escenario de lectura el cual demanda a las personas el dominio de otro tipo de conocimientos y habilidades que le faciliten producir y abordar nuevos géneros textuales, a la par deben conquistar nuevas prácticas letradas. Ciertamente el texto digital no es un mero productor y comunicador de los textos impresos, sino que, además, como dice Chartier (2000, citado por Coll, 2005) éste supone 'una mutación epistemológica fundamental', tanto desde la perspectiva del autor como del lector. Estos argumentos permiten resumir unas distinciones importantes relativas a esta mutación.

Parafraseando a Coll (ob. cit.), si partimos de su enfoque el diseño del hipertexto e hipermedia estructura la información bajo una lógica no lineal, abierta, en oposición a la lógica lineal y deductiva del texto impreso lo cual exige el desarrollo de nuevas representaciones para razonar y elaborar el significado. Si nos situamos en el lector, éste podrá deliberadamente enlazar diversos links para ir creando su propio recorrido lector valiéndose del establecimiento de relaciones entre las unidades del texto y, entre éste y la imagen y/o el sonido que le interese. Procediendo así irá reconstruyendo el

sentido del texto como una globalidad y, muy seguramente, logrará significados no contemplados por el autor.

Un factor apreciable en este modo de leer y escribir reside en que “El peso determinante del autor en el diálogo entre lector y texto que está en la base de la comprensión lectora se reequilibra a favor del lector” (Coll, 2005; p. 6). Como vemos, la actividad del lector cobra dimensiones especiales, conseguirá navegar hasta donde su interés y necesidad se lo permita; esta gran libertad, puede sin embargo, traerle el inconveniente de extraviarse en ese inconmensurable mar de la información; podrá correr el riesgo de efectuar relaciones desvinculadas, carentes de sentido, por tal razón, se requiere que cultive una serie de nuevos conocimientos y procedimientos ineludibles para la lectura en el entorno digital.

En este punto Coll (2005) se detiene y centra su reflexión para abordar lo medular de las nuevas necesidades de alfabetización -no estrictamente relacionadas con la tecnología- y sus implicaciones educativas. Asocia estas necesidades vinculadas, por una parte, a la presencia de las TIC y, por otra, a los cambios socioculturales y políticos que distinguen, citando Coll (2005) a Castell (2000), “(...) el nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” (p. 6). Sobre esta cita expone que las transformaciones tecnológicas a lo largo de la humanidad siempre han surgido en función de los cambios profundos en el devenir de las sociedades y, en lo que atañe a las tecnologías de la información y comunicación, desde mediados del siglo pasado, este hecho responde especialmente a:

(...) la aparición de nuevas formas de organización social, política y económica, a nuevas formas de comportarse y de relacionarse, a nuevas maneras de trabajar, de vivir y de gozar, de pensar y de aprender, a la puesta de relieve de nuevos valores éticos y estéticos y, en suma, a nuevas visiones del mundo, de la sociedad y del sentido de la vida humana. Es esta nueva realidad la que intentamos designar con la expresión “sociedad de la información”. Y es también esta realidad, vertebrada en torno a las tecnologías digitales de la información y de la comunicación, pero que engloba tendencias, fenómenos y procesos mucho más amplios no estrictamente tecnológicos, la que está en el origen de las nuevas necesidades de alfabetización. (p. 6)

La transcripción de este trozo contiene elementos razonables para reconocernos, desde nuestra condición de ciudadanos del mundo; como receptores y productores, queramos o no, de la información y comunicación reinante en el universo tecnológico. Esta circunstancia, de alguna manera nos asigna una cuota de responsabilidad social como protagonistas de las transformaciones que podamos gestar en nuestro ámbito familiar, en las relaciones con los amigos, en nuestra actividad académica y profesional para hacer posible el derecho a mantenernos informados verazmente y, en efecto, ejercer la libre expresión del pensamiento. Para también minimizar la brecha digital que nos separa y limita, entre aquellos alfabetizados digitalmente y quienes no lo están y, que por diversas razones, no han podido hacerlo (Coll, 2005).

Si pensamos en ello, cabría preguntarse, respecto al ámbito digital, cómo podríamos transformarnos a nosotros mismos a fin de volvernos cada vez más críticos, activos y creativos frente al avasallante y cambiante espectro virtual; para resignificar la lectura y escritura expuesta en pantalla; para, en el caso de la docencia, ayudar a mediar esta transformación con la intención de que los estudiantes lean en medio del orden y desorden informativo de manera selectiva, cuestionadora, proponente, emancipada.

Ciertamente, creemos que comenzar a conquistar estos espacios tecnológicos, urgidos por el asalto de nuevas formas de alfabetizaciones, requiere de la apertura y comprensión del término alfabetización desde una dimensión más amplia. Hoy día sabemos que su definición varía en virtud de los avances de la sociedad, entre las sociedades mismas; desde los paradigmas conceptuales que se tengan, desde el soporte incluso que se piense -analógico y digital-. En el presente admitimos que las nuevas tecnologías están ahí, al alcance de los sentidos del individuo; por tanto leer y escribir digitalmente, alfabetizarse digitalmente, demanda el aprendizaje y desarrollo de competencias propias de este medio, o sea, alfabetizarse en la lectura de nuevos lenguajes: textuales, audiovisuales, gráficos e imágenes. Igualmente, en la escritura de nuevas estructuras organizativas de los textos, con propósitos comunicativos precisos y adecuados a los géneros digitales: chat, correo electrónico, foro de discusión, otros.

No podemos pasar por alto frente a la posibilidad de nuevas alfabetizaciones que traen consigo las TIC, su contraparte, o sea los 'viejos y nuevos analfabetismos' que plantea también Coll (2005). Razona, que a las personas hoy día ya no les basta estar alfabetizados en la cultura letrada, debido a que, "(...) han de estarlo también en un tipo particular de cultura letrada, la de los textos electrónicos, y han de estar alfabetizados -ser competentes- en las tecnologías digitales, en los lenguajes audiovisuales, en el manejo de la información, etc." (p. 9). Ahora bien, este autor se pregunta: si aceptamos este hecho como una necesidad emergente, qué pasará con las poblaciones significativamente pobres, alejadas por diversas razones de las tecnologías; cuál sigue siendo el riesgo de exclusión en el proceso de las nuevas alfabetizaciones, tan potencialmente amenazante como lo ha sido desde la tradición de la cultura letrada que hemos conocido.

Sobre el inminente riesgo de la aparición del analfabetismo en el medio digital, este psicólogo evoca una reflexión de Emilia Ferreiro (s/f), cuya elocuencia parece responder en parte estas inquietudes: "(...) todos los problemas de alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marcas de ciudadanía" (p. 9); sobre la contundencia de esta afirmación, Coll (2005) advierte el riesgo que supone concebir las nuevas alfabetizaciones como 'marcas de ciudadanía' en la sociedad de la información.

Indiscutiblemente, pensamos sobre esta tendencia, pues conquistar un lugar en espacios susceptibles para vivir, no debe presuponer el reconocimiento de nuestra condición como ciudadanos, esto ya lo hemos ganado dada nuestra naturaleza humana, más bien; admitiría la afirmación de reivindicar las nuevas prácticas sociales, así como el ejercicio y alcance de las nuevas necesidades de alfabetizaciones -no sólo tecnológicas. Necesidades que hablan de la apropiación de saberes, procederes, actitudes y conocimientos diversos -adecuados, pertinentes y suficientes-, como vía ineludible para proyectar el desarrollo social, emocional e intelectual humano.

Sin lugar a dudas que la aparición de las TIC demandan nuevas maneras de aprender en función de las transformaciones complejas de la sociedad de la información. La ideación de nuevos lenguajes que acompañan a nuevas formas de comunicación hace viable una mayor comprensión de nuestra realidad interior y exterior, en la medida en que las personas coronen un desarrollo personal y social más libre, democrático y justo. Pensar las TIC como herramientas culturales factibles para el desarrollo humano reclama de todos los sectores sociales -familia, escuela, universidad, científicos y creadores- la necesidad de considerar las profundas y cambiantes transformaciones sociales que sufre imparablemente el planeta en el que vivimos las cuales corren parejas con las propuestas más sorprendentes ofrecidas por las TIC. Cambios signados por la aparición de tecnologías singulares basadas en una respuesta histórica-cultural propia del devenir humano. En fin, transformaciones evidenciadas, actualmente, por las relaciones de globalización crecientes.

La mediación: anclaje seguro para la apropiación de instrumentos y contenidos culturales

*Nadie libera a nadie, nadie se libera solo,
los hombres se liberan en comunión.
Nadie educa a nadie, nadie se educa
a sí mismo, los hombres se educan entre sí
mediatizados por el mundo.*

Paulo Freire

La perspectiva sociocultural, proveniente de las teorías de Vygotsky (1979) y sus seguidores (Mc Luhan, 1974; Wertsch, 1995; Cole, 1999; Pérez, 1998; Brunner, 2001; Cassany, 2006; Lerner, 2001; Coll, 2005; entre otros), ofrece una idea sugestiva para comprender el hecho pedagógico como el arte de enseñar y aprender, inseparable al desarrollo de los seres humanos. Dichos aportes destacan que estos procesos se dan de forma conjunta constituyendo el devenir social de las personas. En efecto, la

socialización se da en la participación e integración de los individuos en culturas particulares, ¿de qué manera? tal como hemos insistido a lo largo del estudio, a través de las acciones situadas en el tiempo y espacio del sujeto.

Un ser que aprende gracias al apoyo y colaboración que le presten los otros, más o menos expertos que él; quienes en todo caso, le ayudan a ingresar a la sociedad facilitándole los principales instrumentos y contenidos culturales. Es esta participación guiada la que vehicula la apropiación de prácticas sociales concretas mediadas por instrumentos y contenidos culturales. Bajo estos señalamientos encontramos que la apropiación comprende en palabras de Jorba, Gómez y Pratt (2000) los siguientes aspectos:

(...) La apropiación consiste en un proceso por el cual se entra, en primer término, en contacto con el uso de determinados instrumentos y contenidos en situación interactiva, gracias al contacto con otros que nos los facilitan y muestran (...) A continuación se familiariza con el uso, y por último se progresa gradualmente en su dominio, enfocado hacia un uso autónomo, en situaciones y contextos variados (pensemos, por ejemplo, en la adquisición del lenguaje, oral o escrito...). (p. 20)

Más adelante agregan estos investigadores:

La apropiación cultural consiste en la adquisición, por parte del individuo, no solo del objeto cultural, sino también de las operaciones psíquicas implicadas en su uso (operaciones de discriminación, comparación, deducción, síntesis, etc.) en el contexto de actividades sociales específicas definidas y guiadas por motivos (...). Al ponerse en contacto con instrumentos culturales (herramientas, códigos, valores, teorías, etc.) se tiene ocasión de llevar a cabo las operaciones que los caracterizan, lo que permite la apropiación. Pero son los otros -(...)- quienes facilitan este proceso mostrando las competencias necesarias de las que el aprendiz aún no dispone en grado suficiente. De esta manera se accede al patrimonio cultural organizado. (pp. 20-21)

De todo lo anterior se deduce el papel relevante del mediador que tiene en nuestro caso, el profesor universitario, a objeto de construir entornos de enseñanza y aprendizaje tendientes al desarrollo en los estudiantes de comportamientos socioculturales singulares, así como; la apropiación de instrumentos cognitivo-

lingüísticos que les muestren modos de pensar y hablar para acceder adecuadamente, tanto a los contenidos curriculares, como a los modos de ingresar a la cultura académica del nivel superior. Este aprendizaje les proporcionará a los aprendices nuevos escenarios de acción para imaginar interpretaciones que amplíen su horizonte del mundo.

Es oportuno en este momento aludir a la distinción que hace Kozulin (2000) al afirmar que el proceso de apropiación de instrumentos psicológicos difiere del proceso de aprendizaje de contenidos, su aclaración pone de relieve lo siguiente:

Los instrumentos psicológicos son los recursos simbólicos -signos, símbolos, textos, fórmulas, medios gráfico-simbólicos- con cuya ayuda las personas dominan las funciones psicológicas “naturales” de la percepción, la memoria, la atención, etc. La intervención de los instrumentos psicológicos engendra nuevas funciones psicológicas que tienen un origen sociocultural y cuya naturaleza es supraindividual. La adquisición de instrumentos psicológicos de orden superior constituye el requisito necesario para que la enseñanza formal tenga éxito. El razonamiento hipotético, los experimentos teóricos, el empleo de modelos, la resolución generalizada de problemas y otras actividades académicas no se puede lograr sin alguna forma de representación simbólica basada en el empleo de instrumentos psicológicos. (pp. 103-104)

De manera que la orientación sociocultural deja en claro que la relación entre los seres humanos y el mundo circundante no se da de manera directa, sino que ésta es mediada por una serie de instrumentos y signos ideados por el hombre. Así *la adquisición, la interiorización y la utilización de instrumentos psicológicos* son aspectos esenciales para desarrollar el pensamiento de las personas en el contexto educativo; para alcanzar el dominio de haceres, saberes y procedimientos asociados a los contenidos de las disciplinas que abordan en sus aulas.

Con especial similitud encontramos en el pensamiento de Pérez (1998) coincidencias, cuando concibe bajo la forma de una metáfora ‘la escuela como encrucijada de culturas’, en tanto que “La escuela, y el sistema educativo en su conjunto, se configuran como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas

generaciones” (p. 11). Este planteamiento devela en el desarrollo de su obra, una preocupación que comunica al lector al hacer un llamado especial al docente haciéndole ver que estamos en una época de ‘transición y mutación de la cultura pública’, la cual incita al entendimiento cultural de la vida social como centro de la comprensión de las relaciones humanas; la apatía entonces, no tiene cabida. Por esta razón, al autor le resulta elemental representar “(...) la escuela como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados” (p. 12).

Estimulados por estas ideas vemos desde nuestro estudio, como una anticipación a las recomendaciones a las que vamos a arribar, el lugar que ocupa el apoyo dado al alumno en su proceso de aprendizaje, con la intención de facilitarle la apropiación de estrategias de aprendizaje al usar diversas herramientas comunicacionales -foro, correo electrónico, blog, por ejemplo-; como parte de una serie de prácticas comunicativas funcionales, las cuales, por sus características podrían aumentar la responsabilidad de estos usuarios en la calidad de sus interpretaciones y composiciones. Propiciar el desarrollo de estrategias metacognitivas y comunicacionales, suponen, para el mediador de un curso académico, tratar los contenidos de su asignatura desde otro soporte bastante versátil, así como, acceder a otros modos comunicacionales insertos en las novedosas prácticas electrónicas.

Entonces ¿cómo concebir la mediación tecnológica en nuestro trabajo? Al respecto es necesario tomar como apoyo los aportes que en materia de mediación ha hecho Vygotsky citado en Wertsch (1995), quien relacionó este concepto con el funcionamiento mental, gracias al uso de herramientas, signos o instrumentos. De manera que, si en la mediación el término signo para este teórico, lleva inmerso el significado, entonces, la mediación, concibe el dominio del signo (lenguaje) o del instrumento (tecnología), como hecho primario entre la persona y el objeto de aprendizaje determinándose así la creación del significado gracias a la relación consensuada y comprensiva que establezca la persona entre ambos.

Por tanto, en la construcción de conocimiento e intercambio de saberes y experiencias, el lenguaje se constituye en un generador de signos y, a su vez, en herramienta psicológica que en el proceso de mediación 'tiende puentes', sobre los cuales edificar nuevos conocimientos a partir de la motivación interna del aprendiz y la motivación externa a él. Como se puede apreciar, la presencia del computador, supone una herramienta cultural mediadora en la construcción de conocimientos y, en el desarrollo de nuevas habilidades al leer y escribir, lo cual, a su vez, requiere en su operar de la insustituible intermediación humana.

En este proceso, la motivación del estudiante cede paso a la internalización de signos llegando a representar cada quien, la realidad externa gracias a su actividad interior. En este sentido para Vygotsky (en Wertsch, 1995), las actividades sociales y culturales establecidas con los otros, posibilitan la creación de un plano interpsicológico en el que el individuo progresivamente se va apropiando del mundo circundante; de esta serie de sucesos progresivos reconstruye gracias a los signos, el significado de la vida accediendo así a un plano intrapsicológico que le permite convertir este significado en algo propio. Un ejemplo para entender esto, admite imaginar el proceso de interacción que se gesta por medio de la tecnología computacional e Internet, pues este medio ha desarrollado de forma vertiginosa una diversidad de herramientas comunicacionales las cuales abren caminos insospechados en los que el estudiante acuña nuevas representaciones e internalizaciones, utilizando crítica y creativamente la información proveniente del universo digital.

Desde esta perspectiva la acción de mediar en un entorno virtual, a través de los recursos tecnológicos, conlleva para los estudiantes la posibilidad de expandir puentes de comunicación cada vez más ágiles, rápidos, cambiantes y efectivos propicios en la comunicación, la interacción y la transposición del saber a través de actos de lectura y escritura que requieren partir del recurso que ofrece el hipertexto, los foros de discusión, el correo electrónico, las páginas web, entre otros. De allí que la interacción que se establezca entre mediador y alumno, es imprescindible, para conocer las

necesidades de cada quien, para aprender juntos a procesar y crear la información bajo un empleo apropiado de las herramientas tecnológicas.

Breve anticipación al término cultura escrita o Literacy

Hace falta definir la literacidad de forma *plural* y *flexible*, ampliando la consideración de las competencias tradicionales de lectura (libro, periódico...) hacia los nuevos contextos de lectura de la era digital, con objeto de conseguir competencias múltiples. Es esencial, en este sentido, integrar y combinar los recursos alfabetizadores de las llamada *cultura manuscrita*, *cultura tipográfica* y *cultura pos-tipográfica*.

Universidades Lectoras, España.

En atención al punto anterior queremos citar a Gómez (2006) pues desde una visión sociocultural, conviene en contextualizar las prácticas de leer y escribir dentro de la cultura impresa y digital, de este modo:

Desde una perspectiva sociocultural de la cultura escrita, se asume que leer y escribir sólo pueden ser entendidos como una práctica social que adquiere sentido dentro del contexto social, cultural, político, económico e histórico en el que tiene lugar (Lankshear, Snyder & Green, 2000; Street, 1984). Leer y escribir son acciones vinculadas a un momento social específico, donde el contexto está constituido por la interacción entre los participantes, la situación en la cual la interacción ocurre, y por los antecedentes históricos y sociales de lo que hacen (Kalman, 2000). En este sentido, el término cultura escrita o *literacy* podría suplirse por *literacies*, que sería más adecuado, puesto que se refiere a diversas formas de participar en actividades en las que la letra está involucrada. Es decir, existen diferentes contextos de práctica o prácticas sociales en las que se involucra la producción o interpretación de textos, sean estos impresos o digitales (Gee, 1996; Lankshear, Snyder & Green, 2000; Street, 1984, 1999, 2005). (p. 3)

Dichas apreciaciones reivindican el lugar de la actividad de leer y escribir como prácticas intencionales, en contextos situados históricamente. Este reconocimiento abre un abanico de posibilidades en el que los lectores y escritores apuntarán a desarrollar sus competencias comunicativas dentro de eventos socioculturales cada vez más situados; desplegando progresivamente procesos variables, creativos y desafiantes,

bien sea desde el horizonte de la palabra escrita en el soporte de papel y tinta o, desde la palabra que se reescribe rápida y cambiante, en la no menos atractiva pantalla digital.

Otra formulación valiosa sobre el tema la ofrece Martos (2009) al hablar de *alfabetización y cultura letrada*. Sobre ello, hace una primera distinción al considerar el término *alfabetización* como espacio que permite a la persona adquirir el conocimiento del código de su lengua a un nivel básico lo cual no necesariamente garantiza su manejo en los modos de interaccionar en prácticas discursivas específicas. Luego, establece una segunda distinción, sobre la expresión *cultura letrada*, refiriéndose a ella como una aproximación a ese otro peldaño de *competencia* que va más allá de la alfabetización. Aclara que la comprensión de esa *competencia* -en el sentido extenso de la palabra- la contiene en la literatura anglosajona, el concepto de *literacy*; el cual no existe en nuestra lengua castellana en la acepción del término en inglés, aun cuando se traduzca como *cultura escrita, escrituralidad, literacidad o literacía*.

En esta dirección refiere a Cassany (2006) -con quien se identifica-, por cuanto este autor se decide por el empleo del término *literacy*, entendiendo por éste el dominio del código aunado a conocimientos y habilidades superiores que viabilizan conocer y manejar géneros escritos diversos, comprender la función del discurso, el papel del lector y escritor; advertir los valores sociales asignados a estas situaciones comunicativas y, otorgar un lugar al desarrollo cognitivo que deviene de estas prácticas. En síntesis, Martos (ob. cit.) deriva de sus revisiones sobre el tema la siguiente reflexión:

(...) por *literacy* entendemos sobre todo un conjunto de competencias y prácticas relativas a la lectura y la escritura que conforma un continuum de elementos que se van sucediendo en diferentes niveles desde las herramientas más básicas (enseñar a leer y escribir,...) hasta las prácticas más “elevadas”, como lo son la expresión del pensamiento científico o literatura... Por consiguiente, la clave está en el uso, la literacidad es la capacidad de estas tecnologías de la palabra, se puede hacer un uso más restringido, dirigido a aspectos más primarios o cercanos de la comunicación; y se puede hacer un uso

más amplio de la misma, si se la utiliza para, por ejemplo, modelar el pensamiento abstracto y crítico”. (pp. 17-18)

¿Una comunidad de lectores en y para el contexto universitario?

¿Si hay lugar para el lector, hoy, con los tiempos que corren? Hay y no hay, según; porque ese sitio no se otorga, se conquista. Si hay lugar para el empecinamiento, para la memoria, para la insatisfacción y la búsqueda, hay lugar para el lector. Si en medio de las solicitudes, del bombardeo de mensajes, de la fragmentación casi intolerable, de la falsa variedad, de la profusión globalizada, hay quien todavía elige, se demora, quita escoria, busca sentido y construye su relato, hay lectura. Si todo se vuelve manso surfeo y obediente consumo, la lectura -obligadamente- desaparece. No quedaría sitio para ella, que ha sido siempre, por definición, orgullosa, algo feroz, desobediente.

Graciela Montes

El lugar que ocupa la universidad como contexto decisivo para la formación de personas que lean y escriban con la intención de comprender y producir el conocimiento disciplinar, es indiscutible. Se aspira que los estudiantes lean con espíritu crítico y, desde esa postura, asuman poco a poco, posiciones particulares frente a las teorías y los autores que estudian; de modo que puedan establecer una correspondencia práctica con su futuro hacer como profesionales en ciernes. Con la escritura se espera algo similar, la asunción de actitudes conscientes, argumentadas y creativas que les dejen reconstruir lo dicho con base en los textos leídos; pero también, que ante este reconocimiento epistemológico -acerca de lo que dicen los otros, autores y profesores-, sean capaces de opinar razonadamente sobre los contenidos analizados dentro de las disciplinas que intentan aprender.

Aquí reiteramos que nuestro estudio aun cuando privilegia las prácticas de los lectores en general y, las de los lectores digitales en particular, no podría dejar de mencionar, ocasionalmente, la escritura pues ambas herramientas están estrechamente vinculadas, se afectan mutuamente. Promover la formación de lectores implica también

animar la escritura como bien cultural para el desarrollo social individual y colectivo. En el dominio de estas se fortalece la producción social del conocimiento.

Sobre la lectura y escritura nace en la experiencia docente propia una expectativa en cuanto a que los estudiantes descubran conexiones entre el conocimiento académico, en perspectiva significativa con la propia existencia, pues creemos que las razones que justifican el deseo de leer y escribir están fuertemente arraigadas en ella. Sabemos que en la existencia misma es donde adquieren sentido estas prácticas sociales. Si como universitarios partimos de esta premisa básica, podríamos reaprender o resituar el potencial de la lectura y escritura en medio de las interrelaciones pedagógicas. Daríamos lugar a la gestación de una 'participación guiada' (Rogoff, 1993); abríamos un compás productivo para que nuestros estudiantes pensarán mejor al analizar las ideas de otros, gracias a un franco diálogo con el texto, el autor, el profesor y sus pares. Al mismo tiempo, esta forma de orientarlos les ayudaría a ganar competencias como escritores para asentar los pensamientos en el papel y, así profundizar un poco más sobre los conocimientos personales y colectivos que vayan alcanzando.

Cuando pensamos que la universidad es apenas un contexto de alfabetización - en medio de otros ámbitos sociales de aprendizajes formales como la escuela o, informales como la familia- asumimos sin dilación alguna la enorme responsabilidad que detenta ésta al promover prácticas de lectura y escritura insertas congruentemente en la cultura escrita y, cuya concreción, no dudamos, va de la mano con las experiencias de mediación que acompañen esos procesos. Al identificar la universidad como un contexto particular situado, correspondiente al nivel de formación de profesionales diversos, es esencial traer a colación las consideraciones de una investigadora acuciosa en el tema de los procesos y prácticas de la lectura y escritura vistos dentro del marco de la psicolingüística, la psicología cognitiva y cultural, cuyos aportes en la actualidad han enrumbado por otros derroteros el estudio de la alfabetización académica, y las culturas que forman a sus investigadores.

Esta persona es Paula Carlino (2005, 2013), a quien señalaremos extensamente en este momento. Desde sus estudios en psicología educativa examina la forma como los profesores, los contenidos didácticos y las condiciones institucionales están involucradas en las quejas de los docentes, sobre las 'dificultades de los estudiantes' al leer y escribir. En esta dirección comienza un estudio en el que especifica una propuesta de corte cognitivo, que más allá de endosar dichas dificultades al alumno mismo, esclarece, por el contrario, qué es lo que los profesores universitarios al parecer, no acabamos aún de entender muy bien, respecto a nuestro rol como mediadores.

Qué parecen querer los estudiantes, que nosotros todavía, no logramos demostrarles para acompañarles adecuadamente en su experiencia de aprender con mayor interés, curiosidad, disfrute y criticismo. Nos preguntamos entonces como lectores de su obra, si realmente las dificultades, en gran parte, ¿son responsabilidad solo de nuestros alumnos? ¿Qué hay de nuestras limitaciones como enseñantes? ¿Acaso hemos perdido la brújula, para guiarles y ayudarles a asir las raíces del conocimiento que intentan comprender?

Quizá, si les aseguráramos una guía constante en el tiempo y en el espacio académico influiríamos, además, en el fortalecimiento de sus procesos de autoestima y confianza en sí mismos, cualidades necesarias para avanzar en el aprendizaje de cualquier oficio. La acción de orientar es una labor inherente al docente universitario que se reconoce como pedagogo e investigador activo, fructífero y pertinente socialmente, al menos eso, lo estudiamos en las discusiones académicas, en los encuentros de pasillo con los colegas o en la experiencia propia, sin embargo, los riesgos de extraviarnos están latentes en unos y, en otros, ya arraigados.

Aun así es alentador el movimiento promovido por investigadores en el contexto latinoamericano y anglosajón, el cual reúne cada vez más, docentes ocupados por solventar esta realidad. Dedicados a revisar su propio rol como docente universitario en la creación de comunidades letradas, capaces de entender y producir el conocimiento

académico para transformarlo luego, creadoramente, en un saber científico útil a sus aprendices, a la sociedad.

Desde este ángulo Carlino (2005) refiere en uno de los apartados de su obra denominada *Escribir, leer y aprender en la universidad*, algunas reflexiones alrededor del concepto de alfabetización académica. Expone que éste ha sido revisado, especialmente, por los ingleses, para quienes esta noción comprende el conocimiento de concepciones y estrategias imprescindibles para participar en la cultura discursiva de las disciplinas académicas, aunado, a la comprensión y producción de textos exigidos en la construcción de dichos saberes. Este enfoque subraya que el contexto universitario desarrolla una serie de prácticas con el manejo del lenguaje y el razonamiento, propias de este medio, lo cual hace factible que sus miembros lleguen a desplegar formas de hablar y argumentar bajo los rasgos que caracterizan al pensamiento científico y profesional.

Dichas prácticas y los modos como se materializa esta forma particular de alfabetizarse están implícitos en el término *literacy* (expresión acuñada por otros investigadores dada su amplitud, como en el caso de Cassany, 2006; Ulloa, 2008 y Gómez, 2006; con sus matices en cuanto al empleo del término, como vimos anteriormente). Carlino (ob. cit.) explica que la palabra alfabetización equivale a la traducción directa de *literacy* -ambas se entienden como cultura escrita- pero que el vocablo inglés remite a una gama de prácticas letradas mucho más extensas, las cuales tocan, tanto los ambientes académicos como los extraacadémicos. Vista así la alfabetización, ésta comportaría el maravilloso hecho de permitir a las personas la ocasión de incluirse y participar en algunas comunidades que emplean la lengua escrita bajo intenciones anticipadas. La universidad representa una de estas comunidades sociales.

Sobre esta tesis Ulloa (2008), realiza similarmente, desde su propuesta vinculada con la cultura escrita en la universidad desde la comunicación social; una

aclaratoria sobre el término *literacy* en virtud de las definiciones que él encuentra en la literatura sobre el área:

(...) *literacy* es utilizado en dos sentidos: uno que se traduce como alfabetización o la condición de alfabetizado determinada por el saber leer y escribir. El segundo uso de *Literacy* designa ya no sólo la condición de alfabetizado sino un sistema de habilidades cognitivas, adquiridas en el contacto intenso con la lectura y la escritura, para procesar información textualizada, interpretarla, comunicarla y producir nuevos textos. (9)

En la segunda definición este autor sitúa su estudio. Cita además Ulloa (ob. cit.), respecto al acuñamiento de este vocablo, la concepción de Ferreiro (1999), para dar cuenta de la polémica con que ha sido tratado el mismo. De modo que, Ferreiro, reconoce que dicha palabra, en otros contextos, es transcrita como alfabetización, sin embargo, cuando ella la emplea la traduce como *cultura escrita* pues da una idea más completa del trasfondo que acompaña a este proceso -tal como vimos en el punto tratado en este capítulo, sobre la alfabetización en el presente-. Ulloa (2008), concluye desde esta orientación que la cultura escrita no trata solo de la lectura y la escritura sino de " (...) las relaciones entre éstas y el conocimiento; tanto el conocimiento que se requiere para poder leer y escribir como el conocimiento que se deriva de tales actividades" (p. 10).

Luego de esta digresión, que refleja puntos de conexión con Carlino (2005), volvemos a las consideraciones de esta argentina para precisar la dimensión de la alfabetización académica desde su óptica. Ella enfatiza, adicionalmente, que el acento puesto hoy día en la concepción de la alfabetización radica en ver que las formas de leer y escribir; traducidas en acciones que guían los modos de buscar, conseguir, construir y comunicar conocimiento, dependen del contexto. Por tanto, la alfabetización no puede considerarse como una habilidad que se conquista de una vez y para siempre, por el contrario, ahora se asume que este proceso no termina nunca; constantemente se fortalece y actualiza en función de los retos y las demandas que exija la lengua escrita.

En consecuencia, para ella, la universidad no corona este proceso, dado que: “(...) la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas, y contextos en los que se lee y escribe plantea siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir” (p. 14); este hecho ha traído consigo, entre los investigadores la aceptación en plural del término ‘las alfabetizaciones’ como “(...) un rasgo indicador de la potencialidad heurística de la expresión” (Carlino, 2005; p. 15).

De lo anterior se desprende que no es posible alfabetizar académicamente desde una sola materia ni en un solo nivel educativo. Esta idea nos parece de una trascendencia primordial pues cuestiona el papel de las instituciones, de los profesores y de los estudiantes mismos; como corresponsables en la generación de un conocimiento que no está bajo el compromiso de un solo ente, ni se consolida al término de una etapa educativa.

Desde el ámbito universitario alfabetizar, tiene que ser un problema de todos y, muy especialmente de los profesores; quienes tendrían que reconceptualizar sus representaciones sobre lo que ella implica, a objeto de que el estudiante descubra el modo en que se aprende a pensar desde su disciplina y, las estrategias necesarias para hacerlo; bien sea como intérpretes o productores de ese saber. Abrir, en palabras de Carlino (ob. cit.) “(...) las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (p. 15).

A lo largo de su obra, va mostrando desde diversos estudios que la lectura y escritura requeridas en el nivel universitario se aprenden en tanto el estudiante participe en las prácticas de elaboración del discurso, en la consulta de textos especializados y, gracias a la asesoría docente. Si esto sucediera, quizá las quejas constantes de los profesores acerca de que sus alumnos no saben leer ni escribir tomarían otro cariz. Quizá dejaríamos de echarles la culpa a quienes enseñan en los niveles educativos anteriores, pues entenderíamos que las dificultades son proporcionales a los nuevos desafíos que proponen nuevas comunidades discursivas. Ayudar al estudiante a sortear

los conflictos que se le presenten depende mucho de nuestra forma de mediar en las aulas. Desde este enfoque Carlino (ob. cit.) citando a Flower y Higgins (1991) refiere esta realidad:

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras -o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar-. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones “claves” que los de adentro comparten. (p. 23)

Ciertamente el enunciado anterior pone de relieve esta realidad, las particularidades de las culturas escritas diversas, y el grado de conocimiento que tienen los que ya forman parte activa de ella. Por tanto, la orientación del docente en cada asignatura es indiscutible, sino, de qué otro modo podría el estudiante acceder a los géneros discursivos académicos que exigen ciertas formas de razonar, proceder, actuar, para construir y comunicar adecuadamente el contenido de una disciplina particular. Esta investigadora defiende así, que si se da la ocasión al estudiante de reelaborar el conocimiento con apoyo de su profesor, irá paulatinamente entendiendo que la lectura y escritura constituyen herramientas básicas para asimilar y producir el conocimiento.

En síntesis Carlino (ob. cit.) dice que la universidad espera comportamientos en los estudiantes que ella no termina de enseñar; pues no se demuestra con ejemplos las acciones cognitivas que los profesores despliegan al abordar la lectura de la bibliografía que recomiendan. Como sabemos, en este ámbito se leen textos académicos que derivan de textos científicos y, que en muchos casos -los primeros-, presentan un manejo denso del contenido, alejado de las posibilidades de comprensión del alumno lo cual agrava aún más el problema. Asimismo, imaginamos comportamientos de un lector modelo que el alumno aún no ha descubierto, como es el que ellos evidencian al leer; competencias para identificar la postura de un autor y, a partir de ella, establezcan

vinculaciones con otros fijando al mismo tiempo sus propias posturas ¡Menuda exigencia la nuestra!

Desde esta perspectiva les evaluamos como si se tratara de pares, desconociendo que la habilidad para encontrar en los textos académicos y científicos determinados enfoques y sus argumentos, como algunas relaciones intertextuales y contrargumentos no se ven explícitamente en el contenido, sino que hay que derivarlas empleando determinadas categorías de análisis propias de una comunidad lectora. Al respecto, la investigadora opina que muchas veces ni los profesores somos conscientes de lo que hacemos cognitivamente al leer y escribir; por lo que no podemos orientar con claridad a otros.

Si queremos revertir este fenómeno, es ineludible que nuestras instituciones se impliquen con las 'alfabetizaciones académicas', dando soportes a los docentes para que a su vez, estos susciten y reconozcan dichas pluralidades a fin de ayudar a sus estudiantes a ingresar a la cultura escrita de la que ellos, ya son miembros. Como compendio de los señalamientos anteriores cerramos esta sesión con el siguiente pensamiento:

(...) Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque los desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad. (Carlino, ob. cit., p. 28)

Si bien hallamos la postura de esta autora iluminadora, dado que reclama un nuevo rol en los profesores como medidores de la cultura escrita universitaria, nos hemos encontrado en la revisión de sus ideas con Silgado (2008), quien considera la

visión de Carlino (2005) sesgada. Su crítica merece nuestra atención pues intenta ver este escenario, con una visión mucho más amplia y compleja, veamos.

En su ponencia titulada *Leer discursos científicos en la educación superior. Recorridos y acercamientos desde una perspectiva polifónica del discurso*, este estudioso argumenta que esta autora lo que formula como una mirada novedosa de la alfabetización académica, reviste por el contrario un fuerte ‘reduccionismo tradicional’; a pesar de sus buenas intenciones. Silgado (ob. cit.) piensa que su propuesta es de carácter didáctico instrumental y no profundamente conceptual; circunscrita más bien a la introducción de estrategias y guías que ayuden a los estudiantes a apropiarse de unos contenidos disciplinares precisos, obviando otros que se hallan fuera del contexto estrictamente académico.

Aún más, expresa que ella habla de reconocer las particularidades de cada disciplina, no obstante, ofrece la misma propuesta para leer a partir de guías y resúmenes y, aunque afirma que no se puede leer de igual forma, la estrategia de evaluación que sugiere termina siendo igual para todo el contexto universitario, no logra establecer precisiones relegando, en cierta forma, la participación más retadora y de toma de iniciativas por parte del estudiante.

Desde la revisión que hace de esta investigadora él aprecia el ‘acercamiento a la lectura de textos científicos en la universidad’ desde una visión dialógica y polifónica del discurso (basado en Rodríguez, 2005-2008) en la que leer desde el discurso entiende por un lado, comprender los contenidos disciplinares pero, por otro lado, elaborar contenidos tácitos “(...) o esas voces de lo social y lo cultural en las que se ocultan estrategias de dominación, poderes e ideologías” (p. 3). Esta mirada lleva consigo la posibilidad de extender el hecho de la alfabetización académica más allá de los límites del lenguaje contenido en un texto.

Frente a esta propuesta didáctica Silgado (ob. cit.) se pregunta, entre otras cosas, acerca del rol social del estudiante ante las disciplinas y cultura en que se ve

inmerso sobre su compromiso académico, intelectual y político correspondiente al momento histórico en que vive. Dónde queda la postura ética, estética y epistémica del lector cuando ante una propuesta centrada en estrategias preelaboradas pone al estudiante en una postura de receptor poco activo.

En su crítica, este investigador deja ver de manera tajante el rechazo a dichos planteamientos, ante los cuales, él repiensa la alfabetización académica desde un enfoque 'polifónico del discurso' lo que plantea entender la función del lenguaje desde una visión global en el proceso de comunicación. En atención a esta posición, enseña una propuesta de lectura que trasciende la hecha por Carlino (2005). Desde la mirada que sugiere, asume que leer como acto discursivo:

(...) es, también, un acto de entendimiento, y, por ende, de interpretación que rechaza el proceso de identidad del lector con el contenido textual y pone en actitud de diálogo o de enfrentamiento las voces del texto y quien lo lee. En otras palabras, acto que pretende "intentar traspasar los contenidos puramente referenciales y encontrarles sus perspectivas subjetivas, y sus contenidos éticos e ideológicos que puedan estar asumiendo en las producciones discursivas (Ramírez; 2008). (p. 12)

De ambos planteamientos queremos decir, que si bien le dedicamos un acercamiento amplio a Carlino (ob. cit.), lo hicimos por considerar desde nuestra experiencia universitaria que sus aportes representan un panorama que reclama al docente y a la institución universitaria una postura más comprometida con la tarea de enseñar al estudiante a aprender desde los diferentes modos en que se lee y escribe en la universidad, a través, ciertamente, de orientaciones; pero que vemos como estrategias flexibles para pensar, analizar y argumentar; más que como meros medios para aprender a aprender, desde la disciplina que sea. No lo percibimos como un método sino como un enfoque posible. El mérito que apreciamos es el de reivindicar el papel universitario para crear verdaderas comunidades académicas, un compromiso de todos que es necesario asumir. Así lo hemos visto.

En lo que si pudiéramos agregar a su enfoque, es en que si bien leer y escribir es una responsabilidad universitaria, esta enseñanza debe contar con docentes que

desde el área de la lingüística y/o de la lectura y escritura apoyen a su vez, a los profesores y estudiantes mismos para que juntos adquieran un conocimiento preciso sobre la naturaleza de los textos que enseñan y aprenden pues en muchos casos, los docentes; no cuentan con las herramientas adecuadas para ayudar a sus alumnos a saber más de las especificidades de los textos, de las habilidades cognitivo-lingüísticas que se requieren para su interpretación y producción, de los modos en que podrían guiarles para reconstruir los géneros y desentrañar la ideología que hay tras las líneas de un texto.

El acompañamiento debería procurar espacios permanentes de diálogo entre los docentes y asesores para ahondar mucho más acerca de cuál debe ser la actuación del profesor y la del estudiante, a fin de convertir el terreno universitario en verdadero lugar de intercambio académico/científico basado en lo que cada uno ha alcanzado o está en vías de lograr. Un espacio que permita construir estrategias, modos y situaciones que faciliten al estudiante componer textos basados, no solo en lo que ya ha aprendido, sino, que con base en ese saber, explore, autónomamente, nuevas ideas a compartir con sus pares y profesores. Creemos que el pedagogo lejos de ser un personaje que deslumbra con su saber, que se mide con sus alumnos en las evaluaciones que hace, debe ser más bien la persona que medie, guíe, apoye al estudiante, lo seduzca y atraiga, deje el germen de la curiosidad para que sea el estudiante quien desde su interior y en perspectiva con el conocimiento de los demás, conciba y de forma al conocimiento.

En cuanto a Silgado (2008), sin ánimo de parecer eclécticos, valoramos el intento del autor por precisar con mayor detenimiento que si bien la lectura es un acto de comprensión como también lo afirma Carlino (2005), no puede concebirse como un proceso estandarizado. Por lo tanto, es inadecuado considerar la evaluación de forma genérica, con guías similares para todas las áreas del saber. Esto es obvio, aclara el autor, desde el momento en que reconocemos que las necesidades comunicativas han creado diversos discursos que se acompañan de modos singulares de lectura y niveles de comprensión también diversos.

Este hecho lo lleva a estudiar particularmente el proceso de lectura inmerso en 'la comprensión explicativa de textos científicos o lectura con intenciones explicativas' (estructuras argumentativas y demostrativas), junto a las voces presentes en estos textos (ideologías, cosmologías, actitudes, creencias) sin desestimar, comenta este escritor, el valor en el ámbito universitario de los otros entendimientos y discursos. Esta forma de enseñar y aprender a leer, desde el área disciplinar que sea, con sus peculiaridades, nos parece que aclara un poco más el horizonte del discurso como poder en la construcción social del hombre al vislumbrar un acercamiento bastante crítico y menos ortodoxo hacia el conocimiento académico y científico.

Alfabetización digital en el siglo XXI ¿qué supone?

Leer y escribir en la actualidad se reconocen como prácticas sociales vinculadas a aparatos de orden cultural, educativo, comunicativo y político, los cuales profundizan ágilmente las transformaciones sociales. Revisar esas prácticas desde el paso del soporte analógico al digital, con miras a esclarecer sus incidencias en los nuevos modos de leer y escribir de nuestros jóvenes estudiantes universitarios, se convierte en una vía promisoría para comprender un poco más la dimensión del fenómeno de la alfabetización digital en la construcción de la identidad individual y colectiva.

Como hemos dicho, el aporte de nuestro estudio pretende publicar las representaciones que los estudiantes tienen de la lectura, conquistadas en su experiencia de aprendizaje al manipular estas herramientas. Dentro de esta idea, intentaremos describir con cierta exhaustividad, las prácticas que por familiares, nuestros estudiantes pasan por alto, sin detenerse a pensar, cuán definitivas pueden ser en la particularidad de los aprendizajes que construyen, cómo esas competencias, ganadas en mayor o menor medida, les han marcado el acceso a nuevos modos de alfabetizarse dentro de la compleja red digital. Cómo ven, también, el rol de sus formadores así como la organización académica de la institución universitaria, como mediadores imprescindibles en esta aproximación hacia la nueva sociedad de la información y conocimiento.

Sobre esta preocupación al indagar informalmente en nuestras aulas sobre la historia de los estudiantes con la lengua escrita -impresa y digital-, nos sorprende como investigadores una aparente contradicción, respecto a la identidad que tiene un gran número de ellos sobre su imagen como lector o escritor. En estas conversaciones, las evocaciones comunicadas suelen reflejar un eco entre ellos. Casi a hurtadillas revelan cosas como estas: *“Profe, yo estudio educación porque me gusta, pero no me gusta la lectura, otro”*; *“A mí me gusta leer, cosas cortas, pero que no tengan que ver con las materias, porque es muy fastidioso”* (hacen el gesto con la mano para mostrar el grueso de la lectura), algunos más dicen; *“A mi leer, casi no me gusta, aunque sí leo cosas de autoestima... a Coelho, pero escribir, escribir, me gusta mucho menos”*.

La paradoja reside en que los estudiantes en su gran mayoría, al no tener por costumbre la reflexión sobre lo que supone usar la lengua escrita bajo una función social y en forma deliberada -independientemente del medio elegido-, desestiman el hecho de que ellos leen, y escriben más de lo que puedan imaginar. Sino, basta con observarlos dentro de sus actividades cotidianas para verlos sumidos en el computador chateando, intercambiando información personal o de otros a través del Facebook o del Twitter (cosa que les entretiene e informa mucho, a quién no); leyendo y escribiendo e-mails, muy pocos, pero lo hacen; participando en un Blog que promueve erráticamente algún profesor para evaluar o compartir información relacionada con su asignatura. Sin olvidar, por supuesto, la infaltable y sempiterna mensajería de textos.

Ahora bien, estas prácticas individuales o colectivas, ¿reúnen ciertas condiciones alfabetizadoras que los identifiquen como miembros críticos y creativos en la construcción del conocimiento que obtienen académicamente? ¿Prácticas funcionales para actuar mejor en la vida?, ¿en diversos contextos más o menos formales? Por el momento, reconocemos la habilidad y frecuencia abrumadora con que los estudiantes emplean las tecnologías, sin embargo, nos reservamos la duda, en cuanto a la calidad o profundidad que puedan lograr estos jóvenes, nativos de las TIC en la reconstrucción del saber científico y cultural en su proceso de alfabetización como seres que manejen

la lectura y escritura con suficiente independencia, con sentido reflexivo, con ciertos niveles de abstracción e imaginación.

Ante este panorama la universidad no escapa, al contrario, promueve, sino el desarrollo de la lectura y escritura en el sentido extenso de la palabra, al menos si, el acercamiento cada más creciente hacia las TIC como herramientas que soportan el saber y señalan otros caminos para ingresar a la cultura escrita, para hacer vida política como seres que aspiran vivir en un estado democrático. Las tecnologías, en todo caso, al servicio de las acciones que se desea puedan desplegar sus egresados para impulsar transformaciones sociales dentro del ámbito sociocultural en el que se desenvuelven.

Pero ¿qué posibilidades reales hay de que esto sea así? ¿De que se formen en estos medios, lectores y escritores reflexivos? Quizá, es cuestión de esperar un poco más, pensamos, pues la experiencia nos muestra, que la participación crítica y creativa aún no acaba de revelarse, suficientemente, tanto en el paso de los estudiantes por diversas experiencias con la lengua escrita, emprendidas desde el territorio que brinda una página impresa, como en el digital.

Al revisar el papel de las nuevas tecnologías en la sociedad de la información, como herramientas potenciales de alfabetización, localizamos en el panorama europeo algunos estudios que abordan de qué modo inciden estas tecnologías en el futuro de la enseñanza universitaria. Se abre la discusión en las universidades europeas sobre el desafío que éstas deben enfrentar para hacer frente a la tecnología, y así lograr niveles de competición más altos, los cuales están siendo definidos actualmente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Desde este reto Casado (2006) reflexiona como experto en gestión del conocimiento y capital intelectual y Presidente de *FIAP* -Foro de Investigación y Acción Participativa para el desarrollo de la sociedad del conocimiento-, que la acción de enseñar y aprender en la sociedad de hoy supone para las universidades en general y,

de manera especial, para los profesores, un cambio de paradigma pedagógico que toca hondamente los modelos estructurales de las instituciones académicas. Transformación que ciertamente encuentra grandes obstáculos pues implica la asunción responsable de liderazgos talentosos.

Afirma que en las aulas se da cabida a prácticas alejadas de los supuestos teóricos y los modos de aprendizaje de la sociedad de la información y el conocimiento. Por tal motivo, se privilegian aún las formas tradicionales de 'entender y hacer las cosas' para preservar una cierta estructura jerarquizada de poder, lo que hace patente la resistencia al cambio de paradigma pedagógico. Si bien ha habido avances, estos aún no son lo suficientemente alentadores. Pensamos que esta realidad es cercana a lo que sucede en la educación venezolana.

Casado (ob. cit.) argumenta que aun cuando surgen iniciativas para incorporar nuevas formas de aprender en red, como por ejemplo, el empleo del correo electrónico y los foros de debates virtuales, es bastante frecuente hallar:

(...) en el sitio web de algunas facultades o escuelas universitarias páginas con programas, calendarios y horarios totalmente desactualizados, donde los criterios básicos de **accesibilidad** , **usabilidad** y **diseño para todos** de la *World Wide Web Consortium* (...) y de la *Web Accessibility Initiative* (...) brillan por su ausencia (p. 2).

En su análisis determina que dicha resistencia a la innovación la distinguen y asimilan sus miembros y, lo que es más grave, esta visión de la organización se internaliza como una manera singular de aprendizaje organizativo, en este sentido dice: "(...) dado que el aprendizaje organizativo está asociado a la capacidad de organización para transformarse y cambiar, cambian poco porque aprenden poco. Por eso, (...) las nuevas herramientas no podrán ser integradas en el aprendizaje hasta que los formadores hayan sido formados, y los sistemas y métodos de enseñanza hayan sido debidamente ajustados" (p. 2).

Frente a este fenómeno, en el cual gana cada día mayor presencia y relevancia la sociedad de la información, así como la adopción de metodologías novedosas de formación interactivas y a distancia a través del uso intensivo de las TIC el EEES aboga por una transformación tanto de las instituciones en cuanto a la concepción de sus planes de estudio como en el perfil de sus formadores, profesores universitarios; como líderes de vanguardia talentosos tras la demanda creciente de esta sociedad del conocimiento. El espacio europeo cree en las TIC como agentes dinamizadores del cambio de paradigma pedagógico siempre y cuando las universidades, sus profesores y sus alumnos, redefinan el contexto de enseñanza y aprendizaje, concediéndole en esta participación, un papel activo a los estudiantes para que ellos busquen soluciones razonables y críticas a los problemas que enfrentan, que confíen más en su intervención 'que en soluciones apriorísticas por parte del profesor'.

De acuerdo a este punto de vista la alfabetización digital para ajustarse al nuevo escenario definido en la EEES comporta dos desafíos primordiales:

(...) la adopción de un nuevo rol "facilitador" del aprendizaje. Por otro, la incorporación de las TICs en todos los procesos de gestión y educación y, sobre todo la "*alfabetización digital*" de todos sus miembros, pero especialmente la del profesorado. El nuevo analfabetismo "el analfabetismo en TICs" es incluso más peligroso que el anterior, porque éste puede afectar a amplias capas de la sociedad -incluido el profesorado- que pueden pensar que ya han superado todos los estadios educativos. (p. 3)

En este abordaje Casado (ob. cit.) ofrece una definición sobre el tipo de alfabetización digital a la que se refiere la cual se contrapone al modelo instruccional típico de la enseñanza transmisiva. En este punto, apuesta a un modelo de alfabetización digital 'transformador' cuya apropiación requiere de la participación del estudiante en intercambios sociales específicos, donde se 'aprenda a aprender'. De lo anterior se infiere que el proceso de alfabetización digital trasciende el mero desarrollo de las habilidades respecto al manejo de la herramienta -si bien éstas son necesarias-, sino que este proceso, exige el acceso a la información de manera crítica con miras a acrecentar el conocimiento vinculado con un contexto pedagógico, comunicativo, ético y social amplio, variable y complejo.

El reto en las universidades europeas sobreentiende usar la hipertextualidad, multimedialidad, entre otros recursos, como una ocasión única para alcanzar un nivel de alfabetización digital que promueva actitudes inteligentes capaces de incidir en las transformaciones que la sociedad exige. En síntesis, el aprendizaje colaborativo, social y transformador es el nuevo paradigma en la construcción del escenario de la EEES.

El planteamiento anterior deviene en una valiosa reflexión conceptual. Tiene mucho sentido cuando se sitúa en un contexto educativo específico, cuando se vincula con los contenidos académicos propuestos desde la comunidad científica; se interconecta con los planes de formación oficial que contemplan a su vez, metodologías ajustadas a los avances que la tecnología de la información y comunicación ofrecen día a día a la sociedad; cuando, de manera fundamental, se relaciona con un perfil del formador y alumno que congrega elementos críticos y talentosos.

En estos últimos años el abordaje de la alfabetización digital ha reunido a diversos autores como Postigo y Pozo, 2002; Millás, 2003; Gutiérrez, 2003; Rodríguez-Illera, 2003; 2004; Rodríguez, 2004; Gross y Contreras, 2006; Cassany, 2006; Peña, 2006; Casado, 2006; entre otros, quienes, desde un enfoque básicamente sociocultural, convienen en reconocer que el entendimiento y construcción de la nueva sociedad de la información y conocimiento debe contemplarse desde la dinámica y compleja participación social gestada en el creciente escenario de las TIC que promueve la globalización en el mundo. Por tanto, para comprender los usos de estas herramientas en el marco del desarrollo social, en la construcción de nuevos modos de alfabetizarse, es necesario, consensuar qué se entiende hoy día por alfabetización digital. En este recorrido las miradas de estos autores ofrecen perspectivas interesantes.

En el caso de Peña (2006), cita a Gilster (1997) para aludir a su vigente definición sobre alfabetización y, cómo ésta, ha ido complejizándose a medida que las TIC se van introduciendo en nuestras vidas. De modo que en opinión de Gilster (1997) la alfabetización digital supone "(...) la capacidad de entender y utilizar la información en múltiples formatos en un amplio rango de recursos cuando es presentada a través

de ordenadores” (p. 1). La complejidad radica para Peña (ob. cit.) en cuanto a que la entrada a cada ciclo de apropiación de la tecnología lleva parejo la aparición de nuevas funciones que retornarán a la vida cotidiana creándose nuevas necesidades y, por tanto, nuevas funciones, imparablemente. En este análisis Peña (ob. cit.) abre un paréntesis para aclarar un poco más la idea de Gilster (1997) acerca de que ‘la capacidad de entender y utilizar la información pasa por muchos estadios’, al respecto ofrece esta explicación:

Esta dinámica de utilización de las TIC de forma más intensiva a medida que pasa el tiempo, unida a su total capilaridad a todos los niveles de la vida social y económica, es lo que ha llevado a un consenso casi absoluto de que se ha producido un cambio de paradigma donde la información y el conocimiento no son tan solo un recurso más en las funciones de producción de las sociedades postindustriales, sino un bien *per se*, un bien que funciona tanto como capital, insumo y producto, sufriendo procesos transformativos que convierten la información -insumo- en información de mayor calidad -producto- a través de incidir sobre ella con más información -capital-. Este cambio de paradigma es llamado, según autores, Sociedad de la Información, Sociedad Informacional o Sociedad del Conocimiento. (p. 3)

Siguiendo a Peña (2006), ser conscientes de este ciclo, lleva a reconocer la capacidad de transformación que las TIC tienen en nuestro entorno y en nuestras vidas en el plano personal, social y profesional. Insiste, de manera similar a Casado (2006), que si el propósito de la formación de competencias del nuevo EEES es prepararse para estos tiempos, lo lógico entonces es integrar la formación superior a este novedoso entramado socioeconómico como punto de partida para seguir analizando y participando adecuadamente en la sociedad informacional. Desde estos señalamientos se concibe la alfabetización como más allá del saber leer y escribir bien sea en lo impreso o lo digital, es por ello que la postura de Gilster (1997) contempla como básico según Ortoll (2005) citado por Peña (2006), esta distinción:

La *capacitación tecnológica* entendida como el conocimiento sobre qué es la tecnología, cómo funciona, para qué sirve y cómo se puede utilizar para conseguir objetivos específicos. La *capacitación informacional* entendida como la habilidad de reconocer una necesidad de información y saber localizar, evaluar, seleccionar, sintetizar y utilizar la información de manera efectiva. (p. 5)

Dentro de esta proyección Bawden (2002) efectúa una revisión de los conceptos existentes alrededor de los diversos tipos de alfabetización establecidos por épocas y contextos socioculturales y, las vinculaciones descubiertas entre ellos. De esta búsqueda nos interesa tomar la explicación relativa a la alfabetización digital. El autor, al aclarar sus implicaciones establece una vinculación con las denominadas alfabetizaciones para Internet, para multimedia o la hiper-alfabetización.

Menciona que este término fue puesto en boga por varios autores en los años 90 para hablar de la capacidad de leer y comprender textos a partir de hipertextos y multimedia, como también lo comparte Lanham (1999; citado por Bawden, 2002) para quien, además, este término constituye un sinónimo de la 'alfabetización en multimedia', argumentando que la concepción de alfabetización 'per se' en una época digital, representa la capacidad para comprender información desde el formato en que se exponga, por tanto, lo digital supone la competencia para descifrar imágenes y sonidos, entre otros recursos, así como la capacidad de comprender el texto. Lanham (1999), hace una distinción esencial, entre el medio impreso y digital, la cual se evidencia en que:

La misma fuente digital puede generar sonidos, imagen, etc., además de palabras y números de manera que el medio de expresión se adecue a la información que se ofrece, y a la audiencia, de una manera que es imposible en el caso de la información impresa, la persona competente en el mundo digital ha de ser capaz de entender y asimilar estas nuevas formas de presentación. (p. 35)

Bawden (2002) en su abordaje señala como lo hace Peña (2006), a Gilster (1997), para enfatizar que este autor desde su visión, no pretende brindar una lista de destrezas que tendría que desarrollar un usuario en su proceso de alfabetización digital, más allá de las destrezas; él recalca que dicho proceso representa la capacidad de comprender la información que se presente en este medio bajo diversos formatos. En tono categórico declara que 'la alfabetización digital tiene que ver con el dominio de las ideas, no de las teclas'. Al decir esto, Gilster (ob. cit.), sienta una distinción con relación a otras definiciones de alfabetización -alfabetización informacional, bibliotecaria, en

medios, en Internet, etc.- basadas en destrezas más simples; pues la alfabetización digital supera los intentos de definición restringidos.

Como se puede apreciar, este nuevo modo de alfabetizarse demanda el desarrollo y puesta en práctica de procesos cognitivos ricos, dinámicos, complejos, versátiles que permitan interactuar productiva y críticamente con la información en red; junto al desarrollo, desde luego, de habilidades específicas en el manejo de las TIC vinculadas a otros tipos de alfabetización como se puede deducir. Sobre la tentación de elaborar una definición restrictiva de la alfabetización digital, como aludiendo a la alfabetización en Internet, Gilster (ob. cit.) acota que la alfabetización digital no se limita solo a la construcción del conocimiento en la WWW, sino que se requiere contrastar la información con otras fuentes, igualmente primordiales, como los libros, el periódico, obras literarias impresas, televisión, etc.; pues dice ‘que muchas fuentes importantes no son digitales, ni lo serán en un futuro’.

En este punto Bawden (2002) comenta “No solo debes adquirir la habilidad de encontrar las cosas, sino que además tienes que adquirir la habilidad para utilizar estas cosas en tu vida” (p. 35). Esta premisa la compartimos plenamente pues se trata de hacer de la alfabetización digital un verdadero acto de comprensión, comunicación, aunado a la funcionalidad de la información que se procese desde múltiples fuentes. Esta manera de concebir la alfabetización digital junto a las visiones de los demás autores expuestos, se corresponde con los fundamentos de nuestro estudio, la alfabetización como proceso reflexivo, creativo y transformador; como construcción de conocimiento; aquí creemos, reside la trascendencia de este proceso, de manera análoga a lo que se espera en la alfabetización alcanzada en el medio impreso. Bawden (ob. cit.) agrega en su revisión, dos de las dimensiones bajo las cuales se aventura la alfabetización digital, en palabras del autor, esto se refiere a una valoración de la doble naturaleza de Internet, la cual posibilita al usuario ‘comunicarse, difundir y publicar, además de acceder a la información’.

Por su parte, Rodríguez-Illera (2004) en sus estudios sobre las perspectivas relativas a las alfabetizaciones digitales ofrece una postura interesante, entre otras ideas, porque pondera que las mismas deben considerarse como un terreno de investigación educativa imprescindible; vista no solo como formación en el uso de los medios digitales. Este catedrático realiza un análisis de las diversas discusiones académicas en torno a la alfabetización digital encabezada por algunos estudiosos como Bawden (2002), quien como mencionamos aborda una revisión exhaustiva basada en los trabajos de distintos investigadores. Asimismo, Rodríguez-Illera revisa las ideas de Larsson, 2000; Gilster, 1997; Gutiérrez, 2003 y Cassany, 2000 hallando puntos de vista respetables, a veces poco coincidentes pero que en resumen, aún no logran esclarecer muy bien el horizonte sobre la complejidad que encierra la alfabetización digital pues cada quien desde su visión, trata unos aspectos pero sortea otros.

Ante este panorama Rodríguez-Illera (2004) propone abrir desde un punto de vista pedagógico un acercamiento hacia la comprensión de la alfabetización digital y sus implicaciones, asociado, a la implementación de un programa de investigación a largo plazo que contemple los cambios generacionales de sus usuarios para poder entenderla en un contexto histórico social situado -este último pensamiento nos recuerda el enfoque de Urresti et al (2008)-. Dicho programa lleva implícito una redefinición de la educación y del aprendizaje 'a la luz de las nuevas formas comunicativas en las que se fundan las prácticas alfabetizadas'. Una tarea que no es fácil pero que amerita una amplia discusión que trascienda el 'aquí y ahora'.

Así podría estudiarse la alfabetización digital desde una serie de aristas interrelacionadas, tales como: aspectos tecnológicos referentes a la materialidad que soporta las prácticas alfabetizadas, competencias lingüísticas o extralingüísticas y/o elementos cognitivos presentes en su uso; contexto comunicativo en el que se emplean, así como las repercusiones personales y sociales de estas prácticas; aspectos vinculados con 'la capacidad crítica para pensar las prácticas digitales como prácticas socialmente construidas'.

Estos ejes configuran, en palabras del autor, elementos susceptibles de estudio, permeables metodológicamente; sugestivos en la medida que permiten generar preguntas conducentes a responder, por caso, con relación al último aspecto señalado, 'qué se considera una práctica alfabetizada y quién la define como tal'. Rodríguez-Illera (2004) se torna incisivo al invitar a los investigadores a rever las prácticas educativas bajo la valoración de los profundos cambios que la sociedad vive actualmente ante la penetración de las tecnologías, en este sentido reflexiona acuciosamente:

Repensar la alfabetización, más como prácticas letradas que únicamente como aprender a leer y escribir, pensarlas como un proceso y no sólo como un estado, y enfatizar su carácter múltiple y, sobre todo, su dimensión social, con los cambios principales que han acontecido. La alfabetización digital supone, además, un nuevo medio, una variedad de ellos, que subyace a las prácticas y que las transforma de una manera nueva, en un contexto global e intercomunicado que es también una novedad histórica, y que está cambiando no sólo la manera de relacionarnos con la tecnología sino la propia sociedad, y, por tanto, nuestras propias identidades y formas de aprender. (p. 17)

Otro pensamiento elemental en nuestro abordaje del tema proviene de los estudios de Ulloa (2008), cuando al examinar la alfabetización académica universitaria establece algunos niveles de articulación entre la cultura escrita y las relaciones de ésta con el conocimiento, apoyándose en las contribuciones de la psicología cognitiva y la semiótica discursiva. Desde los estudios cognitivos distingue tres tipos de conocimiento a saber: semántico, procedimental y episódico. Respecto al procedimental, en el cual centra su propuesta, dice que se trata de 'un saber hacer, "fundamentalmente práctico"' (basado en Torres, et al; 1999) que precisa de orientaciones aprendidas y aptitudes desarrolladas, por tanto; al emplear un computador para escribir y realizar tareas específicas como buscar información, ordenarla, guardarla se requiere un conocimiento que no es espontáneo, sino aprendido como un 'saber hacer'.

Ulloa (ob. cit.) opina que desde un punto de vista sociolingüístico, la capacidad de leer y escribir está estrechamente conectada con el empleo de los procesos cognitivos que suponen el empleo de recursos técnicos, informativos y lingüísticos paralelo a su aprovechamiento para abordar críticamente los textos leídos y convertirlos en nuevos textos. Por ello, un saber acumulativo de conocimientos -lo semántico- no

basta, puesto que la cultura escrita requiere un saber hacer, saber cómo proceder. Pero, atención, se trata de un saber hacer con la mente; mediado por el lenguaje, muy distinto al saber hacer con las manos, por ejemplo.

De aquí se desprende que ante la aparición de las TIC, la lectura y escritura demanda, además del aprendizaje de contenidos de un área específica -lo semántico o enciclopédico-, el conocimiento procedimental de los nuevos modos de leer que emergen a través del soporte virtual los que se determinan dependiendo de la organización con que aparecen los textos -contenidos y géneros-. Estos modos enciclopédicos y procedimentales se conjugan para conformar la idea de cultura escrita. Este autor enmarca estas discusiones dentro de 'las tecnologías y tecnocultura' vinculadas con la utilización del aparato técnico y su integración a las subjetividades de las personas; situando la tecnocultura como lo aprendido acerca de los 'saberes qué y saberes cómo', y su incidencia en la transformación de los procesos cognitivos.

Otro alcance investigativo estimulante para nuestro trabajo proviene de los estudios iniciados por Cabero y Llorente (2008). En su artículo *La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI*; exponen su tesis acerca de cómo los nuevos ambientes de formación y comunicación se ven fuertemente influidos por la presencia de las Tic y las consecuencias de éstas en la enseñanza y aprendizaje. Sin ánimo de extendernos sobre el contenido de sus teorizaciones, tomaremos aquí una definición de nuestro interés sobre la alfabetización digital que ellos asumen.

Se basan en la siguiente definición (propuesta por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, MECD y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE); 2003 en Barroso y Llorente, 2007) al referir lo que entienden por alfabetización digital como: "(...) un sofisticado repertorio de competencias que impregna el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en Internet" (p. 12).

Este tipo de alfabetización pone en juego la posibilidad de acceder a un amplio abanico de formas en que aparecen los textos bien sea impresos o digitales y, dentro de estos últimos, los videos, Internet y multimedia. No solo se aboga por la formación de usuarios que manejen el recurso tecnológico, sino que se formen como verdaderos ciudadanos capaces de desarrollar sus habilidades cognitivas para procesar la información, construir sus propios valores para sentar actitudes frente a lo favorable o no de la tecnología y, descubrir en ella, no solo una herramienta de entretenimiento y consumo pasivo, sino, un recurso para acercarse a las personas y hablarles buscando el entendimiento humano.

De lo señalado en este apartado nos es válido pensar en 'los procesos de alfabetización' como situaciones que han de verse dentro de un conjunto de prácticas alfabetizadoras complejas, dinámicas e inestables en las que coexisten el medio analógico junto al medio electrónico. Respecto a este último, especialmente, reconocemos que existen diferencias puntuales en cuanto al primero, evidenciadas en los modos como se aborda la lectura y escritura. Sin embargo, entendemos en esta época que fomentar la alfabetización digital no consiste en propiciar un acercamiento eficiente a la herramienta tecnológica per se, sino, en apreciar, entre otros asuntos, las diferencias en cuanto a la cultura letrada que traen los estudiantes al aula, las cuales distinguen las habilidades que puedan mostrar al intentar vincularse con este medio digital. Una cultura que marcará la manera de participar activamente, bien sea como productores o receptores de textos al elaborar el conocimiento académico u otro, en forma personal o socialmente.

Para finalizar, no podemos dejar de insistir en que en este proceso alfabetizador, el rol del profesor universitario cobra especial significado por cuanto debe conocer y comprender tanto sus propias prácticas como las que sus estudiantes exhiben; pues estos jóvenes, en su experiencia personal se han embarcado en ambos medios, impreso y digital, mostrando una atracción particular, sin duda, por el soporte virtual a través del cual hacen posible diversos actos comunicacionales, sobre todo en sus interrelaciones con los amigos y familiares.

Aquí valdría la pena preguntarnos, qué tanto nos hemos acercado los profesores universitarios a estas herramientas y, en consecuencia, qué tanto afecta esta incursión la práctica pedagógica que desarrollamos en nuestras aulas; de qué forma interactuamos con generaciones muy jóvenes que han ganado, a su vez, un terreno cada día más amplio dentro de la cultura tecnológica. En todo caso, creemos que el reto está no sólo en adquirir un aparatoso dispositivo tecnológico, si bien éste es importante, sino, más bien, en apropiarse de él con miras a comprender sus bondades y alcances en el proceso de formación del ser humano. En la construcción de identidades de personas capaces de pensar con criterio, imaginación y sensibilidad social.

Hipertexto: ruta para narrar nuevos itinerarios en la vida de un lector

Para el estudiante, el hipertexto promete
nuevos encuentros con el texto cada vez más
centrados en el lector.

George P. Landow

Con el advenimiento de las ya no tan nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación encontramos en la creación del hipertexto un recurso que reúne un gran potencial como medio para acceder al conocimiento desde distintos ámbitos sociales. En lo que atañe al contexto académico el mismo reviste un valor ineludible a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñar y aprender, quizá por el fenómeno profuso de la intertextualidad que lo caracteriza. El hipertexto se nos presenta como un vasto territorio, una suerte de invitación para recorrerlo voluntariamente, guiados por la curiosidad; como por el placer mismo de descubrir la información que buscamos o, que nos asalta por sorpresa cuando menos lo esperamos y, desde luego, la consulta inevitable, por ser éste una vía democrática al alcance de todos para complementar nuestro acervo personal, académico y profesional.

Al margen de las polémicas que pudiera suscitar su presencia en las redes nos parece que este recurso usado crítica y creativamente se convierte, actualmente, en una herramienta cultural de la cual nos cuesta a muchos prescindir al momento de desarrollar las actividades académicas. Gratamente descubrimos cómo en el espacio universitario nuestro trabajo se apoya cómodamente al contar con la coexistencia del medio oral, impreso y digital. Vemos cómo en el tránsito de las prácticas impresas -con las que estamos mayormente familiarizados-, hacia las virtuales, aparecen otras que hablan de nuevos géneros en la comunicación -correo electrónico, foros, chat, twitter, otros- y, por tanto, nuevas formas para leerlos y producirlos propias del soporte digital. Formas que llevan consigo la novedosa identidad que construyen estos nuevos lectores.

En este escenario nos preguntamos por las representaciones de los estudiantes universitarios al enfrentar tareas de lectura y escritura con el propósito de ganar competencias, respecto a la construcción del conocimiento en la carrera que han elegido. Qué transformaciones sufren sus formas de construir el significado durante el acto de interpretar la información o al utilizarla para redactar diferentes tipos de texto. Cómo se relacionan con el hipertexto para a partir de él crear situaciones comunicativas adecuadas, eficientes y productivas que apoyen sus actividades de formación. Sabemos que un camino para obtener información sobre este hecho, implica conocer la naturaleza del hipertexto, pues su disposición en la pantalla esclarece gran parte de la actividad hipertextual de los lectores dada su novedosa configuración.

La palabra hipertexto fue acuñada hacia 1965 por Theodore Nelson quien incorporó también el vocablo hipermedia para hacer alusión al vínculo textual que además va acompañado de imagen, sonido, animación, video, otros. Su contribución comprende un sistema electrónico para el manejo de textos en los que el escritor tiene la posibilidad de explorar, cotejar y corregir con bastante facilidad la información textual. Su carácter de red discontinua le permite al lector leer y co-escribir en forma aleatoria. Esta interactividad admite optimizar la comprensión del usuario. Creó para el interesado un recorrido de lectura no lineal que él definió de la siguiente manera: "Hipertexto es la

presentación de información como una Red de nodos enlazados a través de los cuales los lectores pueden navegar libremente en forma no lineal. Permite la coexistencia de varios autores, desliga las funciones de autor y lector, permite la ampliación de la información en forma casi ilimitada y crea múltiples rutas de lectura” (p. s/p).

Al adentrarnos en este conocimiento nos basaremos en Ospina (s/f) pues ella realiza una explicación sobre la constitución del hipertexto, interesante. Entre otros señalamientos, la autora advierte que una de las características del hipertexto apunta a romper la *linealidad* tradicional del texto impreso, asumiendo así la particularidad de la *multilinealidad* y *discontinuidad*. El concepto de *linealidad* es crucial para entender la lógica de la escritura hipertextual. Esta cualidad se entiende como la *secuencialidad*, *continuidad* y *direccionabilidad en el discurso* lo cual permite ir indistintamente hacia delante o atrás, como lo hacemos normalmente al leer una obra impresa, solo que en el medio digital esta posibilidad alcanza mayor versatilidad.

Aun cuando diversos autores suelen referirse a *la no linealidad* del texto digitalizado, Ospina (ob. cit.), prefiere adoptar el término *multilinealidad*, arguyendo que si bien, en el hipertexto se rompe la linealidad; lo cual hace posible que el lector decida caminos diferentes al recorrer la información; esto no significa que no exista la linealidad como hilo conductor de la información ¿por qué razón? Resulta obvio, que al planear un itinerario de lectura se traza una linealidad para llegar a un punto, entonces, la distinción está en que el hipertexto al posibilitar decisiones que marquen rupturas deliberadamente, abre, al mismo tiempo, caminos impredecibles que hacen posible gozar de las posibilidades que ofrece la multilinealidad. Sostiene que la base del hipertexto es su enorme potencial para la intertextualidad dada su suerte de ser: “(...) abierto, disperso, cruzado por otros textos, con otros puntos de vista, donde no hay un único narrador, sino que por el contrario está atravesado por múltiples voces, (...)” (p. 3).

Otra afirmación de esta autora oportuna para nuestro estudio estriba en señalar que el paso de la escritura de lo impreso a la escritura en red lleva inmerso este hecho:

(...) un rompimiento no solo de las estructuras y formas mismas de la composición escrita, sino de formas de ser del pensamiento, de estructuras mentales, de paradigmas; de formas de actuar, de interactuar, de sentir, de percibir, y de otra serie de transformaciones complejas que van mucho más allá de la apariencia externa o formas de materialización del discurso-impreso o en red. (p. 12)

Amplía su explicación declarando que si bien los dispositivos de la red constituyen recursos potencialmente valiosos, no son capaces por sí mismos de autogenerar pensamiento, ni, en palabras de la autora, *pensar en términos hipertextuales*; indica que lo que está escrito en la red no necesariamente emplea códigos hipertextuales, propiamente dichos, pues puede estar hecho con códigos del texto impreso. Ante esto la autora se pregunta *¿Cómo determina la materialidad del dispositivo las formas de representación de la información y el conocimiento?* una interrogante que, ciertamente, nos interesa responder en el estudio que aquí planteamos. Sobre ello nos recuerda la distinción básica entre el texto impreso y el digital, comenzando a admitir que lo impreso se reconoce por:

(...) la linealidad, la fijación, la concentración, la continuidad, etc. La red en cambio es un dispositivo de escritura hipertextual donde se transporta lo escrito, pero lo que está escrito constituye el sentido y la razón de ser, y a su vez, ese sentido se va construyendo en la medida en que el lector lo completa y amplía su recorrido. Poner en circulación pensamientos, ideas, conocimiento o información en la red no es tan “sencillo” como cambiar simplemente de medio de transporte. Hacerlo implica trascender el simple paso mecánico del texto de un medio a otro -del impreso a la red-. Hacerlo conllevaría a una repetición de estructuras determinadas por el impreso y dejar de aprovechar las oportunidades de la red. Pasar del texto impreso al hipertexto implica pues “adaptarse” a las posibilidades de la red, a su lógica y a sus posibles formas de representación. (p. 13)

En su investigación apunta que es preciso saber la materialidad que diferencia a ambos tipos de medios en los que circulan los textos, pues la misma determina el contenido. Por tanto, la forma como el contenido van de la mano, ya que como estima la autora *sin representación el contenido no tendría forma simbólica*, si se desestima uno de los aspectos se podría afectar la función comunicativa. Estas reflexiones son beneficiosas para nuestra investigación, a fin de comprender mejor los acercamientos

que efectúan nuestros estudiantes hacia el hipertexto para deducir la información expuesta y, a partir de su comprensión, producir sus propias lecturas o escrituras.

Si bien ellos, muy probablemente, no van a construir hipertextos para colocarlos en la red, si van a emplear los existentes en este medio para apoyar sus tareas académicas. Esto implica, un conocimiento tanto de la forma, como del contenido que se maneja en la escritura hipertextual, lo cual exige concebir: "(...) "la lógica de la red", entendida ésta como esa forma de organización y relación de las diferentes unidades de información que permite la multilinealidad, la dispersión, la ruptura, el encapsulamiento, por mencionar algunos aspectos que van a determinar necesariamente la disposición del hipertexto y la escritura misma" (Ospina; (s/f), pp. 13-14).

Ospina (ob. cit., basada en Clément, 2003 y Bianchini, 1999) asoma algunas características esenciales del hipertexto acotando que desde el punto de vista espacial ya no se habla del texto como un elemento físico que podemos palpar, sino de un sitio. El hipertexto contiene del mismo modo que el impreso, ideas y datos, pero la manera como se distribuye en el espacio se ubica por zonas en la pantalla. Así nos topamos con botones o subrayados que alertan sobre la presencia de un enlace que invita a navegar. Ya no contamos con índices sino con un mapa de navegación que muestra la estructura general del contenido del sitio.

De tal manera que el recorrido es factible gracias a la presencia de un cursor "(...) un elemento gráfico parpadeante que representa la presencia del lector-escritor en el texto" (Landow, 1991; citado por Ospina, (s/f); p. 15). Dicha posibilidad hace que el usuario establezca su recorrido guiado por asociaciones que va pensando intuitivamente o, por el seguimiento que hace de un término o concepto que le interesa. Otro dato novedoso es que el hipertexto cuenta con un historial el cual va dejando huellas del viaje que hace la persona al cambiar de color el enlace usado.

El recurso hipertextual, por gozar de esta cualidad espacial se presenta en forma segmentada, vale decir, contiene múltiples partes sin unión secuencial preestablecida al parecer, ya que quien escribe el texto, de todos modos siempre tiene en mente una posible dirección del recorrido que podría hacer un usuario, de allí que concibe *nodos* o *enlaces* que conducen a textos internos. Ahora, cuando se presentan enlaces a sitios externos a la página, el escritor difícilmente podría seguir la dirección que realice el lector; pierde así los límites del hipertexto. Por tal motivo, el sistema se puede *descentrar* y *recentrar* de formas inimaginables tornándose las oportunidades de navegación infinitas.

Los enlaces internos y externos alcanzan el mismo nivel de importancia, el eje deja de ser el *texto principal*, pues la unidad de lectura que se lee en un momento determinado adquiere la jerarquía que le otorga el lector a medida que construye un discurso que tendrá unidad para él "(...) una unidad efímera, ya que desaparecerá en el momento que suspenda su lectura y no volverá a producirse de nuevo, aunque empiece de nuevo, porque habrá cambiado el contexto en el cual lo hace" (Bianchini, 1999; mencionada por Ospina, ob. cit.; p.16). Esta maravillosa ocasión de navegar libremente ensancha las oportunidades de interactuar con esta herramienta digital reconstruyendo cada quien con autonomía el conocimiento que le interese.

Convenimos con esta autora en que el hipertexto revolucionó la tecnología en la producción de un texto, tanto en su escritura como en su lectura debido a que "(...) provoca e invoca un marco psíquico diferente: inevitablemente utiliza y produce nexos con otros textos e ideas, que el autor extrae de su memoria o de los sistemas electrónicos con los cuales trabaja, y éstos desplazan texto, lector y escritor, `hacia otro espacio de la escritura' " (Bianchini, 1999; cit. por Ospina, (s/f); p. 19).

Cenich (2006) celebra el valor del hipertexto y las Nuevas Tecnologías como instrumentos ineludibles para llevar a cabo la mediación del aprendizaje y su permanente actualización a lo largo de todo el ciclo vital del ser humano, bien sea que se promuevan de forma individual o colaborativa. En este sentido, cree que su aparición

ha gestado cambios cualitativos en las prácticas de leer y escribir; esta razón le hace pensar que la educación al planear una propuesta educativa debe contemplar el enorme potencial que ellas encierran.

Sostiene que las Tecnologías realizan contribuciones primordiales que apuntan a consolidar contextos de aprendizaje significativos, pero, no se ha de perder de vista que éstas por sí solas, no van a hacerlo; se requiere de una revisión del paradigma de aprendizaje que se tenga, de la comunidad y su singular entorno, elementos que no se deben desestimar en el proceso integral de la educación. Asegura que no basta con comprender estas herramientas por el uso que se haga de ellas cotidianamente; más allá de esto deben pensarse en función de la influencia que tienen en la construcción del conocimiento y la capacidad de las personas.

Distingue que el hipertexto puede ser visto como un sitio para organizar la información bajo técnicas novedosas o como instrumento de enseñanza. Visto como instrumento de enseñanza, la autora analiza que desde una posición constructivista, en el caso del aprendizaje escolar; los estudiantes aprenden a partir de su experiencia previa, en la interacción compleja que establezcan con los demás, con el objeto de estudio y con el empleo de tecnologías que sirvan de medios para construir el conocimiento. Podría afirmarse entonces que mientras los alumnos interactúen con el hipertexto u otras herramientas tecnológicas, en medio de una comunidad de usuarios que comparten saberes y técnicas, en esa medida, la actividad hecha bajo intenciones anticipadas, transforma no solo el objeto que se estudia, sino, la actividad cognitiva y de actuación del aprendiz.

La noción anterior trae como corolario para la educación el hecho de considerar las herramientas de trabajo -el ámbito donde se aprende- y, a sus aprendices, en una estrecha vinculación, en los que el proceso de enseñanza y aprendizaje responden a un *contexto organizacional, cultural y social real*, tal como lo hemos concebido desde el planteamiento de nuestro trabajo. De lo expuesto, Cenich (2006) concluye que “Una propuesta de e-learning debería basarse en un marco teórico que permitiera armonizar

la propuesta didáctica, los factores derivados del uso de las TICs y el contexto particular de aplicación” (p. 8).

Para finalizar queremos resaltar que en la literatura revisada se observa que el formato hipertextual no es producto de la aparición de las tecnologías per se, pues su concepción ya prefiguraba en el texto impreso (remisiones a otras obras impresas o gráficas, autores, notas a pie de página) que desviaban la atención del autor momentáneamente, no obstante, el salto cualitativo del hipertexto se da en los enlaces, los cuales, llevan en el acto, a la información que se desee. Enlaces infinitos conducentes a establecer asociaciones ricas para el aprendizaje. Nodos que se constituyen en recursos mediadores y/o facilitadores, siempre que estos conecten significativamente con nuevas relaciones entre las diferentes partes del texto.

En esta recreación del conocimiento, el rol del lector y escritor es vital para conseguir el progreso del material hipertextual (Cenich, 2006). Esto lleva implícito que el lector desarrolle la capacidad para seleccionar, valorar y estructurar la gran información que consiga. Sin duda alguna que las Nuevas Tecnologías traen consigo cambios radicales en las prácticas socioculturales en las que nos descubrimos sumergidos en la manera de concebir el proceso de enseñar y aprender; en la mirada que construimos de nosotros mismos y de los demás en el modo de percibir la realidad y de responder ante ella, en fin; en la visión que de las emergentes tecnologías vamos forjando al resituirlas como recursos transitorios dentro de sociedades particulares.

Prácticas socioculturales que distinguen los comportamientos de lectores analógicos y digitales

El filólogo Cassany (2006), enmarcado en la línea sociohistórico cultural, al revisar las prácticas de leer y escribir, bien sea en un medio analógico o impreso y, en uno digital o electrónico, se cuestiona acerca de qué es lo que sucede con las actuaciones de las personas frente a la emergente aparición de nuevas formas de leer

en pantalla. Previa a esta revisión realiza un análisis sobre las distintas posturas que han dado cuenta de las visiones acuñadas por distintas disciplinas -lingüística, psicolingüística- para explicar en qué consiste el acto de leer. Así, desde una visión aceptable actualmente, se ha dicho que leer es comprender y, que para ello, se deben desarrollar ciertos procesos cognitivos: predecir y/o anticipar, inferir, formular hipótesis y verificarlas a fin de construir un significado congruente con la información leída. A esta capacidad se le denomina *alfabetización funcional*, lo contrario de esta actuación, vendría a conformar la distinción de la expresión *analfabeto funcional*, es decir, aquella persona que no logra comprender, aun cuando descifre oralmente el texto.

Si bien, este autor reconoce el rasgo de *universalidad* e *igualdad* que sirve de trasfondo a esta concepción, dado que, si la condición para leer reside en desarrollar los procesos cognitivos inmersos en este acto, todos los seres humanos tendríamos, potencialmente, la oportunidad de lograrlo, no obstante, la realidad muestra que esto no es tan sencillo. En este sentido, Cassany (2006) demuestra que en el medio impreso, tradicionalmente, abordamos la lectura de diversos portadores bajo distintos propósitos los cuales determinan las maneras de leerlos: leemos solo una parte, a saltos, oralizamos, barremos las palabras o releemos concienzudamente, además, las ideas y la lógica que aplicamos para relacionarlas también varía, entre otros comportamientos.

De modo que lectores, propósitos y tipo de texto van de la mano. Luego, qué ocurre con las nuevas formas de leer en pantalla ¿leemos igual que en el medio impreso? Cuando nos enfrentamos a lenguas diversas, a áreas del saber dispares como la ciencia, economía, política; a portadores tan distintos: correo, blogs, chat, otros ¿basta la definición de *alfabetización funcional* para estimar la dimensión del acto de leer? ¿Es suficiente la presencia de procesos cognitivos como condición fundamental para construir significados?

Al respecto, concluye que estos procesos son necesarios, ¡quién lo pondría en duda! pues nos muestran cómo funciona la mente; pero no son suficientes ya que dejan de lado el dispositivo sociocultural el cual habla de las formas singulares que asume el

lector para leer en cada contexto, bien sea analógico o digital: qué hacemos cuando leemos una novela, cómo chateamos, cómo leemos una información turística en un idioma particular, cómo le asignamos significados a los múltiples artículos que leemos como complemento de nuestra formación académica o los que nos resultan inéditos. Aquí se evidencian diferencias notables que demandan otra ojeada para ampliar nuestra perspectiva de lo que la alfabetización implica en el presente.

En el devenir de la creación de las nuevas tecnologías, a objeto de optimizar el proceso de leer y escribir, la humanidad ha adecuando a un momento sociohistórico particular la concepción de las mismas, definiendo así; modos de acercamiento a estas herramientas también únicos e irrepetibles “En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares” (Cassany, 2006; p. 23). Desde estos señalamientos este autor declara:

“Leer es un verbo transitivo” y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere aprender a desarrollar no solo los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. (...), hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc. (p. 24)

Se desprende de lo anterior que la definición sobre la *alfabetización funcional* centrada en la importancia del papel que juega la cognición en la elaboración del significado, resulta insuficiente para dar real cuenta de la complejidad que rodea el acto de interpretar y componer la información. Cassany (2006), sin restarle valor al hecho de que el significado se forja en la mente del lector o que las palabras del discurso contribuyen de forma primordial al mismo, enuncia además, el hecho de que la concepción sociocultural trasciende esta mirada, por cuanto entiende que: “Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social...El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás...el discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo... Discurso, autor y lector tampoco son

elementos aislados...son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas” (p. 33-34).

Por tanto, desde la óptica sociocultural leer no remite únicamente a un proceso en el que se imponen los aspectos cognitivos y competencias lingüísticas, sino que estos coexisten en el ser humano dentro de prácticas culturales precisas, dentro de las cuales, se han desarrollado tecnologías nuevas en función de los géneros propuestos tanto en el ámbito impreso como en el digital.

Los mismos han redefinido a su vez, nuevos propósitos sociocomunicativos, así como también, hábitos de lectura y escritura específicos que remiten a descubrir cómo se presenta el autor a través de las páginas de un texto, qué debe decirse y cómo decirse, qué debe presuponerse, cómo se emplean los sistemas de referencias bibliográficas, cómo se estructuran los textos dependiendo de la situación comunicativa, entre otros tantos aspectos que conforman el universo de la información y la comunicación en una comunidad específica. McLuhan (1962), confirma claramente el influjo de este cambio “Cuando la tecnología amplía uno de nuestros sentidos, se produce una nueva traslación de la cultura tan pronto como la nueva tecnología se internaliza” (citado por Bravo, 2009; p. 107).

Sobre esta mirada que invita a ver la alfabetización desde un prisma más amplio y diverso, Cassany (ob. cit.) comenta que prefiere, antes que hablar de *leer*, *escritura* o *alfabetización*, tomar el término *literacidad*, dado que esta palabra inglesa *literacy* resulta mucho más abarcativa. La misma comprende desde el reconocimiento del alfabeto hasta las capacidades más complejas del pensamiento conectadas con la escritura. Cuando se habla de *literacidad* se alude entonces al código escrito (sistema semántico, sintáctico y gramatical), los géneros discursivos, el papel de autor y lector, las formas de razonamiento; la identidad y status como individuo, colectivo y comunidad, como también, a los valores y representaciones culturales.

Análogamente localizamos otras posturas provenientes de la psicología cognitiva, como en el caso de los investigadores Vaca y Hernández y Hernández (2006), con su artículo titulado *Textos en papel vs Textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas?* a quien retomaremos con detenimiento en el momento del análisis del corpus de nuestro estudio dada la claridad y profundidad con que establece el tema. También, sobre un trasfondo sociocultural y sociocognitivo, encontramos a Martos (2009), para quien la alfabetización debe ser reconceptualizada dadas sus grandes implicaciones dentro del marco político, cultural e incluso desde la visión de sus jóvenes usuarios.

Él cita a Ong (1987), como la persona que acuñó el término *tecnología de la palabra* para indicar que la escritura no surgió de forma natural sino como un grupo de técnicas e instrumentos que se desplegaron históricamente influyendo notablemente en los procesos tanto cognitivos como sociales. En este contexto, al resignificar la invención de las nuevas tecnologías de la escritura y su poder en la aparición de un mayor volumen de lectores, inmersos en nuevas prácticas de lectura, Bravo (2009) nos habla de que:

La imprenta, al llevar a su máxima posibilidad la capacidad epistémica del alfabeto, rediseña, en el naciente horizonte de la modernidad, en el libro que venía de antiguo, en sus versiones manuscritas; y crea, como hemos señalado, al lector. Y, naturalmente, crea la práctica de la lectura. La lectura se convierte de temor [aludiendo Bravo a la sacralidad originaria del libro en el contexto de la literatura] en la práctica cultural por excelencia para la conciencia crítica y la expresión estética. (p. 116)

En ese devenir se idearon diversos soportes y herramientas que van desde los más rudimentarios hasta los más sofisticados, tal como los conocemos: impreso y digital. En este tránsito, actualmente, se hace mención a la población escolar como *hijos de una cultura mediática y digital* (Prensky, 2005; cit. en Martos, 2009), de modo que se ha avanzado a través de los textos orales, impresos y electrónicos; notándose que los usuarios más jóvenes se mueven como pez en el agua entre ellos, cosa que no sucede, naturalmente, con los adultos -quienes tienen bajo su cargo la formación de estos escolares-, pues estos dan la impresión de experimentar cierta confusión acerca de lo que significan dichos mundos y la posibilidad de relacionarlos (Martos, p. 2).

Frente a este escenario Martos (ob. cit.) asume que la cultura letrada o impresa reconocida como práctica tradicional y, la cibercultura, no se contraponen, sino que representan formas distintas de alfabetizaciones y, por tanto, diferentes prácticas sociales se desprenden de ellas. Sostiene, como también lo reitera Bawden (2006), que las nuevas realidades nos hablan de la pluralidad de nuevas alfabetizaciones que van desde la alfabetización básica a la alfabetización informacional. Estas circunstancias, interpelan a la sociedad a fin de que genere una *visión holística e integradora de todo lo que compone la “cultura escolar”*. En su análisis acentúa que los estudiantes se mueven cómodamente entre ambas prácticas, leen en libros o pantallas, indistintamente; crean interesantes interferencias entre ellas: usan la Internet como imprenta si así lo requieren o como biblioteca. Se ha creado en palabras del autor “(...) una *cultura híbrida*...en la que las formulaciones excluyentes o clásicas de “cultura letrada” no resisten un análisis riguroso” (p. 2).

Martos (2009) analiza la afluencia de usuarios variopintos y la gran cantidad de temas y contenidos que como internautas visitan en Internet (deportes, música, juegos; seguimiento de sagas, películas; blogs, foros, videos [You tube]; otros), trascendiendo las estructuras tradicionales que establecían el leer y escribir asociadas con la cultura clásica o erudita, es decir, al universo del libro o los escritores, pues sin duda alguna hoy se habla de:

(...) prácticas culturales o eventos letrados en otros ámbitos culturales que conciernen al mundo visual o de Internet (...) prácticas letradas multimodales de la Web 2.0 o bien de las prácticas letradas dentro y alrededor de los videojuegos (...) que se expresarían dentro de una comunidad literalizada electrónicamente. En estas nuevas prácticas electrónicas no sólo hay entretenimiento, hay también conocimiento, con lo cual se abre un campo nuevo que se relaciona con la articulación de alternativas de ocio saludables, que conciernen no sólo a la educación artística, científica o literaria, sino a la propia alfabetización informacional y mediática que conllevan estas nuevas herramientas. (p. 6)

En su estudio, al deslindar reflexiva y amenamente el cambio entre el devenir histórico de las prácticas vinculadas con la cultura letrada clásica, y las nuevas prácticas en el contexto de Internet, este investigador llega a demostrar

convincientemente, el emergente fenómeno de nuevas identidades prototípicas de esta época digital, valiosas de citar:

(...) las identidades en la Red como lector/escritor se construyen de manera multitemática o pluricultural, alentadas por las herramientas participativas de la Web 2.0, en forma de prácticas cotidianas que escapan al control social rígido, y desde una perspectiva hedonista, “tribal”, sin las perspectivas profesionales que se asocian a la cultura clásica, sino, como quieren los principios de la posmodernidad, enraizadas en el presente. Queremos decir con esto que los valores “humanistas” clásicos que sustentaban la cultura letrada del pasado no son los que hoy mueven a estos internautas a indagar, escribir o leer, hay más bien una diversidad o “politeísmo” de valores, que se ampara en las nuevas formas de sociabilidad, por ejemplo, las Redes sociales o bien las plataformas/comunidades de conocimiento. (p. 8)

Martos (ob. cit.) en quien hallamos un extenso tratamiento del tema, nutre sus aproximaciones sobre el estado del arte, apoyándose también, en la descripción que hace el crítico literario y filósofo del lenguaje Bajtin (1974), la cual perfila la realidad que estamos viviendo en medio de los nuevos alfabetismos:

(...) la Red es el reverso “carnavalesco” de la vida corriente: proporciona otra vida, otros mundos, otra identidad, y con ella crea una gran “polifonía”, una multiplicación de voces que hablan en la mayoría de los casos de temas parecidos (v. gr. los temas de vampiros). Por otra parte, la ciencia, la tecnología y las artes ya no son hoy privativas de los círculos letrados, sino que forman parte de la vida corriente, respondiendo a una demanda creciente de participación por parte de los ciudadanos. El pensamiento crítico y creativo se cimienta, pues, en una educación, polivalente, y para ellos es fundamental la familiarización con los diversos alfabetismos, pues hay que combinar la alfabetización básica, con las llamadas nuevas alfabetizaciones, las que se refieren a saber encontrar información, “leer” un multimedia, etc. (p. 9)

Desde una perspectiva sociocognitiva y sociocomunicativa destaca Román (2009) -dentro del ámbito de la Escuela de Periodismo en la Universidad de Santiago de Chile-, un estudio que muestra la problemática de la alfabetización digital, sobre todo, porque el fenómeno comunicacional es, por excelencia, el objeto de estudio de esta carrera. Entre otras ideas, este investigador apoyado en Castell (1996), recalca que las tecnologías no implican únicamente la posibilidad de aprovecharlas para fines puntuales, sino que éstas suponen además, la valiosa oportunidad de desarrollar

procesos cognitivos que determinan nuevas maneras de proceder al leer y escribir. Del mismo modo, estas prácticas desarrollan procesos de sociabilización que no sustituyen otros medios, más bien los complementan.

A partir esta visión, discute con base en Castell (1996), el papel de los creadores de los sitios digitales, de la ciudadanía y de las autoridades pertinentes en cuanto a que no solo estamos obligados a seguir aprendiendo cada vez más -si hablamos de una comunidad democrática en la que sus miembros cuenten con igualdad de oportunidades sociales-, sino que también, se debe reconocer que el empleo de las tecnologías debe ajustarse a la realidad observada con relación a los procesos cognitivos gestados en este medio, pues estos son los elementos que aparecen como más afectados. Bajo esta creencia comenta que las avasallantes irrupciones tecnológicas han provocado cambios en los procedimientos culturales de lectura.

Aparecen nuevas competencias pues la interpretación de textos no se da solo en la linealidad del texto impreso, sino en la coexistencia de imágenes, sonidos y textos los cuales exigen por sus propiedades, lecturas diferenciadas. No obstante, aclara que la lectura digital no es improvisada, el usuario aprende un recorrido complejo en atención a sus intereses. Ejemplifica, un poco más, diciendo:

(...) la textualidad impresa establece ciertas normas en el lector, pues se trata de un soporte que propicia la secuencia fija, un comienzo y fin de la trama, al modo aristotélico. El contenido se encuentra repartido linealmente, párrafo tras párrafo y página tras página, pues “el lector se sitúa en actitud pasiva, se encuentra atrapado en las dimensiones físicas del libro” (Gómez y Martínez; citados por Román, 2009). (p. 191)

En síntesis, su estudio tiende a resituar la alfabetización en el marco de la enseñanza superior, implementando una serie de políticas, en el caso de la sociedad chilena, que respondan a los retos que impone la globalización.

De la exposición realizada a lo largo de este apartado, encontramos cierta afinidad significativa, entre los diversos autores abordados, tanto en los antecedentes

como en las bases teóricas. Una reciprocidad estrechamente vinculada con los objetivos que sirven de trasfondo a nuestro estudio y, en el que se deja ver el momento trascendental que viven nuestras universidades como ámbitos idóneos para forjar la construcción de lectores, simplemente, y escritores librepensadores. Resulta acuciante, en ese tránsito, emprender reflexivamente la tarea de indagar, para comprender; las múltiples prácticas socioculturales analógicas y electrónicas que despliegan los jóvenes universitarios al acceder la elaboración del conocimiento académico y, desde esa indagación; sopesar la calidad y complejidad del proceso de enseñar y aprender.

Es necesario que nosotros, los profesores universitarios, ajustemos nuestros modos de aprender, de manera que desde nuestras cátedras se ofrezca el uso de nuevas herramientas tecnológicas que permitan, junto a la compañía de nuestros alumnos pensar, sentir y percibir mejor el objeto de estudio que nos ocupa. Es conveniente que en este quehacer universitario, como lo sostiene Peña (2006), los estudiantes asuman el rol protagónico de esta formación, con la ayuda, de sus tutores. De tal forma que estos jóvenes conquisten nuevas maneras de interpretar y producir un conocimiento acorde con los propósitos y situaciones comunicativas planteadas en cada asignatura desde lo analógico y virtual y, en función de sus propias expectativas y necesidades. Aprender nuevas formas de razonar para idear posibles soluciones a los problemas que aborden desde las distintas perspectivas disciplinares que cursan.

Un aprendizaje apropiado en el manejo de nuevas prácticas digitales, particularmente, dado nuestro interés investigativo, a fin de ingresar con mayores garantías a la sociedad de la información y la comunicación, a la cultura escrita. Esta experiencia de alfabetización en el contexto universitario, ayudaría al estudiante a emplear las tecnologías con congruencia, ante la realidad que vive a diario. Le ayudaría también a establecer relaciones interpersonales que más adelante, le permitan proyectar sus conocimientos dentro de las circunstancias que enfrente en el complejo mundo laboral y comunicacional. Gestar entre todos, cierta conciencia y respeto por la coexistencia de las plurialfabetizaciones, las cuales requieren espacios de realización, bien sea en el dominio de lo impreso o lo digital, acordes al momento histórico en que vivimos.

Capítulo 3

Aproximación metodológica

La Ciencia es una tentativa
en el sentido de lograr
que la caótica diversidad
de nuestras experiencias sensoriales
corresponda a un sistema
de pensamiento
lógicamente ordenado.

Albert Einstein

Nos inquietó desde el inicio de nuestra investigación estudiar las prácticas de lectura académica de un grupo de estudiantes dadas en el medio analógico y digital para, seguidamente, emprender un análisis de contenido sobre los datos obtenidos. Previmos la manera en que obtendríamos la información, aun así, este plan inicial lo modificamos al ir afinando los instrumentos de recolección de datos e ir perfilando la perspectiva teórica que respaldaría el análisis.

Le recordamos al lector que cuando hablamos de prácticas de lectura si bien estas involucran la puesta en escena de ciertos procedimientos, competencias o estrategias para llevarlas a cabo, el énfasis nuestro recae en reconocer las prácticas como modos de leer insertos en un quehacer social vinculado con la cultura escrita. En el marco teórico destacamos estas prácticas dentro de un carácter situado, esto es, un lector interactuando con un texto en una situación comunicativa particular. Situación que constituye para el lector una actividad frecuente, familiar. Un acto de reflexión. De comunicación consigo mismo y los demás. De allí su naturaleza social.

Este conocimiento de las prácticas de lectura en el contexto de comunicación académico supone para nosotros apenas una parte del universo de prácticas letradas de nuestros informantes. Aun así, intentamos ser lo más rigurosos posibles para brindar cierto panorama de la realidad estudiada. Sabemos de los sesgos dados en virtud de lo que nuestros informantes deciden comunicar a través de las herramientas que usamos:

cuestionario, entrevista semiestructura y la producción de un texto autobiográfico que titulamos Mi historia de lector, así como lo dado por la distancia que media entre la concepción de lectura que los estudiantes manejan y la de la propia investigadora.

Desde este contexto se presenta el marco metodológico propuesto. Se muestran ciertas ideas sobre el diseño de la investigación, el lugar donde se desarrolló, así como las características del estudio piloto y los informantes-clave. Luego, se exponen el rol del investigador, el procedimiento para la recolección y análisis de los datos.

Reiteramos que el estudio exploró desde la investigación social, algunos aspectos vinculados con la cultura analógica y digital de nuestros jóvenes estudiantes universitarios de pregrado, a través de sus prácticas académicas al leer a partir del hipertexto. Este acercamiento, tal como señalamos en el planteamiento del problema, nos dio la ocasión de iniciar desde la perspectiva etnográfica un conocimiento sobre las implicaciones resultantes de la alfabetización digital; no tanto como un simple proceso del manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o, tan solo como la adquisición estimable e incuestionable, sin duda, de habilidades cognitivo-lingüísticas, sino esencialmente; como un proceso inmerso en una práctica sociocultural universitaria en la que se privilegia 'el contexto de comunicación, el ámbito cultural e interpersonal' al momento de interpretar textos.

En esta dirección situamos el trabajo dentro del paradigma cualitativo. A partir de este enfoque "(...) la investigación cualitativa se considera como un proceso *activo, sistemático y riguroso* de indagación dirigida, (...) se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio (...) implica descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos" (Pérez Serrano, 1994; p. 46 en Sandín, 2003; p. 121).

Advierte además Sandín (ob. cit.), que debido a la complejidad de perspectivas teóricas y epistemológicas que respaldan los distintos métodos cualitativos -etnografía, fenomenología, etnometodología, estudios de casos, investigación acción, otros-, al hablar de investigación cualitativa no supone solo pensar en los procedimientos metodológicos, sino que es necesario referirse de igual modo a los cimientos teórico-epistemológicos que los sostienen y apoyan. Sobre esta idea cita a Guba y Lincoln (1994; 2000) por cuanto ellos sostienen al respecto que “(...) la investigación cualitativa es un *conjunto de prácticas interpretativas de investigación*, pero también *un espacio de discusión, o discurso metateórico*. En este sentido y utilizando el lenguaje con propiedad, cabría hablar de *metodología de la investigación cualitativa*” (p. 124).

Desde este modelo puntualiza Sandín (ob. cit.), en relación a la indagación en el contexto educativo: “(...) la *investigación cualitativa* abarca básicamente aquellos estudios que desarrollan los objetivos de *comprensión* de los fenómenos socioeducativos y *transformación* de la realidad (...)” (p. 127). De allí que, la misma muestra dos vertientes clásicas, “(...) metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación y optimización, (...)” (p. 127), entre otras. En atención a esta clasificación el trabajo aquí propuesto, se ubica en la metodología orientada a alcanzar con cierta profundidad la ‘comprensión’ sobre la actuación y desenvolvimiento de un grupo de estudiantes, dentro de su propio marco de referencia, en cuanto a los comportamientos que manifiesten como miembros activos de la cultura impresa y digital.

Dentro de este paradigma nos situamos en un enfoque sociocultural, como fundamento teórico predominante. A partir de esta mirada, tal como lo expresa Gómez (2006), se realiza “(...) el aspecto comunicativo de la lengua escrita como una herramienta cultural que comprende múltiples presentaciones, formas, géneros, propósitos y prácticas. Considerando el interés tanto en el análisis de los aspectos sociales como de las situaciones específicas, que enmarcan y dan sentido a dichas prácticas...” (p. 9).

Asumimos esta idea derivada de la teoría Vygotskyana, por cuanto enfatiza que la apropiación de un objeto cultural, tal es el caso de las prácticas de leer, solo puede comprenderse como un proceso en el que el ser humano entra en contacto con múltiples instrumentos y contenidos culturales -computador, teorías de la información, lápiz, papel, valores, lenguajes de grafías o imágenes, programas y herramientas de computación -en interacción estrecha con los otros que nos acercan a estos instrumentos y nos muestran su uso -no solo la adquisición del objeto cultural importa, sino también las operaciones mentales implicadas en ella y un conjunto de acciones para favorecer esta apropiación-.

Desde los estudios socioculturales, a su vez, nos situamos en la 'modalidad de estudio etnográfica' la cual permite "(...) aludir tanto al *proceso* de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al *producto* de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida" (Sandín, 2003; p. 154).

Congruentes con la elección de esta modalidad empleamos un 'Diseño de Estudio de Caso Descriptivo-Interpretativo' el cual apunta al análisis de la realidad social dentro del desarrollo de las ciencias sociales y humanas. Ahora bien ¿por qué nos inquieta caracterizar este tipo de estudio? De manera general podemos precisar que "El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás" (Erlandson, 1993; citado en Rodríguez, Gil y García, 1996; p. 91).

En cuanto a Sandín (2003) citando a Latorre et al (1996), agrega sobre la caracterización y alcances de este modo de indagar, esta aproximación: "El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa" (p. 174). Si bien, como apuntan los teóricos, la investigación cualitativa goza de cierta flexibilidad para desarrollar un proceso de investigación adecuado, las decisiones a tomar a lo largo de ella pueden preverse y la concreción de ella se efectúa,

generalmente, en un estudio de caso, a fin de hallar respuestas a los planteamientos del investigador.

Si nos preguntamos qué puede ser un objeto susceptible de ser estudiado bajo la perspectiva de este diseño, hallamos en Rodríguez y sus colaboradores (1996), una detallada explicación, conozcamos:

Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa... pueden constituir casos potenciales objeto de estudio. (p. 92)

Es preciso señalar, adicionalmente, que el estudio de caso presenta como rasgos esenciales los siguientes: aborda el estudio de contextos particulares, tal como se indica en la cita anterior, bajo una visión holística. Es por demás descriptivo, dado que intenta lograr una profunda y detallada representación del objeto. Debido, además a su cualidad heurística, este diseño permite ahondar y descubrir creativamente, el estado de la cuestión con una mayor comprensión; como también, corroborar lo que ya se sabe o ampliar la experiencia del investigador. Por último, este tipo de estudio suele ser de carácter inductivo, de allí que parte del establecimiento de generalidades, conceptos o hipótesis las cuales surgen del examen de los datos en contexto. El develamiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la comprobación de hipótesis anticipadas, identifica el estudio de casos cualitativos (Merriam, 1990; citado por Pérez, 1994 en Sandín, 2003).

En síntesis, este tipo de estudios aporta datos descriptivos del contexto de la investigación, de las actividades e interacciones que allí emergen y de las ideas y expectativas de los participantes susceptibles de ser interpretados a fin de alcanzar una comprensión profunda de su realidad. Otro de los rasgos a destacar en este tipo de estudio es su 'carácter fenomenológico', o sea: los significados se estudian desde las perspectivas de los agentes sociales involucrados en el grupo objeto de estudio, tal

como refiere Sandín (2003; p. 155) citando a Latorre et al (1996). Esto le da al complejo escenario en el que se sitúa la investigación un matiz más abarcador, profundo y reflexivo.

De modo que desde el paradigma cualitativo, enmarcado en la teoría sociocultural, se empleó la modalidad etnográfica y, dentro de ella, se optó por un Diseño de Tipo Descriptivo Interpretativo de un Caso referido a un grupo de estudiantes de pregrado que cursan sus estudios en la Escuela de Educación bajo la modalidad presencial de nuestra Universidad de Los Andes. De allí que se recurrió a métodos cualitativos para la recolección, análisis y redacción de los datos. Todo esto en el marco de las actividades que realizan los estudiantes con las TIC al abordar eventos comunicativos que implican el desarrollo de prácticas académicas de lectura.

Lugar de la investigación

El estudio se realizó en la mención Lenguas Modernas de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela.

Participantes de la investigación

Se contó con la participación de un grupo de estudiantes de la mención de Lenguas Modernas de la Escuela de Educación. El trabajo en campo se inició con el desarrollo de un primer estudio piloto integrado por (9) estudiantes, quienes se encontraban en ese momento cursando el octavo semestre. En esa ocasión se les administró un cuestionario de forma presencial durante la clase correspondiente al Seminario de Memoria de Grado.

Posteriormente y, en virtud de los resultados obtenidos con esta primera herramienta, se consideró pertinente afinar algunas preguntas y seleccionar un nuevo grupo de informantes que se acercara un poco más al siguiente perfil: identificarse

como usuarios regulares de las TIC en su formación académica, manifestar ciertas competencias como lectores y escritores, mostrar disponibilidad para asumir con responsabilidad y compromiso el proyecto, contar con tiempo libre para facilitar la información, asistir regularmente a los encuentros con la investigadora vía on line y, ocasionalmente, de forma presencial a lo que se agregó el establecimiento de contactos por vía telefónica. Para apreciar parte de este perfil, se hizo una revisión sobre la actuación académica de aquellos estudiantes que cursaron la materia dada por la investigadora en el primer semestre, más las apreciaciones de la profesora que en ese momento dictaba la asignatura de Seminario de Memoria de Grado en la que ellos se encontraban.

De modo que para la selección de los informantes-clave que constituyeron posteriormente el corpus objeto de estudio (seis en total), se tomaron en cuenta algunas orientaciones aportadas por Rodríguez et al (1996), de manera análoga a la forma en que se eligieron los del estudio piloto. En este sentido, estos autores proponen la 'selección deliberada e intencional' en contraste con el muestreo probabilístico. Desde dicha elección se entiende que: "Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n , se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador..., nunca a partir de una tabla de números aleatorios" (p.134).

Los autores nombrados caracterizan además el proceso de selección como 'dinámico', por cuanto no se interrumpe, sino que el mismo surge en el transcurso del estudio; de ahí que el investigador tiene la libertad de escoger diversas estrategias tendientes a recolectar la información requerida. Este rasgo deja ver también que es 'secuencial', pues se le va dando prioridad a ciertos aspectos que se conectan luego con otros elementos emergentes. Otra característica valiosa en este tipo de selección es que se lleva a cabo un proceso de 'contrastación continua', "(...) en el que los datos aportados por uno o varios informantes se *replican* a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionadas" (p. 136). Para constituir el grupo de informantes-clave del corpus definitivo del estudio, hemos determinado un

número de seis (6) estudiantes dada la dimensión que puede alcanzar un estudio de esta naturaleza cuando se intenta alcanzar cierta profundidad, claridad y confiabilidad.

De modo que una vez seleccionado el nuevo grupo de informantes se procedió a realizar una exploración en el medio virtual a través de un cuestionario a fin de indagar sobre sus prácticas lectoras, conocimiento y experiencia con las TIC, prácticas sociales personales y académicas que suelen desarrollar con la lectura impresa o en papel y digital. Asimismo, si ellos piensan que las TIC cambian nuestra manera de pensar, los gustos y preferencias que tienen como lectores; la construcción de sus identidades individuales y colectivas como jóvenes cibernautas, entre otras cuestiones.

Las herramientas empleadas –cuestionario, entrevista semiestructurada y producción de un texto autobiográfico denominado Mi historia de lector-, se sometieron a una prueba de validez bajo el juicio de tres expertos en metodología educativa a objeto de determinar su confiabilidad.

Rol del investigador

Como investigadoras se efectuó la recolección de datos, el análisis e interpretación en el campo de trabajo con miras a producir una narración etnográfica cuyos significados muestren a los lectores el contexto natural de la investigación. La asunción de diversos roles, se corresponde con las acciones esperadas en el diseño de investigación etnográfica, tal como lo afirman Rodríguez, Gil y García (1996):

(...) en la investigación etnográfica el investigador es un *etnógrafo*, una persona encargada de extraer los significados propios de una cultura (p. e. la escolar) y escribir una etnografía (un escrito que refleja significados culturales (...)) El investigador cualitativo también asume el rol de participante, se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa, escribe, etc. (...) En ocasiones, (...) es un intermediario (...) *traductor* o *intérprete* que transmite los modos de vida y los significados propios de una cultura a los grupos o comunidades que la desconocen (...) También (...) es un *observador externo* y *evaluador*. (pp. 121-122)

Procedimientos para la recolección de los datos

A partir de los comentarios de Rodríguez et al (1996), la selección del diseño de una investigación cualitativa desde la representación de los estudios culturales, sigue un camino de descubrimiento creativo, artístico y progresivo; en la que la sensibilidad de quien indaga juega un papel relevante para idear una narrativa confiable. Este comentario reviste gran importancia para nosotros debido a que deja como corolario, el hecho de que el investigador cualitativo aun teniendo una metodología, su proceso de investigación prosperará en la medida en que se involucre en el campo.

Difícilmente podrá prever con certeza cada una de las fases de su trabajo -marco teórico, técnicas e instrumentos de recogida de datos, etc.-; más bien, la toma de decisiones surgirá en cuanto opere de manera activa, sistemática y rigurosa con su objeto de estudio. Esta forma de proceder le permitirá, ajustar cada fase a los objetivos planeados. En consecuencia, la concepción y desarrollo de un diseño supone flexibilidad para adecuarse a cada momento y circunstancia de acuerdo a los cambios que se susciten en torno a la realidad educativa bajo estudio.

De modo que en esta trayectoria flexible en el estudio de caso la recolección de datos y el análisis de los mismos se dan de manera paralela. Este hecho posibilita conducir esta fase de forma productiva creando así una base de datos más completa. En esta dirección, Parra (1995) sostiene:

El análisis comienza con la primera entrevista, primera observación, primer documento leído, etc. Las primeras impresiones, datos e hipótesis operativas o categorías dirigen la siguiente fase de recolección de datos, lo cual lleva a refinar o reformular las preguntas que iniciaron el estudio, y así sucesivamente. Por eso se dice que el **diseño es emergente**. Es un proceso interactivo en el cual al investigador le preocupa producir resultados creíbles y confiables. (p. 48)

Selección de temas para el análisis

Al inicio de la recolección de datos iban apareciendo algunas unidades o temas conceptuales susceptibles para el análisis, los cuales tuvieron un carácter tentativo,

pues a medida que se obtuvo más información, los mismos pasaron a conformar subcategorías que admitieron definir con mayor precisión, las categorías generales. Esto se logró al ir afinando, por ejemplo, la entrevista semiestructurada, con el propósito de despejar inquietudes o dudas. Una vez comenzado el acopio de la información, ésta se organizó de acuerdo a los criterios que tomó la investigadora con base en el tipo de herramientas empleadas y el propósito planteado. El cuerpo del material organizado formó la base de datos del estudio de casos.

Diseño de actividades de interacción

En consecuencia las actividades giraron en torno al desarrollo de una descripción detallada de los datos aportados por los estudiantes sobre sus prácticas lectoras personales y académicas mediante el uso de las herramientas tecnológicas -el hipertexto, esencialmente- y en el medio impreso o de papel.

Procedimientos etnográficos

Para la recolección empleamos diversos procedimientos etnográficos, como distinguiremos seguidamente:

- **Notas de campo:** las mismas sirvieron para reportar la observación y descripción del contexto en estudio, las reacciones de los participantes, sus comentarios, las preguntas, dudas o inquietudes, así como para registrar las reflexiones de la investigadora, entre otros aspectos.
- **Cuestionario:** se diseñaron dos, el primero, impreso, constituyó la muestra de prueba del estudio piloto. Este se realizó en un aula de clase presencial. El otro se implementó vía Internet empleando la cuenta Gmail del correo electrónico. Este último cuestionario se diseñó en Google Drive, bajo un editor de formularios, cuyas respuestas se alojaron en una hoja de cálculo de Excel mostrando todas las respuestas en celdas. Esta hoja se genera simultáneamente con la creación del

formulario. Basados en este segundo cuestionario seleccionamos los informantes clave del estudio.

- **Entrevista semiestructurada o informal:** se llevó a cabo por mensajería instantánea empleando la aplicación Hangouts a través de la cuenta Gmail. Las conversaciones sostenidas de manera individual se archivaron en la nube lo cual permitió un ahorro de tiempo al no transcribirlas, y la posibilidad de descargarlas fácilmente en otro dispositivo. Estos encuentros con los estudiantes guiados por algunas preguntas puntuales y flexibles sirvieron para solicitar información, opiniones, conocer sus sentimientos y percepciones frente al proceso de alfabetización que protagonizan. Previo acuerdo con los informantes se dio la entrevista en dos conversaciones con cada uno.
- **Mi Historia de lector:** este tipo de herramienta supuso para los estudiantes una experiencia interesante y novedosa, a fin de conocer desde su propio relato autobiográfico, una parte de sus vidas que atañe a sus prácticas sociales como lectores. Prácticas personales y de formación académica. Esta información amplió un poco más el contexto en el que ellos se desenvuelven al emplear las diversas tecnologías. La herramienta se diseñó en Word, se envió y recibió a través del correo electrónico.

Procedimiento para el análisis de los datos

Con base en la información reportada a través de las observaciones, notas de campo, entrevistas, cuestionarios e Historias de Lectores se procedió a ordenar, identificar, clasificar y categorizar los datos a través de la triangulación para obtener un mayor conocimiento de la realidad estudiada. Como técnicas de análisis e interpretación de los datos se empleó el Análisis Clásico de Contenido (Bardin, 1996), para determinar las reglas de codificación y el sistema de categorías provenientes del cuestionario y la entrevista semiestructurada, y el Análisis Biográfico (Pujadas, 1992), para la creación de las Temáticas Culturales emergentes en las Historias de Lectores. En el proceso de triangulación se tomó en cuenta la percepción, representación e interpretación hecha tanto por los participantes como por la investigadora sobre sus

prácticas de lectura impresa y digital, así como lo dicho en la literatura existente en el área que apoya esta investigación junto a la opinión de los expertos que como interlocutores acompañaron esta investigación.

Como se ha dicho anteriormente el análisis de los datos supone un proceso continuo, recurrente y flexible, por lo tanto estos exigen ser revisados varias veces. Varias lecturas para conseguir desarrollar un proceso de reflexión con cierta profundidad. Así, quien investiga, según Goetz y LeCompte (1988; citados en Parra, 1995) “(...) conversa con los datos haciéndoles preguntas” (p. 51). A medida que se gesta un proceso reflexivo, emergerán las unidades de análisis que constituirán luego, las categorías conceptuales o, teorías sobre las cuales se interpretarán los datos hasta alcanzar un proceso de construcción de significados razonables para aportar al campo de la investigación. En esta reconstrucción de los significados juega un papel relevante los informantes, de allí que el investigador debe compartir con estos sus creaciones para que ellos “(...) decidan, confirmen o nieguen lo que el investigador ha interpretado” (Parra, 1995; p. 58). Los datos obtenidos en esta investigación fueron categorizados y analizados de manera detallada.

Triangulación

La misma se usa tal como indica Stake (1995) “(...) para conseguir la confirmación necesaria, (...) aumentar el crédito de la confirmación, (...) demostrar lo común en un aserto (...)” (p. 98). Tentativamente, en nuestro trabajo, se tomó para generar el proceso de triangulación los siguientes aspectos basándonos en las sugerencias de este autor:

- **Triangulación de datos:** supone la tarea de observar si el evento o caso continua siendo el mismo en otras circunstancias, espacios o en interacciones con las personas a fin de confirmar si lo que vemos o informamos conserva el mismo significado cuando aparece en otros escenarios. En Parra (1995) encontramos que triangular los datos significa: comparar los de una observación

con los de una entrevista; lo que las personas dicen en público y en privado; las perspectivas de las personas desde diferentes puntos de vista, por ejemplo, informantes-clave e investigador.

- **Triangulación del investigador:** plantea la necesidad de invitar a otro investigador como observador. Esta estrategia suele ser difícil muchas veces, por lo que se puede optar por presentar nuestras propias observaciones con o sin interpretaciones a un grupo de investigadores o expertos para someterlas a análisis alternativos. En nuestro estudio tuvimos la oportunidad de confrontar los hallazgos con investigadores del área quienes han apoyado sistemáticamente la revisión del progreso de nuestra investigación.
- **Triangulación de la teoría:** señala Stake (1995) basado en Denzin (1989) que elegir co-observadores, permite contar con diversos puntos de vista teóricos. De las diversas opiniones que surjan en este intercambio sobre los datos expuestos se producirá algún tipo de triangulación teórica, en la que pueden salir convergencias o no, pero en la medida en que “(...) describen el fenómeno con un detalle similar, la descripción está triangulada (...) En la medida en que están de acuerdo sobre su significado, la interpretación está triangulada (evidentemente, no triangulada por completo)” (p. 99).

Otra forma de triangulación mostrada por Parra (ob. cit), consiste en entregarle a los participantes el informe final para que conozcan los resultados. Esta es una posibilidad a tener en cuenta. Validar una investigación de corte cualitativa, lleva implícita la idea de otorgarle *confiabilidad* que, en términos de este tipo de trabajo, le exige al investigador, en lugar de repetir el estudio para ver si es *confiable* -como sí se podría hacer en otro tipo de estudio-, pensar más bien, en la *consistencia* de los resultados obtenidos de los datos. Una de las técnicas apropiadas para conferirle ese estatus de consistencia, remite al empleo de diversos tipos de triangulaciones, como los que acabamos de mencionar.

Capítulo 4

Análisis de los resultados

Tengo miedo de escribir. Es tan peligroso. Quien lo ha intentado lo sabe. Peligro de hurgar en lo que está oculto, pues el mundo no está en la superficie, está oculto en sus raíces sumergidas en las profundidades del mar. Sacamos nuestras teorías racionales de nuestro imaginario, que no lo es.

Jean Pierre Luminet

Reflexiones preliminares

En este apartado al iniciar buena parte del relato etnográfico no podemos pasar por alto algunas reflexiones que muestran la naturaleza de este quehacer. Es una realidad indiscutible que mientras se fue dando el procedimiento de recolección y análisis de datos, fuimos acuciosamente reuniendo los elementos encontrados para plasmarlos en un formato escrito que comunique una realidad, sus resultados y conclusiones a los otros. En todo caso, 'Sacamos nuestras teorías racionales de nuestro imaginario, que no lo es'. Esta tarea remite al etnógrafo la puesta en escena de un ejercicio crítico que demanda la 'Redacción del Informe Final'. Una narrativa que sabemos exigente, creativa y compleja.

Al leer y discutir la obra de algunos expertos en el campo de la investigación cualitativa y la etnografía, encontramos como punto relevante el hecho de convenir en que el estudio cualitativo pone el acento en 'ver' los acontecimientos, valores, comportamientos, acciones, organizaciones sociales, entre otros elementos, desde la visión de las personas que están siendo estudiadas lo cual realza el carácter subjetivo de la indagación. Podríamos decir que la subjetividad se constituye en la principal fuente de los datos. En efecto, este tipo de investigación antes de pretender arribar a conclusiones genéricas, buscaría más bien, apuntar hacia la descripción y comprensión de contextos particulares, la 'unicidad' de la que nos habla Stake (1995), vale decir, el rasgo particular que hace a cada contexto estudiado 'único'.

En tal sentido, las reconstrucciones que se generarán están sujetas a las visiones de los informantes pues son ellos, principalmente, quienes configuran y vivencian la realidad haciéndola singular en cada caso. El intento de forjar explicaciones totalmente objetivas sobre esa realidad no tiene sentido, sí tendría que pensarse en alcanzar un cierto continuum flexible entre la dimensión objetiva y subjetiva, a fin de darle mayor estabilidad, validez y consistencia a los datos obtenidos.

Aun compartiendo la postura metodológica señalada por Stake (ob. cit.), dentro de nuestra experiencia han surgido dudas interesantes. Ciertos miedos desde la dimensión que asoma Luminet, citado en el epígrafe. Veamos, la posibilidad de tomar la perspectiva del informante, conlleva metafóricamente a asumir que el investigador debe 'ver a través de la mirada del otro', tal como sugiere la etnografía. Ante este reto nos preguntamos ¿qué implica esto para el investigador? ¿Cómo ver a través de los otros? ¿Desde qué mirada ver los acontecimientos? ¿Qué hacer con la multiplicidad de visiones que puede presentarnos la realidad? Estas son inquietudes que vale la pena compartir por cuanto no nos parece una tarea sencilla representar con transparencia las circunstancias ajenas. Una preocupación válida en el proceso del investigador, una vez que comienza el estudio de una situación nueva o poco familiar.

No obstante, ante este panorama, hallamos en la literatura leída propuestas interesantes para guiar nuestra indagación: describir detalladamente los contextos que se estudian, incorporar un observador externo, realizar grabaciones en audio y video, entrevistas, cuestionarios, triangulaciones, otros, (Stake, ob. cit.). Herramientas que sin duda, nos ayudan a entender lo que está pasando. Sin embargo, salvando estos procedimientos por demás accesibles, no deja de ser objeto de preocupación el momento que implica interpretar y redactar la información obtenida, sin perder de vista la mirada propia y la de los otros. Cómo hacerlo, cómo construir una 'narrativa etnográfica' que aún mediada por técnicas y herramientas adecuadas, pueda guardar cierta consistencia interior para dar cuenta de lo que está sucediendo en el contexto estudiado. Cómo en ese acto de reconstruir y relatar un texto con la participación del

informante, vamos luego, a distanciarnos como observadores para componer una narración sobre las vidas de otras personas.

Si bien, esta es una competencia que hemos ido ganando en el terreno de la investigación, y en un dominio relativo de la experiencia privada con el lenguaje, sabemos que cada realidad representa, siempre, una primera vez. Cada forma de narrar, relatar o redactar el informe final de un estudio, tiene su mérito, su estatus de 'unicidad'. Por todo ello creemos, que el reto consiste no sólo en que el informante y el observador se concentren en el contenido de los hechos vividos, sino también en la forma de narrarlos, en el lenguaje. Nos preguntamos entonces cómo hacer transparentes las visiones que podrían llegar incluso a ser divergentes. Si lo que se está contando aparece velado, cómo hacer evidente esta opacidad para aproximarlos a la realidad.

Ante esta inquietud muy probablemente familiar a una significativa comunidad de investigadores, entendemos que si bien el conocimiento y tino en la selección del método, es fundamental, éste no es suficiente. Más allá de las habilidades instrumentales, resulta especialmente inquietante, por un lado, la percepción de quien investiga, basada en una comprensión sensible, relativamente profunda -más allá de lo conceptual- y, por otro, el manejo del lenguaje intuido para nombrar, el lenguaje como instancia de reflexión. El lenguaje para designar, de una manera más cercana a sus informantes, la realidad en que viven.

El lenguaje como experiencia para decir lo que queremos y lo que los demás quieren o no decir, quizá esta sea una cualidad -si cabe este término-, ineludible para quien intenta comprender una realidad compleja, multicolor. El lenguaje inquieto, curioso, para interactuar con los participantes de un estudio y reconstruir sus representaciones, evitando la quimera de que indagamos razonablemente sobre la realidad, cuando en verdad pudiéramos comunicar percepciones dudosas y precarias. En fin, poco coherentes. Por tanto, la producción de un informe final que refleje a un nivel razonable y confiable, las configuraciones de los informantes clave en torno a su

experiencia de lectura en el medio analógico y digital, ha constituido para nosotros una constante inquietud, un desafío prometedor.

Por todo ello, intentaremos ofrecer un aporte en el que el lenguaje del investigador con sus notas, sea coherente bajo la realidad vista en este estudio. Nos valdremos para ello, tal como lo hemos narrado en el capítulo anterior, del análisis de la producción de un texto escrito solicitado a los informantes el cual denominamos Mi historia de lector, un par de cuestionarios y una entrevista semiestructurada con cierta profundidad. Someramente, referiremos algunos datos descriptivos del contexto de la investigación que hablen de las actividades e interacciones que allí emergen. Alcanzar este propósito pone al relieve uno de los rasgos propios del estudio de casos: su 'carácter fenomenológico', esto es, que los significados se analizan desde las miradas o perspectivas de los agentes sociales involucrados en el grupo objeto de estudio, tal como refiere Sandín (2003) al citar a Latorre et al (1996). Esto le da al complejo escenario en el que se sitúa la investigación un matiz más abarcador, profundo y reflexivo.

En palabras de Sandín (2003) destacamos nuevamente que dado el carácter 'circular y emergente del diseño etnográfico y la permanente interacción entre la recogida y análisis de datos', difícilmente se pueden sistematizar rigurosamente las etapas de investigación como sí se puede establecer en la cuantitativa. Sin embargo, al aclarar el investigador suficientemente los aspectos que guían la indagación etnográfica, considerando, por ejemplo, al inicio de su trabajo "(...) qué está sucediendo aquí; quién es el grupo; dónde actúa el grupo; cuándo el grupo se encuentra e interactúa; cómo se pueden identificar elementos y su interrelación; por qué el grupo actúa así (Goetz y LeCompte, 1998)" (p. 156), podrá a medida que avanza el trabajo, construir y reformular; gracias a la descripción y comprensión del objeto de estudio, un marco de actuación que le permita armonizar los diferentes momentos del proceso investigativo para darle solidez y credibilidad. Desde esta perspectiva, sugieren asimismo los autores que este tipo de búsqueda debe articularse alrededor de dos

aspectos puntuales: el establecimiento de los 'fines' de la investigación y el rol de los fundamentos 'teóricos' en dicho proceso.

Aproximación al procesamiento de los datos: entre el mundo de papel y el mundo digital

Recordamos al lector que el interés por llevar a cabo este estudio obedeció en un inicio a la experiencia de crear una propuesta sobre la concepción, diseño y desarrollo de un contenido disciplinar para un entorno virtual, en la asignatura de Lengua Española presencial de los estudiantes del primer semestre de la mención Educación Básica Integral de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Fuimos asesorados por la Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS) de la Facultad de Ingeniería de nuestra universidad. Esta oportunidad como aprendices de una modalidad poco explorada por nosotros, nos permitió avizorar otra línea de investigación referida a las prácticas de lectura dadas en el medio electrónico, dentro del estudio sistemático que hemos venido realizando en torno a las prácticas de lectura tradicionales desarrolladas esencialmente en el medio analógico.

Desde esta nueva inquietud creemos que este estudio brinda la oportunidad de valorar a través de un corpus particular de datos el conocimiento de una realidad evidenciada por un grupo de seis estudiantes universitarios que se encuentran culminando su carrera académica. Informantes que develan unas prácticas diversas frente a la lectura con puntos de encuentro también. Un comportamiento que nos habla de tendencias como usuarios de los medios analógicos y electrónicos. Sobre estos últimos, objeto de nuestro particular interés, Cassany (2008) destaca:

Leer y escribir en pantalla es una práctica usual y aun relativamente poco estudiada. Los estudios sobre la comunicación mediada por ordenador muestran que este tipo de lectura y escritura presenta especificidades (léxicas, lingüísticas, pragmáticas, discursivas y de registro) que la diferencian de la literacidad analógica. Por otra parte, la literacidad digital es una actividad muy ligada a las continuas innovaciones tecnológicas, lo que conlleva la aparición de nuevos usos

en los que los usuarios eligen estilos y retóricas particulares para comunicarse (búsqueda de informalidad, cortesía intercultural, etc.). Además, han aparecido también nuevos géneros discursivos tanto *sincrónicos* (chat, juegos de rol) como *asincrónicos* (web, e-mail, wikis, foros). (p. 5)

Dentro de este panorama algunos de los aportes de este análisis pretenden exponer la mirada construida sobre una realidad en estudio que nos habla de la literacidad -prácticas letradas- que actualmente ejerce un grupo de estudiantes en la universidad, en las que coexisten como formas complementarias, la lectura hecha en el formato de papel y el electrónico. Recordamos entonces que esta investigación se planteó como propósito general estudiar algunos modos de leer de un grupo de estudiantes a partir de sus prácticas de lectura académica en el medio analógico y en el digital, con el fin de conocer las particularidades de cada uno de esos modos de leer y su transformación a partir del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en el contexto universitario.

En nuestro estudio empleamos como metodología de análisis el procedimiento cualitativo de Análisis de Contenido Clásico para abordar el corpus proveniente de los cuestionarios y la entrevista semiestructurada, y el Método Biográfico basado en las temáticas culturales emergentes, para analizar el corpus relativo a las Historias de lectores, dada la naturaleza de esta última herramienta. En este proceso triangulamos los datos obtenidos con diferentes herramientas para analizar, confrontar y ampliar la información conseguida.

Según Boronat (2005), en cuanto a la técnica de análisis de contenido -la biográfica la referiremos más adelante- esta nos permite mostrar lo profundo de la temática del corpus, demarcar sus dimensiones y/o variables a fin de crear un sistema categorial que permita ubicar los distintos trozos del contenido en la categoría conveniente. Ver lo que está a la vista, lo potencial de los datos. Se busca con este análisis juntar el material que reúna características similares hasta llegar a integrar los datos e interpretaciones que faciliten el asentamiento de inferencias entre esos datos y su conexión con la teoría. Proceder de esta manera permite al investigador alcanzar cierta hondura y riqueza analítica con la intención de concebir una información válida y

confiable. Generar un estudio claro intersubjetivamente en cuanto se establezca una comparación con otras investigaciones afines.

Pudiéramos tomar la definición de Bardin (1996), uno de los clásicos exponentes sobre el tema, quien define este procedimiento como "...el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes" (p. 7). Siguiendo a Bardin, estos son los elementos a usar en esta técnica: determinar el objeto de análisis, determinar las reglas de codificación, determinar el sistema de categorías, comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización y la formulación de inferencias.

Cabe aclarar que de acuerdo con Bardin (ob. cit., 1996) la categorización "...es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos" (p. 11). Los criterios pueden ser por establecimiento de categorías temáticas de acuerdo con los objetivos de la investigación. Es bueno destacar que las unidades de información que aquí se analizan surgieron del proceso de codificación efectuado al material recolectado -cuestionario, Historia de lectores y entrevista semiestructurada-. Los enunciados han sido transcritos conservando el registro lingüístico y sus características gramaticales, tal como fueron escritos por los participantes.

Características y codificación del grupo de informantes clave

En este apartado concebimos brevemente las características y codificación del grupo de informantes clave. Enunciamos como entrada, tres aspectos básicos que dan cuenta del contexto del corpus en estudio:

- **Contexto académico de la Mención Lenguas Modernas: un perfil necesario:** pudiéramos comunicar a nuestros lectores en cuanto a las características generales

de los estudiantes en estudio, que estos se están formando en la carrera de Lenguas Modernas para adquirir el título de Licenciado en Educación en nuestra Universidad de Los Andes. Glosando el perfil de esta carrera conocemos que la misma apunta a formar un docente con un alto compromiso, no solo por comunicar sus conocimientos y habilidades aprendidas, sino también, por fortalecer en sus futuros estudiantes su crecimiento en cuanto a su progreso personal y comunicativo.

Por ello, se aspira que en su desarrollo como profesionales trilingües evidencien un claro dominio de las lenguas: inglés, francés e italiano. Junto a estas lenguas recientemente se ha incorporado el estudio de la Lengua de Señas Venezolana. Manejar estos idiomas les permitirá ampliar su visión del mundo y sus posibilidades de comunicación con autonomía, para enseñar a otros. Esa formación les exige un conocimiento y respeto entre las afinidades y diferencias entre su propia lengua y cultura y las de los pueblos extranjeros cuyos idiomas quieren conocer.

En esta trayectoria de estudio se aspira que puedan desarrollar procesos autónomos como aprendices, necesarios para mantener actualizados los conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras. Es así, como encontramos que cursan asignaturas que les permiten investigar y revisar críticamente métodos, recursos y evaluaciones relacionadas con la enseñanza de los idiomas. Asimismo, conocer los procesos cognoscitivos implícitos en el aprendizaje de los idiomas extranjeros y, a su vez, manejar técnicas efectivas de investigación en su enseñanza y aprendizaje, entre otros aspectos esenciales. Adicionalmente, leemos en el documento curricular, que se les acerca al conocimiento mínimo necesario sobre las mayores manifestaciones literarias, y los lineamientos históricos, culturales y organizacionales de la comunidad que habla la lengua que estudian.

De modo que este es el contexto de comunicación académico inmerso en un ámbito cultural universitario singular en el que nuestro corpus hace su vida como estudiante. En el que ellos, se vienen formando, bajo un interesante panorama social y cultural de reconocida trayectoria dentro de la docencia universitaria. En este camino, algunos de ellos, han tenido la posibilidad de vivir por períodos breves

en el extranjero, gracias a sus prácticas profesionales o a oportunidades de intercambio académico lo cual les ha conferido un mayor dominio de la lengua inglesa y francesa, particularmente.

- **Contexto de relaciones interpersonales: profesor-alumno, alumno-alumno:** los seis informantes en su mayoría ha cursado una asignatura dada en el primer semestre por la investigadora de este estudio -Lenguaje y Comunicación-, de modo que entre los referentes académicos, ellos se caracterizan por tener un rendimiento notable. Son preocupados, participativos, inquietos, creativos. Valoran su carrera. Se sienten identificados con su carrera. Tienen dentro de su formación universitaria el cultivo de varios idiomas, cada quien con diversos grados de competencia: inglés, francés, italiano y la lengua de señas venezolana. Son jóvenes amables, afables y con una gran sensibilidad artística, bien sea porque cultivan alguna expresión del arte o porque son aficionados a él. Así aman la música, la literatura y, por supuesto, los idiomas.

Entre ellos han asentado grupos de estudio con intereses similares dentro del contexto de comunicación académico. Adicionalmente, forman parte de grupos sociales y culturales más allá del ámbito cultural universitario. Cuando revisamos el Perfil del egresado de Lenguas Modernas e intentamos describir el corpus, encontramos que los Informantes, reúnen éstas características con promisorias posibilidades para ejercer un rol preponderante como profesional. Están ganados para desempeñarse como enseñantes de una lengua extranjera con un alto sentido de compromiso por la educación de otros, bajo un dominio académico que se acompaña de un acervo cultural, interesante. Protagonistas de una alfabetización digital en auge. Todo esto unido a una condición humana ineludible para ejercer la carrera docente.

- **Contexto de investigación en torno a las prácticas de lectura académica dentro del marco de la alfabetización digital:** desde nuestro interés investigativo nos hemos propuesto acercarnos al estudio de las prácticas de lectura académica de un grupo de estudiantes universitarios del pregrado a partir de sus prácticas de

alfabetización en el medio de papel y en el digital. La finalidad apunta a conocer las particularidades de cada uno de esos modos de leer y su transformación a partir del uso de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. Derivamos actuaciones dentro de este contexto de estudio que nos son familiares, susceptibles para emprender un estudio. En ellas emergen prácticas de lectura académica que construyen nuestros estudiantes desde ambos soportes –papel/digital-, centrándonos en los modos de realizar la lectura digital en el medio hipertextual.

Hemos visto cómo las prácticas evidenciadas los conducen por una parte, a la construcción de conocimientos a partir de los contenidos de enseñanza de las distintas áreas disciplinares que cursan. Por otro lado, apreciamos cómo esas actuaciones los llevan a conquistar paulatinamente los modos como se estructuran estos contenidos al ejercer prácticas de lectura académica que les dejan ver cómo acceder, cómo apropiarse y cómo participar dentro de eventos lectores en la cultura letrada universitaria.

Pretendemos alcanzar la descripción e interpretación de este contexto tratando como investigadores etnográficos de ‘ver’ los acontecimientos, valores, actuaciones y acciones sociales, desde la visión de los participantes bajo estudio acompañada de la mirada de la investigadora, de los autores y de los expertos que nos han acompañado cuyas perspectivas sirven de trasfondo al análisis. Dada la naturaleza de la investigación cualitativa entendemos, como comunicamos al inicio de este capítulo, que en este tipo de investigación antes de intentar alcanzar conclusiones genéricas, proponemos la escritura de una narrativa etnográfica que prefigure la descripción y comprensión de un contexto particular. ¿La intención? descubrir la ‘unicidad’ de la que nos habla Stake (1995) la cual no es otra cosa que el reconocimiento del rasgo particular que hace a cada contexto estudiado ‘único’.

Ahora bien ¿cómo escogimos el corpus de nuestra investigación?

La lectura y la escritura no constituyen una ciencia, ni una técnica, ni un arte: son prácticas sociales que permiten comunicarse contigo, con el otro y con la sociedad global.

Juan Shutto

¿En qué nos basamos para escoger los informantes clave? Nuestra selección se basó en una muestra intencional, fundada en criterios. Veamos, siguiendo a Martínez (2006), de manera análoga, quisimos buscar la información donde estaba. Dada la naturaleza del estudio como investigadores tomamos la decisión en cuanto ‘a dónde ir, qué datos recoger, con quién hablar’ a fin de capturar la información necesaria para los objetivos de este estudio. Concebimos entonces la ubicación de los estudiantes hacia el final de su carrera académica por cuanto tendrían, probablemente, una experiencia idónea como lectores del medio textual impreso y el medio textual digital.

Esta presunción la asumimos pues hemos podido seguir sus trayectorias académicas y sus intereses personales sobre este tema. Aquí fue relevante las variables edad, rendimiento académico, sentido de pertenencia a la universidad, la actividad laboral de algunos, paralela a sus estudios y, como un agregado, el gusto que tienen por la lectura académica y literaria, más los idiomas.

Es un corpus que aun cuando tiene muchos puntos de encuentro entre sí, revela cierta variabilidad en sus actividades personales y académicas. Este hecho nos pareció valioso para contrastar, confirmar y atravesar la información revelada en sus discursos, valiéndonos de diferentes herramientas empleadas en diferentes tiempos –cuestionario, entrevista y producción de un texto autobiográfico- a objeto “... de que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios y porque toda realidad humana es poliédrica, tiene muchas caras...” (Martínez, 2006; p. 137).

Otro criterio para delimitar el estudio con seis estudiantes, apunta a la dificultad de tener acceso a toda la población o a una gran mayoría de la mención Lenguas Modernas pues esto demanda un trabajo en equipo, una inversión de tiempo, esfuerzos y costo que nos superan como investigadores. Lo manejable era este número para conseguir una unidad de análisis que pudiera ser aprovechada lo mejor posible según los propósitos de nuestro estudio. Consideramos que la selección representó el perfil buscado: “(personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información). En conclusión, el investigador tratará de imitar al buen fotógrafo, quien busca los mejores ángulos para capturar la mayor riqueza de la realidad que tiene delante” (Martínez, ob. cit.; p. 137).

Pudiéramos agregar que otro de los criterios bastante subjetivo quizá, pero válido en la investigación cualitativa, responde a que la investigadora es parte de la realidad en la que el grupo de Lenguas Modernas hace su vida académica. Ha sido docente de estos en el primer semestre, en el área de Lenguaje y Comunicación, por lo que recoger datos de su propia realidad, su propio campo, contribuye a comprender mucho más su oficio de enseñante, y el de los aprendices de la cultura universitaria. Esta es una característica peculiar del estudio cualitativo en cuanto el observador es parte del medio observado, por lo tanto sus observaciones no son ‘objetivas’, sabe que no busca generalizaciones sobre la realidad en estudio por ser esta particular, única y, sabe también, que este grado de objetividad se alcanza “... sobre el sistema de un adecuado acopio y manejo de los datos cualitativos, el cual asegura un alto nivel de validez y provee también la base para una cierta forma de confiabilidad o replicabilidad de la investigación” (Martínez, ob. cit.; p. 135).

Aproximación al grupo de informantes clave del estudio

Haciendo un poco de historia etnográfica tenemos que al ingresar al campo de trabajo se empleó un cuestionario tentativo para seleccionar la muestra piloto. Se aplicó de manera presencial a un grupo de nueve estudiantes cursantes del Seminario de Investigación de Memoria de Grado. Situados entre el octavo y décimo semestre. Esta

herramienta fue validada. Su estructura tenía dos partes: la primera, contentiva de las llamadas preguntas demográficas para ubicar los datos personales y, la segunda, un conjunto de 10 preguntas sencillas en torno a sus prácticas de lectura y escritura académica en el medio analógico y digital. Sobre esta primera experiencia aprendimos varias cosas. Al intentar organizar y analizar el corpus recogido nos encontramos con ciertas dificultades para decantar la información. Una de ellas obedeció a la forma en que se estructuraron algunas preguntas pues contemplaban cada una dos respuestas.

No resultó fácil ni claro clasificar y ordenar las categorías provenientes de dos tipos de respuestas que aun cuando tenían nexos entre sí, requerían de la formulación por separado de la pregunta. Este resultado nos permitió darnos cuenta de que debíamos afinar el cuestionario pues de la formulación de una pregunta precisa y clara dependerá de que la información obtenida permita un análisis válido y confiable en función de las preguntas de investigación, objetivo y marco teórico planteado. Además, contemplamos en este cuestionario piloto estudiar también las prácticas de escritura pero luego sentimos la necesidad de delimitar el estudio para asirlo y profundizar en él con mayor confianza y confiabilidad, por lo que optamos abordar solamente el tema de las prácticas de lectura académica.

Esta prueba nos dejó ver entonces que dependiendo de la manera como se formula una pregunta pueden presentarse o no ruidos en la respuesta cuando estas no son claras, precisas y comprensibles. La pregunta debe aludir preferentemente a un solo aspecto. En nuestro caso esto significó apreciar asimismo que si entre los informantes hay alguno con dificultades para expresarse por escrito, esto va a incidir en que no puedan, con mayor razón, responder con precisión y suficiencia. En este escenario, encontramos que otras preguntas resultaron valiosas por lo que solo requirieron pequeños cambios. De este modo reestructuramos, eliminamos y creamos ciertas preguntas.

Otro aprendizaje apunta a la forma en que fue aplicado el cuestionario. Quizá por la prevalencia en nuestras prácticas de investigación en el medio analógico, optamos

por hacerlo en forma presencial. Con papel y grafito. Esto implicó invertir mayor tiempo en una actividad un poco agotadora al tener que transcribir cada cuestionario. No se nos ocurrió usar la herramienta de Internet. Los datos aportados en este primer acercamiento fueron organizados y someramente analizados. Sin embargo, tomamos la decisión de no desarrollarlos en este trabajo pues aun cuando mostraron aspectos significativos no fueron lo suficientemente válidos y confiables.

En virtud de esta experiencia consideramos necesario elaborar y aplicar un nuevo cuestionario. Al tener lista la nueva herramienta esta se administró vía Internet. En esta ocasión los nuevos seis informantes se ubicaban de manera similar al primer grupo entre el octavo, noveno y décimo semestre. -esta vez se logró contactar a dos de ellos, los cuatro restantes fueron nuevos-. Cabe destacar el alto grado de compromiso y responsabilidad de ellos al responder el cuestionario y regresarlo a través del correo electrónico en un tiempo prudencial, tal como se había acordado por vía telefónica y personalmente. Solo un estudiante, por problemas personales no logró realizar su Historia de lector.

Los datos personales que caracterizan a este grupo se obtuvieron a través del cuestionario. Igualmente esta herramienta se estructuró en dos partes: datos demográficos y las doce preguntas presentadas. Las características de este segundo grupo se exponen a continuación con su respectivo análisis y resultados. Para facilitar el manejo del corpus de análisis se le asigna un código de identificación a cada uno de los participantes resguardándose sus identidades.

Tanto en la elaboración del cuestionario como en la entrevista semiestructurada contamos con el acompañamiento de unos investigadores expertos a lo largo de varias tardes de conversaciones reflexivas y cuestionadoras en torno al contenido de estas herramientas. Compartir este trabajo resultó una experiencia grata, estimulante y esclarecedora para proseguir la recogida de los datos. Esta práctica también se extendió durante la creación de algunas de las categorías con implicaciones similares. Además del cuestionario, diseñamos dos herramientas más. Una referida a una

entrevista semiestructurada en profundidad, y otra a la producción de un texto escrito denominado Mi Historia de lector. Ambas se desarrollaron a través de la Red como expondremos más adelante.

Tabla 1. Características y codificación del grupo de informantes clave

<i>Informante</i>	<i>Edad</i>	<i>Género</i>	<i>Lugar de Procedencia</i>	<i>Carrera que cursa</i>	<i>Semestre</i>	<i>Asignaturas que cursa</i>
I.1	35	M	Caracas	Educación Mención Lenguas Modernas	8vo	Seminario de Memoria de Grado, Lecto Escritura del Italiano
I.2	26	M	Barinitas estado Barinas	Educación Mención Lenguas Modernas	9no	Tesis
I.3	25		Mérida estado Mérida	Educación Mención Lenguas Modernas	9no	Seminario de Memoria de Grado
I.4	29	F	Mérida estado Mérida	Educación Mención Lenguas Modernas	10mo	Seminario de Memoria de Grado
I.5	25	M	Carora estado Lara	Educación Mención Lenguas Modernas	9no	Tesis
I.6	26	F	Mérida	Educación Mención Lenguas Modernas	9no	Tesis

Una vez que diseñamos y validamos el cuestionario se procedió a su aplicación, recolección e interpretación del corpus obtenido. Presentaremos ahora los resultados e interpretación del primer acercamiento a los datos acerca de las respuestas dadas por

los participantes en el cuestionario. Basaremos este acercamiento desde un respaldo teórico de la literatura existente sobre prácticas de lectura académica, y las interpretaciones generadas por la investigadora como aprendiz y constructora de la realidad de este grupo de personas que se desarrollan en un contexto académico situado impregnado por la cultura universitaria.

Aproximación descriptiva interpretativa del cuestionario piloto

Mostramos a continuación los resultados del cuestionario piloto dentro del contexto de nuestro estudio para facilitar al lector el conocimiento del contenido de esta herramienta y su vinculación con nuestra investigación (Ver Anexo I, pp. 336-337).

Sin lugar a dudas, esta primera herramienta nos permitió valorar inicialmente el acercamiento general de los estudiantes hacia las herramientas analógicas y digitales. Valorar la autopercepción que tienen de sí mismos como lectores, apreciar algunas representaciones construidas en torno al modo en que se lee en papel y en digital, junto a sus preferencias por estos medios.

Cabe recordar que cuando hablamos de modos o maneras de leer al aludir a las prácticas de lectura académica, estamos partiendo desde una perspectiva sociocultural, de la siguiente visión:

... se asume que leer y escribir solo pueden ser entendidos como una práctica social que adquiere sentido dentro del contexto social, cultural, político, económico e histórico en el que tiene lugar (...). Leer y escribir son acciones vinculadas a un momento social específico, donde el contexto está constituido por la interacción entre los participantes, la situación en la cual la interacción ocurre, y por los antecedentes históricos y sociales de lo que hacen (...). En este sentido, el término cultura escrita (...) se refiere a diversas formas de participar en actividades en las que la letra está involucrada. Es decir, existen diferentes contextos de práctica o prácticas sociales en las que se involucra la producción o interpretación de textos, sean estos impresos o digitales (Gómez, 2006; p. 14).

Tenemos entonces que la caracterización de la variable prácticas de lectura en el soporte de papel y digital se analizó considerando las categorías que emergieron en el cuestionario, vinculadas con:

Tabla 2. Categorías provenientes del cuestionario piloto

<i>Categorías</i>	
Frecuencia con que leen.	Tipos de textos electrónicos que leen académicamente.
Momentos en que leen.	
Soportes para la lectura personal.	Soportes para la lectura académica.
Autonomía para usar y buscar la información electrónica.	Estrategias de lectura para favorecer la comprensión en papel.
Competencia como lector en papel y en digital.	Creencias respecto a si lee de la misma forma en papel que en pantalla.
Propósitos al usar Internet.	
Frecuencia de lectura en Internet.	
Tiempo dedicado a la lectura en Internet.	

Así, de acuerdo al discurso de los estudiantes la frecuencia con que lee la mayoría, es diaria. La lectura se halla presente en las experiencias que guían sus actividades personales de una manera natural y necesaria. Reservan un lugar para sus lecturas por lo general hacia el final del día. La noche suele ser el momento más propicio para hacerlo pues en el día estudian y algunos trabajan.

Manifiestan que les gusta escuchar a otros leer, cuando lee bien. Este dato de interés lo encontramos en la respuesta del Informante 2, cuando le preguntamos si creía que la lectura se realiza de la misma forma en papel que en pantalla. Ante lo cual respondió que no es igual, pues entre otras cosas, comenta:

... En cuanto a los textos literarios, tal vez haya cierta comodidad al leerlos en papel, estos textos se suelen leer en la cama en muchas posiciones, lo que una computadora de escritorio tal vez no nos permitiría. La luz de las pantallas suelen agotarme la vista cuando leo de noche por muchas horas, por lo que prefiero a veces conseguir las narraciones en voz y escucharlas, lo prefiero y disfruto más cuando quien lee, sabe leer.

Desde una perspectiva sociocultural este hecho evidencia cómo la práctica de la lectura para estos jóvenes tiene un origen social, la dinámica de sus vidas está integrada en la cultura letrada en que se encuentran. Son lectores asiduos. Han experimentado la lectura de los otros, lo que les ha permitido tener un referente agradable, estético. Difícilmente, por sus comentarios, podrían prescindir de la lectura. Las mediaciones que intercedieron desde muy pequeños en su formación les legaron un gusto por la lectura solitaria y en silencio.

En el plano personal leen indistintamente en el soporte digital y en papel, sobre ello encontramos algunos matices pues aun usando ambos soportes, alguno se inclina por la lectura en papel ya que le resulta más grato poder hojear y sentir entre las manos la textura de una hoja. Además, tener en físico el libro le evita el temor que le produciría un dispositivo electrónico: que se descarguen las baterías como en el caso del teléfono o la tableta.

Otro, por el contrario, sostiene que para él es cada vez menos habitual leer en papel dada la facilidad con que accede a la información digital, y la economía que ello representa en relación al costo de un libro actualmente. Leer en papel para él es menos habitual por lo que descarga y conserva las lecturas en su computador personal y las lee en cualquier momento. Se infiere a través de sus respuestas que quienes leen son aquellos jóvenes para quienes la lectura en alguna medida impregna sus vidas llenándolas de sentido en diversas circunstancias y momentos. Emplean para ello el papel o lo digital, de acuerdo a sus intereses y condiciones.

Encontramos que son suficientemente autónomos al buscar y organizar la información electrónica. Resulta interesante el hallazgo que destaca a una mayoría

como personas muy conscientes de su yo, de su autonomía como producto de las circunstancias sociales en que viven. Se ven a sí mismos como personas con una gran libertad para moverse en el medio digital pues esta práctica forma parte de su rutina personal y académica. Un ejemplo de ello lo encontramos en las palabras de este joven:

Me considero muy autónomo al momento de buscar en Internet la información académica de mi interés. Principalmente, pienso que el tiempo en la escuela es demasiado corto para que los profesores nos enseñen todo lo que les gustaría enseñarnos. Por esta razón, a veces se ven en la obligación de seleccionar, de manera quizás un poco subjetiva, la información a impartir. Pero ya que somos seres humanos con distintas perspectivas, no se puede poner un derecho individual por encima de un derecho común. Los profesores muchas veces se encargan de hacernos conocer muchos tópicos, pero ahondan en solo unos pocos. Ya depende de nosotros buscar la información que creemos necesaria para complementar estos conocimientos. (Informante 5)

Los participantes han desarrollado diversos modos para buscar y guardar la información proveniente de la Web. Guardan lo que les interesa en sus carpetas en la sección de documentos, en favoritos o en el escritorio de su PC, ordenadamente. Les gustan las herramientas de que disponen en Internet lo cual representa un fácil acceso a una diversidad de información, una gran economía para su adquisición con relación a los textos impresos, además de la comodidad que supone portar un dispositivo pequeño en cualquier lugar y momento (teléfono inteligente, tableta). Comentan que pueden navegar de manera controlada. Estas prácticas asiduas les han permitido descubrir un sentido crítico para filtrar la información perspicazmente.

Esto nos habla de usuarios autónomos, que gozan de cierta libertad de elección que la navegación tácitamente sugiere. Ahora, una estudiante expresó sentirse un poco limitada para acceder a cierta información puesto que muchos textos digitales no están disponibles gratuitamente y otros pertenecen a bases de datos o repositorios institucionales desde los que se hace un poco difícil su extracción. La limitación o autonomía restringida en este caso parece responder más al hecho de no tener una membresía para acceder a esos datos o la dificultad para asumir el costo de

suscripción, más que a la falta de competencias para moverse con cierta autonomía en el medio digital.

Tal autonomía lleva implícita el manejo de una competencia relevante en sus actuaciones como lectores de textos en papel o en digital, se evidencia una tendencia significativa en la que la mitad de los estudiantes se identifican con cierta capacidad al emplear el medio digital. La facilidad de buscar información extratextual está ahora al alcance con sólo un clic. Viajan a sus anchas por la pantalla y, lo mejor, es que saben retornar al punto de partida sin correr el riesgo de extraviarse en el mar de información de la Red, al respecto el participante 2 dice:

Si por ejemplo estoy leyendo un artículo de historia, y en él se nombra a una civilización del pasado que desconozco, entonces minimizo y busco rápidamente más información sobre dicha civilización en Google para luego retornar a la lectura principal.

Otro expresa que se siente competente en ambos. Sobre la tendencia que dice tener mayor competencia con lo digital, bajo los usos mencionados por ellos, Urresti (2008) expone que la navegación está sujeta a las preferencias y habilidades de cada quien. Nosotros encontramos, en este sentido, que las navegaciones de los participantes no son tan azarosas, cuando tienen en mente propósitos demarcados. Ellos tienen referentes que los guían. Además, la singularidad de la Red les proporciona cierta orientación para conducir sus rutas como lectores. Este es un escenario interesante que aún no conocemos ampliamente, pero queda como un tema necesario a investigar.

En su experiencia cotidiana da la impresión de que han aprendido de forma autodidacta el modo en que deben manejar las herramientas de Internet para orientar sus búsquedas con efectividad. Esto lo inferimos, al escuchar sus respuestas en las que dejan ver que mucho de lo que saben proviene de sus incursiones personales al ingresar a sitios de interés, bien sea para informarse sobre el mundo o relacionarse con los otros. Cuando uno ve este comportamiento autodidacta puede sopesar favorablemente el hecho de que el conocimiento espontáneo, natural y relajado reúne

una gran riqueza en cuanto a saberes que se construyen por necesidad o curiosidad, procedimientos novedosos que se descubren o aprenden de los otros, y actitudes proclives a conocer, dominar y asumir críticamente las nuevas herramientas tecnológicas con las que se van vinculando.

Este saber que todos apreciamos en la vida cotidiana, estamos seguros, sirve de puente para hacer la transición a saberes más elaborados, más complejos, como serían los conocimientos académicos que demanda la universidad. Presenciamos entonces el empoderamiento de saberes culturales en este recinto académico gracias a las relaciones interpersonales que se dan con los pares y profesores, así como en el diálogo cultural que se da con los autores a través de los textos impresos y digitales.

De estos estudiantes como hemos visto un grupo opta por la lectura en papel por considerarla más placentera, además de resultarle más fácil ubicar las distintas partes del texto en comparación con el medio digital. Les gusta la sensación del libro entre sus manos, hojearlo, su formato y hasta su olor, una experiencia orgánica, sobre la cual Chambers (2007), reflexiona:

¿Cuál es el misterio de las páginas?...Una de las razones por las que el libro y las páginas son tan importantes es que son táctiles. El Libro, un objeto hecho de páginas, está diseñado para ser sostenido con la mano; el pegado está diseñado de manera que las páginas puedan hojearse fácilmente cuando se sostiene abierto. En efecto, un libro es como una extensión de la mano, las páginas como dedos extras. El aspecto físico de leer un libro, su naturaleza visceral, su apelación a nuestros dedos así como a nuestros ojos, son fundamentales para la experiencia de la lectura, esto significa que también son fundamentales para el significado que extraemos de lo que leemos. (p. 139)

Desde esta experiencia hablan también sobre el costo que representa un libro impreso en relación a la gratuidad de la Red. Esto hace más atractivo el dispositivo digital. Aun cuando hay cierta predilección por el medio digital, llama la atención cuando algunos aclaran que prefieren *“(...) el papel y cuando se trata de textos académicos mucho más porque son textos que debo releer varias veces, además puedo rayarlos, subrayarlos, hacer notas entre otras cosas”*. Resulta significativa la inclinación hacia el papel, cuando les interesa fijar un conocimiento que representa cierta complejidad, por

lo que imprimen la información ocasionalmente. Aquí teorizamos que se imponen las prácticas tradicionales en papel y se desestimara (aunque no por desconocimiento) que esas mismas operaciones –subrayar, insertar notas al margen del papel, resaltar con color- también podrían hacerse con gran comodidad y rapidez desde el computador.

Los propósitos por los cuales leen en Internet, dejan entrever que lo hacen básicamente para informarse en el plano personal, académico y laboral. Las lecturas son tan diversas como temas de interés ellos tienen. De manera jocosa el Informante 5 dice:

Personalmente, al internet le doy tantos usos como un farmacéutico al Aloe Vera. Pero entre los principales propósitos está el mantenerme en contacto con las personas, mantenerme informado, investigar y por último, aunque no menos importante, entretenerme.

Además de la categoría información la mitad de los estudiantes comunica otro criterio al expresar que la utilizan fundamentalmente como medio de comunicación con colegas, amigos y familiares a través del correo electrónico, Twitter y Facebook. Una tercera categoría demuestra que también usan Internet por entretenimiento para buscar letras de canciones, escuchar música, ver películas y documentales tanto en español como en inglés y en francés. Como vemos, Internet es la nueva plataforma que brinda potenciales oportunidades para informar, entretener, aprender, además de mantenerlos comunicados en tiempo real y a distancia.

Es interesante conocer que este grupo tiene la lectura como una práctica incorporada a su rutina diaria a través de Internet. Este dato se corrobora en las respuestas dadas en las preguntas tres y siete. Solo un estudiante sostiene que lee en este medio ocasionalmente. Descubrimos que esta persona no dispone de herramientas digitales propias (Informante 3), por lo que acude frecuentemente a los cibercafés. Salvando este caso, si nos referimos a la mayoría, apreciamos nuevamente que la lectura constituye una de las aficiones de estos jóvenes. Al parecer leen por gusto. Por necesidad. Por curiosidad vital. Adicionalmente, en cuanto al tiempo que le dedican semanalmente a la lectura en Internet, hallamos que la mitad de los

estudiantes invierten entre 2 a 5 horas al día lo cual es significativo si consideramos que asisten a la Facultad y a sus jornadas laborales. Observamos que otros aprovechan 1 hora al día, algún otro expresa que lee menos de 1 hora al día.

Acostumbran leer para apoyar sus tareas académicas en diversos tipos de textos electrónicos entre los que destacan los artículos pdf extraídos de las páginas web. Para ellos estos suelen contener información amplia y de fácil entendimiento. El Informante 4, apoya sus lecturas en libros de formato pdf, pero también en libros impresos. Los resúmenes son consultados a través de bases de datos académicos como Jstor, gracias a la veracidad que estos ofrecen (según Wikipedia esta es la abreviación de Journal Storage, «almacén de publicaciones periódicas» es un sistema de archivo en línea de publicaciones académicas). Asumen algunos que los artículos también los leen desde algunos blogs y foros especializados para ampliar la comprensión de un tema, cuando publican información seria, directa y puntual. Aprovechan estos dos recursos para leer, pero muchos no los toman para citar en sus composiciones escritas.

Apreciamos que todos los estudiantes señalan el uso indistintamente del soporte analógico como el electrónico para sus lecturas académicas. Muchos se inclinan por numerar las bondades del medio digital dado su carácter accesible y constante actualización, así como al hecho de encontrar ediciones que no han llegado aún a nuestro país. Comentan sobre los textos impresos que a menudo los libros y artículos de revistas especializadas tienen información desactualizada, refiriéndose a la biblioteca de su Facultad e incluso al portal institucional Saber ULA. Expresan que se ahorran el tedioso esfuerzo de tener que ir hasta la biblioteca y pasar horas sin saber si van a conseguir la información que necesitan.

En Internet pueden aparecer en la búsqueda fragmentos específicos de lo que necesitan para luego decidir si abren el enlace o no. A pesar de la prevalencia del soporte digital para apoyar sus actividades académicas, algunos aclaran que para sus lecturas académicas prefieren en algunos casos los impresos pues los pueden

subrayar, llenar de notas. Pueden releerlos con mayor comodidad cuando les interesa comprenderlos con cierta profundidad. Aun así uno de los jóvenes, Informante 2, agrega al respecto que *“De cada 10 textos que leo, al menos 7 son en digital”*.

Impresionan como estudiantes estratégicos al abordar sus lecturas. Expresan que suelen utilizar diversas estrategias para favorecer su comprensión al leer textos académicos en papel. Observamos el manejo de referentes teóricos prácticos acuñados en su formación universitaria, sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura desde una postura cognitiva y socioconstructivista. Esto se refleja en el uso de un lenguaje y un contenido académico para contar lo que hacen cuando leen al emplear estrategias antes, durante y después de la lectura. Se entiende en sus respuestas que estas estrategias en general las utilizan, aunque no lo especifiquen todos los estudiantes, sin embargo, nosotros tomamos las categorías nombradas por algunos para ubicarlos a todos de acuerdo a las acciones que dicen llevar a cabo cuando leen. Junto al manejo de las herramientas evidencian procesos de metacognición valiosos, desde el momento en que asumen una postura crítica para valorar la calidad de la información, o de los sitios que visitan desechando lo que no les sirve.

Encontramos que la mayoría devala prácticas de lectura de papel como el subrayado, reconocimiento de ideas principales, elaboración de mapas mentales o conceptuales, relecturas y paráfrasis poniendo en juego sus conocimientos y experiencias previas. El resto del grupo destacó la práctica de estrategias para después de la lectura centrada en la construcción de resúmenes, paráfrasis oral y esquemas sencillos. La mitad de ellos nos habla de estrategias de prelectura basadas en el reconocimiento del título, empleo de las predicciones, visualización de todas las partes del texto, entre otras. Al respecto encontramos una respuesta del Informante 2 que abarca este conjunto de estrategias:

Suelo emplear estrategias de pre-lectura como: ¿Qué sé del texto y qué quiero saber?, formulo hipótesis, busco las palabras claves para tener un conocimiento previo. Mientras leo, empleo estrategias de lectura, como por ejemplo: escribo notas importantes a un lado del texto, subrayo, saco las ideas principales, voy armando un mapa conceptual en un cuaderno aparte. Una vez que termino el

texto, empleo estrategias después de la lectura, me pregunto qué sabía del texto y qué pude aprender de él, para luego hacer un resumen general oral y en voz alta, casi nunca lo escribo. (Informante 2)

Otro comentario proveniente del Informante 5 de manera similar expresa:

Para comenzar, leo los títulos y los subtítulos, para tener una idea de lo que voy a encontrar en el texto. Luego, hago una lectura rápida de todo el texto; si este es demasiado largo, hago un scanning y busco la parte que necesito para leerla con mucho más detenimiento y atención. Una vez leído hago una paráfrasis para llevarlo a un lenguaje más propio y así tener una mejor retención y comprensión

Recordamos al lector que el *scanning* o lectura de barrido tiene como finalidad precisar una información puntual. Reside en ejecutar un rastreo rápido para hallar un dato particular en un universo de información. Se lee deslizando la vista a lo largo de las líneas y/o párrafos, explorando constantemente hasta descubrir la información inquirida.

Este tipo de práctica para explorar un texto resulta congruente con los estudios de Lerner (2001), sobre los diversos modos de leer en función de los objetivos que se han propuesto los lectores: "... a veces leen exhaustivamente, pero otras veces exploran solo ciertas partes del texto o saltan lo que no les interesa; en algunos casos leen muy rápido y en otros lentamente; en ciertas situaciones controlan con cuidado lo que están comprendiendo, en tanto que en otras se permiten interpretar más libremente el sentido de lo que están leyendo" (p. 119).

Cuando vemos las respuestas de los informantes sobre las estrategias que emplean para garantizar la comprensión de la lectura en el medio de papel o en el digital, apreciamos a lo largo del estudio una coherencia en sus testimonios, esto es, sus comportamientos develan un 'quehacer de lector' el cual se desplaza hacia diversas representaciones del conocimiento, que puede representar mayor o menor complejidad. Movilizan sus estrategias lectoras adecuándolas a los soportes de lectura. Inferimos, que en este comportamiento puede influir la confianza que ellos tienen de sí mismos

como lectores. Así como las actitudes y procedimientos desarrollados hacia la cultura escrita.

En la revisión y análisis que hemos ido efectuando a través de todas las herramientas del corpus, evidentemente, los participantes manifiestan cierta actitud curiosa y favorable hacia la lectura, la cual cursa con la apropiación de conocimientos, nociones o conceptos sobre lo que leen acompañados estos saberes con un indudable manejo de estrategias para optimizar su comprensión bajo propósitos definidos.

Y, por último, al indagar sobre sus creencias acerca de si la lectura se realiza de la misma forma en papel que en pantalla, casi todo el grupo afirma que no se efectúa igual. Arguyen diversas razones: leer en papel es más amigable y orgánico, al leer en digital se deben conocer bien las herramientas disponibles a fin de sacarle provecho al medio y además disponer de instrumentos tecnológicos adecuados para mayor comodidad; cuando se lee en digital se suele ir rápidamente a secciones específicas del texto que más interesaría leer, en papel habría que leer casi todo y luego decidir si realmente ese texto sirvió o no a su propósito.

Además, internet enlaza toda la información a través de su sistema de hipervínculos, lo que le permite al lector buscar información extratextual –imágenes, gráficas, audio, diccionarios, etc.- relacionada con el texto para así conseguir un mejor entendimiento de los detalles. Sin duda, presenciamos, nuevos modos de leer. En cambio, en papel lo que no se entiende del texto, muchas veces es ignorado por el hecho de no tener otras fuentes a mano. Otra participante precisa que la lectura digital le cansa, le aburre rápido, no se encuentra cómoda, mientras que siente gusto por leer en papel, pues además de sentir el texto entre las manos tiene la certeza de que dispone de este sin prender ningún equipo o esperar a que carguen las páginas que le interesan.

Otro, opina que el papel es más ‘sutil’, lo atrapa más. Mientras que la pantalla es una metrópoli, llena de ruido, de distracciones (Informante 5). Una última opinión deja

ver que no es igual leer un texto electrónico que leer uno impreso, por cuanto para él la lectura de materiales impresos es mucho más enriquecedora y amena, ya que facilita la toma de notas, el subrayado, la realización de esquemas explicativos, y otras técnicas que ayudan a la comprensión y retención de la nueva información. Al leer desde el papel puede movilizarse más fácilmente dentro del texto y también en el espacio físico, ganando una mayor concentración.

Esta respuesta coincide con lo dicho en la pregunta 11 por ciertos estudiantes. De igual forma agrega que es mucho más sencillo acceder a la información nuevamente desde el material impreso, pues a veces no guarda correctamente los textos electrónicos en los marcadores del navegador de Internet o en la base de datos creada para tal fin, por lo que tiene que hacer otra vez la búsqueda del documento. Sobre este dato hallamos en la pregunta cuatro algunas opiniones distintas, sustentadas más bien en la autonomía que tienen para buscar y organizar la información.

Volviendo al gusto por la lectura en papel, vemos que aun cuando se mueven cómodamente en el medio digital, albergan siempre un gusto por el papel cuando se trata de ciertas lecturas especiales, o bien cuando quieren comprender un poco más sus lecturas académicas. La diferencia también la establecen en el aspecto físico, ya que la pantalla suele producirles cansancio visual cuando leen por muchas horas. Ante este cansancio el Informante 2, opta por conseguir las narraciones en voz y escucharlas. Señala una tendencia entre sus compañeros por las lecturas literarias digitales, que no es contradictoria, sino que obedece a las circunstancias en que leen, pues seguidamente dice:

Entre mis compañeros se ha puesto de moda leer libros de literatura usando una Kindle, para ellos este lector electrónico les resulta más fácil, sobre todo por el hecho de que pueden llevarla a todos lados, cosa que sería más difícil de hacer en una computadora convencional.

La Informante 3 opinó que la lectura en papel y digital sí se realiza de la misma forma, sin ofrecer una explicación.

Al cierre de este apartado preliminar para el análisis, reconocemos que las TIC incrementan el acceso a la información actualizada, rápida, diversa y económica; desarrollan nuevos procesos relacionales tanto en la esfera académica como en la personal y laboral distintos a los de naturaleza cara a cara; favorecen también la comprensión significativa de los textos hallados. Trasladan a sus usuarios a través de los hipervínculos a enlaces que los llevan imparablemente a sitios de interés o a descubrimientos fortuitos. Vemos, que este corpus presenta un perfil que los acredita con una experiencia singular dentro del medio digital. Manejan con fluidez y naturalidad el lenguaje de la tecnología. Disponen de diversos dispositivos para sus lecturas, y operan con destreza cada una de estas herramientas. Aunado a este hecho, reconocemos en ellos a lectores potenciales y escritores independientes.

Cuando pensamos en el contexto universitario de nuestra Facultad de Humanidades y Educación, podemos anticipar tangencialmente en el discurso de los estudiantes, que desde las aulas universitarias se promueve dentro del proceso de alfabetización académico, un camino para allanar la alfabetización digital, desde el momento en que sus profesores les presentan como parte de su rutina, de sus prácticas, el conocimiento de fuentes impresas junto al conocimiento de fuentes electrónicas. Los universitarios los acercan al conocimiento a través del encargo de lecturas disciplinares y el uso de géneros académicos que obtienen desde una URL, una base de datos o un portal académico específico. Asimismo, gestan relaciones interpersonales, haciéndolos partícipes de la comunicación a través del correo, de la mensajería de textos o de un blog de formación académica.

En adelante, seguiremos analizando con mayor detalle el impacto de estas tecnologías en las prácticas de lectura académica y personales de estos estudiantes, tratando de identificar y describir el efecto que genera su incorporación, y su papel mediador, en la construcción de saberes dentro de las aulas universitarias que invitan diligentemente a pensar.

Recordamos al lector que no vamos a comparar el medio analógico y digital, sino a tratar de entender qué actuaciones definen las prácticas de lectura en el medio digital, que difieren de las analógicas. De forma, que este análisis preliminar evidencia cómo se gesta la aproximación a las TIC dentro de un contexto de comunicación que descubre las prácticas de lectura académica en un ámbito cultural universitario, con exigencias demandantes propias de esta cultura letrada. Un ámbito que teje relaciones interpersonales particulares con los pares, profesores, textos y tecnologías puntuales, tal como lo hemos apreciado a lo largo de nuestro estudio.

Acercamientos al método biográfico desde las Historias de lectores de los estudiantes

*Tal vez quien permanece alejado de los libros es porque cree
que va a perder algo, mientras que quien se acerca a ellos
entiende que tiene algo que ganar.*

Michèle Petit

En este apartado haremos mención a otra de las piezas del corpus del estudio denominada, Mi historia de lector. Esta singular herramienta sirvió amablemente, para conocerles un poco más. Para adentrarnos en sus subjetividades. En sus modos de narrar y narrarse. Para ello, se les encargó construir libremente un relato en el que pudieran contar su valiosa experiencia de vida como lector o lectora, refiriendo con el mayor detalle posible, su acercamiento a la lectura de textos en papel y electrónicos. Un relato en el que mostraran quiénes fueron sus mediadores más significativos. Sus eventos de lectura memorables. Entre otros aspectos. La herramienta contenía además, algunas orientaciones que guiaran sus relatos (Ver Anexo II, pp. 338-341). Se elaboró en Microsoft Office Word. Este formato se remitió a través de sus correos electrónicos. Ellos, lo devolvieron por esta misma vía. Hacerlo de esta forma facilitó el camino para guardarlo, imprimirlo, analizarlo y reportarlo.

Mientras los informantes pensaban en qué decir y cómo decirlo, establecimos con ellos un contacto por vía telefónica para conversar sobre la naturaleza de este tipo de escritura, para escucharles sobre sus dudas. Sus inquietudes y expectativas para redactarla. Esta herramienta les emocionó. Les puso en perspectiva con un tema sobre el que manifestaron no haber reflexionado antes. Les agradó el resultado. Lo consideraron modesto, pero interesante. Esta comunicación creó una conexión psicológica más cercana con cada uno de ellos. Quizá, esto les permitió relajarse y escribir con mayor agrado, confianza y sinceridad.

Las Historias de vida constituyen una herramienta de recolección de datos muy utilizada en la investigación cualitativa. La etnografía se vale de ella. Con esta pretendimos ver cómo se percibe cada uno de los informantes respecto a los acontecimientos que les han acercado a la cultura letrada. Los eventos que les han marcado, que les han dado un perfil determinado en diferentes momentos de su evolución como lectores. En todo caso, quisimos conocer sus experiencias lectoras mediadas por los artilugios de las diferentes tecnologías. Mediadas, asimismo, por personajes variopintos.

Acceder a la lectura de estos cinco relatos constituye la posibilidad de adentrarnos en una cultura escrita particular -solo cinco, pues uno de los informantes que venía colaborando con la investigación, por problemas personales ineludibles, no pudo componer su texto en el tiempo previsto-. Una cultura universitaria forjada por un grupo de estudiantes que comunica diversos tópicos susceptibles para el análisis. Para a partir de estos temas crear un relato etnográfico creíble, confiable, como decíamos al comienzo de este capítulo. Hacer transparente este relato es nuestro desafío. Como etnógrafos nos asaltaron las dudas acerca de cómo presentar los textos para su discusión. Se nos ocurrió, inspirados en otros estudios, realizar un ejercicio narrativo interesante como preámbulo del análisis: acompañar sus escrituras desde nuestra mirada al recontar lo que ellos narraron.

Desde la etnografía emplearemos para el análisis de estas historias el método biográfico, valiéndonos de los temas culturales emergentes en sus historias de vida como lectores, con la intención de biografarlos. El método biográfico supone el estudio de un individuo a partir de las experiencias que este cuenta sobre un momento estelar de su vida. Entran en juego allí, además de los acontecimientos, sus valoraciones, sentimientos, percepciones y creencias sobre estos. Para el investigador lograr una comprensión más global de la realidad del narrador puede apoyarse también, si fuera el caso, en documentos como fotografías, diarios íntimos, memorias, confesiones, conversaciones, anecdotarios, testimonios, historias de vida, autobiografías, vídeos u otros documentos que daten aún más el estudio. En nuestro caso, triangulamos las historias con los datos obtenidos por medio de un cuestionario y una entrevista semiestructurada.

La aproximación biográfica hunde sus raíces en la perspectiva fenomenológica, desde la que se propone la hermenéutica, como método interpretativo para alcanzar la comprensión de la existencia humana. En este caso, para llegar a comprender las prácticas lectoras de un grupo de estudiantes del pregrado universitario en su trayectoria personal, y académica, fundamentalmente. En este tipo de análisis, el investigador cuenta las historias de otros tratando de mostrar los testimonios subjetivos que estos manifiestan, de la forma más 'objetiva' posible. Ver a través de la mirada del otro, de los otros.

Si nos situamos en los procedimientos de este método conviene citar a Pujadas (1992), quien señala cuatro variantes para encuadrar un estudio de esta naturaleza:

- Estudio biográfico: refiere la vida de una persona o varias, vivas o muertas en manos de un escritor.
- Autobiografía: son las historias escritas por las mismas personas.
- Historia oral: de la voz de uno o varios individuos el investigador recoge la información que le interesa. La memoria colectiva juega un rol fundamental.

- Historias de vida: el investigador da cuenta sobre la vida de un individuo y cómo esta vida refleja un momento histórico, cultural o social.

Nosotros, nos ubicamos en este momento del análisis en la cuarta categoría: las Historias de vida a partir de sus propios escritos -los de los informantes-, daremos cuenta de lo que estas han sido en el dominio de la cultura letrada. Hablaremos de sus prácticas lectoras. Lo que ellos cuentan. Con lo que cuentan.

Es bueno mencionar, que dentro de estos procedimientos el cuestionario y la entrevista semiestructurada hecha en profundidad, particularmente, representan una técnica emblemática del método biográfico para reconstruir una historia de vida. Adicionalmente, cabe destacar que la investigación biográfica circunscribe ciertos elementos nucleares que hacen posible su ejecución, estos son: un informante que nos cuenta su experiencia, un investigador que lee y relee detenidamente los relatos para construir significados, textos de campo que se transforman como textos para los lectores gracias a un informe final, y desde luego, los lectores que leen esta publicación.

Intentaremos ahora un análisis interpretativo biográfico basándonos en las temáticas culturales recurrentes que aparecen en sus historias, las cuales resignifican la evolución de estos informantes como lectores. Procuraremos comunicar el conocimiento de sus percepciones. Valoraciones. Sus trayectorias lectoras. Algunas de sus prácticas socioculturales personales y académicas como partícipes de la cultura letrada. Sobre un criterio temático como enfoque investigativo basaremos este análisis. Esta visión nos permite seguir un tema particular, como es el de las prácticas lectoras analógicas y digitales, dentro de ciertas condiciones que hacen posible establecer la comparación temática de los relatos de distintos protagonistas (Hurtado y Toro 2007). Nos apoyamos además, en las visiones teóricas que sirven de trasfondo a nuestro estudio. Verán entonces la exposición de los cinco relatos recontados y, luego, la discusión en torno a ellos.

Aproximación descriptiva interpretativa de las Historias de lectores de los informantes clave

Uno aprende a caminar caminando, así como aprende a leer leyendo y, todavía más, a amar la lectura leyendo. Aprendí a leer los libros que tenía que leer por razones profesionales, primero con respeto y luego con franca simpatía. Al final, me convertí en un apasionado de los libros y esa pasión devoró mi vida en los últimos cuarenta años.

Bernard Pivot

Presentamos ahora un conjunto de cinco historias recontadas por la investigadora a partir de los textos originales escritos por los informantes clave, sobre la evolución de sus historias como lectores. Con cada una de estas historias se busca destacar el acceso a la cultura escrita. Su lectura es una invitación a conocer un poco más de cerca las subjetividades de estos jóvenes estudiantes que pueblan nuestras aulas universitarias.

Cinco historias de lectores:

José y los demonios de la filosofía moderna

José, fluido e intuitivo narrador, evoca su historia con la lectura desde el día en que nació. Cuenta, que más que agradecer a sus maestros, agradece a su madre. Ella, descifraba los objetos extraños y rojos que habitaban su biblioteca..., "*... me llenaban de asombro... y más aún cuando mi madre los insuflaba de vida con su voz*". A la par que trae estos recuerdos nos dice que ya en la escuela, una vez que descubrió la magia de combinar el abecedario tropieza con un objeto que marcó su vida. La Biblia ilustrada para niños. Ya no fue el mismo. La presencia de esta obra fue un desafío para él como lector. Una invitación para acercarse a la fuerza creadora del universo. Agrega que su influjo duró hasta el momento "*... en que los demonios de la filosofía moderna destrozaran mi pasado... Si debo culpar a alguien de este nuevo cambio, creo que sería a Kant y a Heidegger, a este último en particular por su maravillosa obra llamada Ser y Tiempo. Para mí, este ha sido el libro más denso que alguna vez haya leído...*" Esto le ocurre en el primer semestre en la universidad. En esa evocación de la niñez trae a su memoria la lectura en compañía de su hermana mayor, una lectora. Los cuentos de tradición poblaron su imaginario. Ya en la adolescencia surfea en otras profundidades. Quiere imitar a su hermana. La admira. Una lectora que le leía a él y a su madre con pasión. Escucha así relatos de amor, suspenso y misterio. Ya adolescente sigue su interés por saber de dónde venía esa pasión. Sigue leyendo por su cuenta. Acompañado de este gusto primigenio llega al bachillerato pero allí su pasión por la literatura se esfuma. Lee solo textos de las disciplinas que cursa.

En esta época, hacia el cuarto año, tiene su primer encuentro con otro medio para leer. La computadora. Realiza tareas esencialmente. Pero también lee sobre cultura general en la Enciclopedia Encarta. Ama las letras de las canciones en inglés. Le interesan ahora un poco menos los libros de papel de su biblioteca casera. Lo deslumbran las ilustraciones de Encarta. Le envuelven los sonidos. Llega la universidad. Su vida como lector tiene otro vuelco. La literatura aquí ya no es lo principal. Lee lo de las disciplinas que cursa. Destaca como un cambio sustancial la llegada de Internet a su residencia. Desde entonces su vida como lector gira en torno a ella. Dice que lee desde recetas de cocina hasta discusiones en Facebook y Twitter sobre política. Reconoce un incremento de su cultura. Resalta la Wikipedia como una de las fuentes más influyentes ¿la razón? su estructura de hipervínculos que le permite navegar a sus anchas. Se reconoce un poco adicto a la Internet. Afirma que a pesar de que la Wikipedia aún carece de confiabilidad, su uso es una vía para hallar de forma rápida y reciente la información. Cree que ella ha producido un cambio radical para mantenerse informado en este siglo, si se sabe elegir. Termina su relato comentando que en su recorrido como lector ha experimentado cosas gratas cuando le interesa lo que lee, cuando crece como persona. Amargas, cuando los textos asignados, le disgustan. Cierra su relato diciendo, "*... sea cual sea el texto al que uno se enfrente, lo que sí es seguro es que jamás volveremos a ser la misma persona*".

Luís y el Big Bang

Al leer la historia de lector de Luis uno puede imaginar a un personaje inquieto, curioso. Preguntón. Este joven recuerda cómo empezó su relación con la lectura desde el kínder Garden. Llegó trasnochado y ansioso a su primer día de clase, pero lo que allí vio, no era lo que él esperaba. Se va enfrentando a los símbolos extraños y los dibujos que los acompañan. De tanto repetirlos, de tanto copiarlos, los aprende. Unas veces con éxito, y otras, no tanto. Mientras en la escuela lee por deber, él descubre en la calle la lectura por placer. Anuncios, nombres de negocios. Leía todo lo que le llamaba la atención. Un buen día un primo mayor le regala una enciclopedia. Este fue su verdadero descubrimiento de la lectura grata. Lee sobre el Big Bang, los insectos, Alejandro Magno. Se gana el mote de "cerebrito" en la familia. El Big Bang le abrió a otro mundo. Más tarde al arribar al bachillerato llegan para él, las nuevas tecnologías. Su mundo analógico cohabita con el digital. Coquetea. Ahora lee con fruición lo digital. Abre un Hotmail. Se ensancha su posibilidad de comunicación e información con sus amigos y otras personas. De dos horas en los incómodos cibercafés pasa a un tiempo indefinido. Sus bolsillos peligran. Pero luego, lee con las comodidades de su residencia. Ya el dinero no es un problema para él. En este mundo descubre su pasión por la música. Se documenta sobre el clasicismo de Mozart, el romanticismo de Beethoven. Por obras de los grandes clásicos. Verdi, uno de ellos. Con la música, deviene su amor por los idiomas. Ahora, en la universidad, sus tareas son distintas a las de los niveles educativos previos. Ya no se trata de copiar. Debe leer, pensar, argumentar. Debe estar actualizado. Internet le facilita alcanzar este estado. Aprende a usar bases de datos. Los bibliotecarios le enseñan pues los libros de papel están bastante desactualizados. Ubica lo que necesita y quiere leer. Su pasión por la lectura que lo desvelaba desde muy niño, no lo abandona ya. De alguna manera *"... wikipedia, llena ese vacío"*. Va de un tema cultural a otro. De un tema musical a otro y, otro más. Se va a la cama pensando *"... que luego continúo, sin saber que ese luego me traerá un saco de curiosidades que a veces no hacen más que hacerme olvidar de las anteriores."*

Daniela ama la lectura

La historia de esta joven como lectora comienza desde mucho antes de nacer. Sus padres, lectores asiduos y amorosos, le leen durante la gestación. Ellos creen que esta práctica ayuda a que los niños crezcan con mayores capacidades. Conserva en su memoria el recuerdo de sus regalos: libros y más libros. Un regalo inusual para un niño, podrían pensar algunos adultos, rememora ella. Estos eran sus más preciados tesoros. A medida que crecía, su pasión por comprar libros y leerlos aumentaba. Sus familiares, en especial, sus padres, alentaron ese gusto. Fueron sus mediadores más cercanos. Más consecuentes. Los más íntimos. Daniela dice *"la lectura..., me conecta con las cosas que quiero o con las cosas que tengo"*. Al escucharla hablar se percibe su gusto por relacionarse con las personas que compartan este mismo amor. Piensa en ellas como personas cultas, educadas. Independientemente de sus preferencias lectoras. Cualidades invaluable, para ella. En su narración vuelve una y otra vez a apreciar la mediación de las personas que estuvieron cercanas, que le leían o con quienes leía. A ellas les debe la forma en que hoy percibe la lectura. El lugar que esta ocupa en su vida y en la de los otros. Emotivamente reconoce que sus amigos también son lectores. Estos vínculos le placen mucho. Daniela se mueve cómoda entre el mundo de papel de sus queridos libros, pero también en el mundo de los que halla virtualmente. Sobre su relación con estos últimos, narra que su forma de leer ha cambiado. Continúa expresando que antes su afán giraba en torno a adquirir un libro mensualmente. Ahora, ya no es necesario. El acceso rápido y vertiginoso que logra por tener un ordenador; teléfono inteligente o dispositivo electrónico le provee lo que quiere. Siente que lee ahora mucho más. Dice en su relato *"... son muchas las cosas que quiero saber, mucha la información que quiero obtener y mucho el tiempo que utilizo diariamente para hacerlo"*. Aun cuando se sabe autónoma ella aún no se percibe como una gran lectora. Cierra su historia así *"... Tomando en cuenta la cantidad de artículos, libros y revistas que existen, y los que están por salir, pienso que es un gusto que me podrá dar por mucho tiempo"*.

Sé curiosa Rocío, lee siempre

La trayectoria de vida de Rocío como lectora ha sido constante. Comienza a leer de la mano de la tía Miriam. Le enseña a leer en el clásico libro de iniciación: *Mi Jardín*. Una vez que aprende, se hace más independiente, lee con emoción lo que encuentra a su paso: avisos, titulares del periódico... En la escuela encuentra una maestra que aviva este gusto. La anima a leer. La acompaña. Rocío alcanza una gran fluidez y velocidad a tan corta edad. Aun proviniendo de una familia humilde, sin grandes lectores a su alrededor, en este hogar entienden que quien lee, es alguien mejor. Cultivan en ella el amor por la lectura. Se esfuerzan por procurarle los medios para estudiar. Su historia muestra su evolución lectora a lo largo de su escolaridad. En la primaria conoce a una maestra afable que la ayuda a descubrir las maravillas de la lectura. Es ella quien le dijo un buen día *"Sé curiosa Rocío, lee siempre"*. Ella la acerca a los libros. Sus maestras de primaria, sigue diciendo ella, *"...me hicieron mirar al horizonte literario más allá de Mi Jardín"*. Al llegar a cuarto grado conoce a una profesora singular. Fuera de serie. Su influencia transforma su vida. Con ella entendió *"...que los libros eran pasajes para viajes infinitos"*. Era más que una maestra, su cercanía tocó la amistad. Le regaló algunos libros. Rocío comienza a hacer préstamos en la biblioteca escolar. Lee con placer. Se acerca a los cuentos clásicos infantiles. En octavo grado tropieza con otra profesora de Castellano quien la sorprende al iniciar cada clase con lecturas literarias breves. Nos dice, *"La profesora...respiraba y nos daba la oportunidad de respirar literatura"*. Junto a ella, su amor por la lectura crece. Descuella. En cuarto año se desmotiva un poco. Allí no se lee por placer. Llega a la universidad, este hecho es una bendición para ella pues se encuentra con profesores que son lectores y escritores por puro oficio. Personajes que aman y le comunican el placer de leer, y escribir también. En esta época se acerca a la cultura digital. Usa el correo y los blogs para sus actividades académicas. Descarga muchos libros personales. Los lee en línea si no son muy largos. Comenta que aun cuando lo digital tiene sus ventajas, prefiere para disfrutar sus lecturas *"... sentir el libro entre las manos, pasar las hojas, tener acceso a él sin tener que necesitar Wi-Fi, solo buscarlo en mi morral y leer en donde y cuando quiera"*.

Desiré y la tía Dulce

Cuando la noche es de espanto, fue el primer título que acercó a Desiré a la lectura por placer. En su narración, ella hilvana sus recuerdos en torno a la figura especial de una Tía. La tía Dulce. Fue ella, quien con su modesta biblioteca acercó a Desiré a los relatos y testimonios de seres del más allá. Justo el libro que encabeza este recuento, le permite a la pequeña lectora aventurarse por el atlas de la geografía llanera con toda libertad y emoción, al descubrir el imaginario colectivo del Llano. Algunas de estas leyendas le resultaron familiares pues vivió una época en el pueblo de Barinitas. Lugar que sabemos plagado de fantasmagorías. Al leer a esta joven uno se hace cómplice de su narración al percibirla convertida en un personaje más, dentro de aquellos relatos que la estremecen. La añoranza de esta obra es sensorial también. Recuerda cómo hojeara este libro, su olor y su placer al acariciarlo antes de decidirse a leerlo, lo cual hacía una y otra vez. Llegada la adolescencia, la mediación de la Tía Dulce sigue presente. La acerca ahora a géneros de cuentos y novelas latinoamericanas. La Tía era profesora de Castellano y Literatura. Desiré la acompañaba de tarde en tarde, leyendo para sí misma, mientras ésta tecleaba su máquina, transcribiendo cuentos o exámenes por puro oficio. A veces interrumpían ambas su tarea para comentar las lecturas de Desiré. Al proseguir su relato marca un antes y un después. En una época previa Desiré leía para investigar: eran sus lecturas escolares. Luego, con la biblioteca de la Tía Dulce, descubre el goce por la lectura literaria, mayormente. Los recuerdos en torno a esta figura cercana son reiterativos en su narración. A los 16 años estudia informática. Le agrada lo que hace pero ya casi no lee literatura. Siente luego la necesidad de relacionarse con personas y, un poco menos con el mundo de la computación. Opta por la educación. Sus lecturas se tornan académicas. Consigue hacia el final de su carrera un computador. Abandona los incómodos cibercafés y laboratorios de informática. Su lectura se hace más cómoda. Más personal. Alcanza un dominio interesante en el manejo de las aplicaciones digitales. Aun así ella dice que prefiere el papel para leer. En esta época incursiona en la lectura de la Biblia. Descubre con emoción el valor de leerla en compañía: algunas veces lee junto a otros jóvenes universitarios, otras, al calor de una noche de cálida tertulia familiar. Desiré se reconoce lectora. Es fácil imaginarla. Su espíritu de leedora curiosa y sensible queda expuesto en la tesitura de su historia.

Los fragmentos anteriores nos introducen en el ejercicio del análisis biográfico. A partir de la lectura de los relatos originales determinamos como temáticas culturales más recurrentes las siguientes:

- Prácticas de alfabetización personal y académica.
- Lecturas, mediaciones y subjetividades.
- Auto percepción como lectores.
- La lectura: entre el mundo de papel y el mundo digital.
- Evolución de la lectura en las trayectorias de los estudiantes.

Prácticas de alfabetización personal y académica

Bajo esta temática exponemos las experiencias de los informantes al ingresar a la cultura escrita, intentaremos dar cuenta de las prácticas que unen a estos jóvenes a lo largo de su proceso de alfabetización institucional. Tocando los espacios personales, ineludiblemente. En el corpus hallamos, desde su inicio que una gran mayoría relata el encuentro con la lectura ligado a la infancia, incluso se van a la época de la gestación. Al nacimiento. Al respecto Colomer (2005) dice: “La formación de ese futuro lector-pescador” empieza con un cúmulo de prácticas sociales que lo rodean desde su nacimiento. Los primeros contactos con la literatura se producen en gran parte a través de formas orales...” (p. 69). Ciertamente, la oralidad -la familia como leedores- los introdujo en las prácticas sociales y culturales de la lectura.

Sus recuerdos están vinculados con unos padres, hermanos mayores y tíos lectores. Les leían en voz alta desde el vientre materno bajo la creencia de que hacerlo incidiría en el desarrollo de las capacidades de su hijo. Probablemente los vínculos afectivos se fortalecían también con este acto. Más adelante, encuentran tíos o primos que siguen leyendo para ellos los cuentos clásicos de la infancia o libros informativos que se tornan en curiosidades. Fantasmagorías de lugares en los que vivieron. La literatura oral les rodeó desde el inicio de sus vidas.

Sobre la presencia de mediadores en sus vidas queremos apoyarnos en Olson (1998 en Lerner, 2001), por cuanto él deja ver cómo las prácticas de lectura y escritura están vinculadas en las relaciones con los otros lectores. Para Olson, dominar la escritura y la lectura es una condición social que deben alcanzar los estudiantes como miembros de una comunidad textual que comparten una manera de leer y un corpus de textos. Este hecho nos deja ver que volverse lector, supone aprender a participar en la diversidad de prácticas de esa o esas comunidad(es). Si nos adelantamos al contexto académico, apreciamos cómo nuestros participantes forman parte de ese paradigma discursivo que le revelan las diversas disciplinas científicas con las que han tenido que vérselas. Han puesto en juego su capacidad cognitiva y social para formar parte activa de las creencias universitarias bajo la mediación de los más expertos.

Más adelante, en la etapa de la escuela básica los estudiantes comentan una serie de anécdotas felices:

Una vez que hube descubierto el arte de combinar las letras y las sílabas para formar palabras, apareció una cajita de libros que marcó el resto de mi vida. Quería ser yo mismo el que los descifrara. Saqué aquella caja del estante de libros y observé su elaborada portada que parecía más bien tratarse de una invitación a ver su contenido. La Biblia Ilustrada para Niños, así decía en su portada. Gracias a este libro, mi acercamiento a la fuerza creadora del universo fue distinto a partir de aquí. Sabía que jamás volvería a ser la misma persona. (Informante 2)

Otra estudiante asocia la lectura con regalos de libros, inusuales para un niño quizá, piensa ella. Estos eran sus regalos más preciados. Otra joven evoca su recuerdo con el ingreso a la escuela:

No recuerdo exactamente a qué edad comencé a leer, lo que sí recuerdo es que fue mi tía Miriam quien me enseñó, el clásico "Mi Jardín", podría decirse fue el primer libro en mi vida, casi todas las tardes mi tía me hacía repasar las lecciones debajo de uno de los pinos que está cerca de la casa, esa sensación de la brisa moviendo las hojas del libro no se borra de mi mente a pesar de los años. Después que aprendí a hacerlo me gustaba leer los avisos en la calle, los titulares de los periódicos, todo cuanto pudiese. (Informante 3)

Las lecturas que pueblan el imaginario de estos años de la infancia son para uno de los informantes:

Caperucita Roja, el Gato con Botas, Hansel y Gretel, la Dama de las Nieves, Blanca Nieves, la Cenicienta y el Rey Rana fueron mis primeras historias entre muchas otras. Mamá me las leía todo el tiempo hasta que yo era capaz tanto de memorizarlas como de recrearles otros desenlaces que no estaban propiamente en la lectura, sino que provenían directamente de mi imaginación. (Informante 2)

Para otro participante, en la segunda etapa de básica recuerda el descubrimiento de la verdadera lectura cuando le ocurre este hecho:

Así pasaron los años, leyendo prácticamente solo lo que se me pedía, y menos [cartillas, libros de texto escolares]. Hasta que mi primo mayor recibió de regalo una enciclopedia. Fue mi reencuentro con la lectura por placer. “La Teoría del Big Bang”, Los Insectos, Alejandro Magno; tantas historias interesantes y totalmente desconocidas para mí hasta ese momento. Y así me gané el título de “cerebrita” de la familia. (Informante 5)

En este fragmento vemos una vez más como la práctica de la lectura obedece a un entramado social y afectivo -un primo mayor que lee para él o junto a él-, sin duda la lectura compartida es la base de la formación de los lectores. La implicación sociofamiliar es imprescindible en el hogar. Adultos creando ese entramado, mostrando a los niños los libros, los modos de leer, los propósitos de lectura. Las reacciones de un lector. Valoramos las creencias acerca de que compartir las obras con las demás personas es relevante, pues en ese intercambio nos apropiamos de las competencias de los otros para entender mejor el universo de las palabras. Pero además, es relevante porque la lectura tiene una dimensión socializadora, haciéndolo a una parte de ese universo con referentes y complicidades mutuas.

Cuando este grupo narra ciertos episodios de goce con la lectura, el escenario donde acontece esta experiencia suele ser, con frecuencia, el familiar. En la intimidad de un espacio en el que se lee por disfrute, esencialmente, junto a una figura cercana (madre, padre, tíos o primos). Deducimos que ellos distinguen los usos privados de la

lectura, asociados con el placer y los usos públicos ligados a contextos institucionales donde se lee la mayor parte del tiempo por encargo.

La mayoría de los estudiantes, al llegar a la adolescencia se encuentran en la época del bachillerato, eventualmente, con un profesor lector. La asignatura de Castellano parece ser el lugar que convoca a leer con propósitos recreativos, placenteros. Si bien, algunas prácticas de lectura apuntan al desarrollo de una postura estética, otras, se imponen como lecturas de libros de texto de las disciplinas que cursan en este nuevo contexto. Discuten que el énfasis de estas lecturas viene dado por encargo, vale decir, textos que se asignan para ser evaluados luego. Presenciamos en esta última práctica la postura eferente, de la que nos habla Rosenblatt (1996), la cual predomina desde el momento en que la atención se centra, principalmente, en lo que ha de ser llevado, retenido luego de una lectura para acreditarles una nota, generalmente.

Uno de los informantes expone, en relación con la vivencia gozosa que había tenido con la literatura en sus años previos, lo siguiente:

De esta etapa del bachillerato, pienso que la asignatura de literatura de cuarto y quinto año fue la que más me agradó en lo personal, puesto que aquí hicimos un recorrido por la literatura universal, hispanoamericana y venezolana. Lamentablemente creo que la estrategia de enseñanza no fue la más adecuada, aquí se nos exigía a que cada alumno leyéramos sólo un capítulo de los libros y luego debíamos exponer ése solamente. Aunque la exposición se hacía en orden cronológico, muchos faltaban el día de sus exposiciones y perdíamos el hilo de la historia. (Informante 2)

Si bien, ellos al llegar al bachillerato llevan consigo un acervo de lecturas personales elegidas o sugeridas para su goce personal, en esta nueva época la lectura literaria disminuye, sobre todo, por no contar con lectores más avezados que los animen y acompañen. De este modo, siguen leyendo, no literatura, sino libros de texto sobre ciencias naturales, historia, artística y otras áreas del saber.

Para la gran mayoría de nuestros estudiantes, en este contexto de enseñanza irrumpe en el escenario la aparición de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, las cuales modifican los usos sociales de la lengua escrita y los soportes a los que ellos estaban acostumbrados. Un estudiante escribe sobre este hecho:

Fue también en bachillerato cuando realmente comencé a utilizar la computadora para leer. Recuerdo que mi primera computadora la tuve en cuarto año. La mayor parte del tiempo la utilizaba para hacer las tareas de las clases, leer sobre cultura general en la enciclopedia encarta, leer letras de canciones en inglés que solía descargar en cibercafés porque en mi casa aún no teníamos internet. En cuanto a la enciclopedia Encarta, ésta cambió por completo la manera en que obtenía información, ya realmente no me interesaba leer ni las enciclopedias de arte, ni las de ciencia que teníamos en la casa, las ilustraciones de encarta y los sonidos me resultaban mucho más atractivos. (Informante 2)

Entendemos que para estos jóvenes los libros en papel van siendo un poco desplazados, aunque no olvidados, ni depreciados por la aparición de los nuevos artefactos tecnológicos. Las tecnologías comienzan a usarlas también para socializar con sus pares y, por supuesto, para realizar consultas que apoyen sus tareas académicas. En las conversaciones con los informantes se pudo apreciar que en el bachillerato no usaban la Internet con criterios para seleccionar la información de calidad, sufrían mayores riesgos de perderse en el hipertexto, pues se distraían con la abundante información que aparecía cuando navegaban.

Situados, en el contexto universitario, todos reconocen que sus vidas como lectores dan un giro significativo. En este ámbito casi todos los estudiantes se acercan más a las tecnologías digitales con propósitos académicos:

Fue en la facultad de Humanidades y Educación donde me acerqué a los textos digitales, muchos de los profes usaban medios como el correo electrónico y los blogs para asignar actividades o investigar, no me gusta mucho leer textos muy largos o libros desde la computadora, lo mejor de esto fue conocer que existía la posibilidad de descargar variedad de libros desde la web, ahora descargo tantos libros como puedo pero prefiero gastar algo de dinero imprimiéndolos, es imprescindible para disfrutar mi lectura sentir el libro entre las manos, pasar las hojas, tener acceso a él sin tener que necesitar Wi-Fi, solo buscarlo en mi morral y leer en donde y cuando quiera. (Informante 3)

Entran a una nueva cultura letrada, que les depara grandes desafíos ante los cuales ellos fijan posturas y trazan expectativas para alcanzar progresos en su proceso de aprendizaje —ésta, es una diferencia notable en relación a sus comportamientos en el bachillerato—. Para alfabetizarse académicamente. Sus prácticas de lectura y escritura analógica comienzan a coexistir con las digitales. Guardan en sus archivos digitales una gran cantidad de libros que les van interesando, aun cuando no los lean todos. En estas búsquedas alternan libros de estudio con literatura. Se comunican con sus profesores a través de sus correos. Consultan los blogs de algunos de ellos con fines académicos. Adquieren nuevas prácticas sociales con nuevos géneros hipertextuales.

Es un hecho que los estudiantes que provienen del nivel medio poseen una cultura lectora diferente que obedece a unas exigencias particulares, otros objetivos, otras metas, en el que las prácticas imperantes siguen aún ceñidas a prácticas mecánicas de lectura. Este hecho lo ratifican nuestro corpus. Ellos reconocen que en la universidad deben leer de otra manera, pues las exigencias académicas cambian, como cuenta el Informante 5:

Las tareas no eran solo copiar lo que decía un libro y repetirlo en clases. Debía argumentar mis comentarios con la información más certera y actualizada posible. Dependía del Internet para buscar libros actualizados ya que algunos de la biblioteca [de la universidad] tenían sus cuantas décadas de publicación. Así, gracias a las mismas bibliotecarias aprendí usar las bases de datos para encontrar los artículos que necesitaba.

Creemos que la lectura no puede pensarse como una técnica o habilidad que se aprende en un momento particular para toda la vida, por el contrario, "... la concebimos una práctica social que se lleva a cabo dentro de una determinada "comunidad textual" (Olson 1998), y que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee. Por ello, quien lee ha de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida según las comunidades lectoras en las que intenta participar" (Carlino, 2005; p. 3).

En la experiencia que hemos cosechado conocemos que cuando hablamos de cultura académica nos estamos refiriendo al ámbito universitario. Un lugar que tiene definidas las actuaciones de sus miembros, las cuales propician el acceso al conocimiento, los modos de abordarlo, pensarlo, producirlo y socializarlo. De modo que los roles que asumimos como enseñantes y aprendices hacen posible que comuniquemos nuestros modos de interpretar, representarnos la lectura. Cualificarla. Hace posible también el acercamiento a los soportes de lectura mostrando cómo los usamos.

La idea anterior refleja lo que los estudiantes de este estudio refieren en sus relatos acerca de que el ingreso a la cultura universitaria ha resultado una oportunidad valiosa para leer de otra manera. Con ojos críticos. Empleando las herramientas tecnológicas con propósitos académicos más definidos. Con autonomía para emprender investigaciones. Un contexto para emplear las nuevas tecnologías con fines más amplios, tendientes a documentarse sobre su área de estudio, y como puerta de entrada a la cultura en general. Para ensanchar sus horizontes de información y comunicación. Para redimensionar, agregaríamos, el dominio de un lenguaje propio de las ciencias sociales que estos jóvenes evidencian en su rol de informantes. Para adquirir un nuevo lenguaje, proveniente de sus incursiones tecnológicas. Este proceso de alfabetización hunde sus raíces en las experiencias personales, prácticas socioculturales cotidianas, que se superponen con los aprendizajes académicos, como hemos visto.

Lecturas, mediaciones y subjetividades

El tema de las mediaciones aparece con gran recurrencia en los relatos. Desde la infancia hasta la edad actual de nuestros estudiantes. Las trayectorias como lectores evolucionan en el espacio y tiempo histórico de cada joven insertándose como respuesta a los intereses y necesidades que les animan. Intervienen en la generación de sus prácticas de lectura los libros, las bibliotecas personales, la familia, sus pares, los profesores y los soportes tecnológicos analógicos y digitales significativos. Sus

prácticas conllevan operaciones cognitivas lingüísticas de mayor complejidad. Así como un desarrollo de competencias certeras para buscar, elaborar y comunicar la información y el conocimiento desde una postura estética y eferente.

Sobre la gestación de estas prácticas Pardo y Gutiérrez (2012) apuntan:

En las prácticas de lectura se integran condiciones que implican su gestación, crecimiento y evolución: el contexto familiar, social, educativo e histórico; la consolidación de las habilidades del individuo como lector, que implica procesos cognitivos, como la identificación de conceptos, definiciones y categorías; la comprensión de lo leído; el análisis de las posiciones de los autores; la crítica del texto a partir de estrategias comparativas; la apropiación y aprehensión de conocimiento y la interpretación mediante la estructuración de conceptos y enfoques propios del lector. (p. 226)

Apreciamos que el contexto juega un papel importante en la construcción de estos lectores. En sus relatos emergen las mediaciones como relaciones que han tejido sus prácticas de lectura. En este la presencia de figuras familiares marcó su espíritu lector. La lectura se torna en un espacio de encuentro y relación con el otro. En estos espacios se fue edificando el sentido de identidad individual y social que los caracteriza. Pero más allá de un espacio de encuentro esos momentos de lectura motivaron intereses precisos en ellos por lo que desde muy jóvenes andan tras la búsqueda de información y conocimiento con cierto sentido estético, cierta autonomía y criticidad.

En estos espacios de relación con los otros, a través del libro, surge la experiencia intersubjetiva de la que nos habla Vygotsky (1979) cuando la persona se apropia de la experiencia en unas coordenadas espaciales y temporales precisas, en las cuales entran las herramientas culturales impregnando la esfera cognitiva, afectiva, social y cultural del ser humano. En estos espacios -inter e intrapsicológicos- se origina el sentido de pertenencia cultural y, en consecuencia, la conformación sociopsicológica sobre la que se erige la identidad personal. Aquí, el influjo del otro es trascendental como hemos podido notar.

Sobre estos vínculos, estas subjetividades, encontramos en el corpus fragmentos como estos:

Quiero empezar diciendo que la existencia de la lectura en mi vida, más que a mis maestros de preescolar, se la agradezco a mi madre, pues era ella la única capaz de descifrar aquellos extraños objetos rojos que yacían en la biblioteca de la sala de mi casa, objetos que para mí sólo eran como bloques de papel y cartón, pero que en su interior contenían coloridas imágenes, más bien ventanas a un pasado mágico que yo pensaba que realmente había existido, éstas me llenaban de asombro, me cautivaban cada vez que las observaba, y más aún cuando mi madre las insuflaba de vida con su voz. (Informante 2)

Partiendo de la cita anterior, vemos que la presencia de una madre lectora marca la vivencia de un aprendiz. El discurso de este informante refiere una relación afectiva cercana, pero también la presencia de un mediador que le expone el camino a lo escrito a través de un libro que es animado para sí misma y para el otro. En este sentido, la mediación sirve como anclaje de la cultura letrada a través de una cultura particular signada por el hogar. Este ritual hogareño le ayudó a ingresar a la sociedad facilitándole uno de los principales instrumentos y contenido cultural: la lectura placentera.

Este mismo joven ya en la adultez refiere una experiencia similar, pero con las características y complejidades del momento histórico que vive en la universidad. En una parte de su texto cuenta cómo su vida cambió drásticamente gracias a las mediaciones lectoras emprendidas por un profesor universitario que lo acercó a la filosofía:

En cuanto a los textos más influyentes de este período, definitivamente fueron aquellos libros de filosofía del primer semestre, éstos llegaron para cambiar radicalmente mi forma de pensar, creo que básicamente destruyeron lo que quedaba de mi inocencia, mi pensamiento se volvió más ecléctico, perdí el amor hacia lo religioso y ya no era fácil de persuadir. Fueron aquellos demonios que llegaron para estremecer las bases de todo lo que creía como realidad inmutable para finalmente transformarme en un ser mucho más escéptico. Si debo culpar a alguien de este nuevo cambio, creo que sería a Kant y a Heidegger, a este último en particular por su maravillosa obra llamada Ser y Tiempo. Para mí, este ha sido el libro más denso que alguna vez haya leído. (Informante 5)

Sobre este tipo de mediación académica encontramos lo siguiente:

...el ámbito de la educación superior también ofrece un escenario privilegiado para recabar evidencias del carácter sociocultural del pensamiento y, en particular, de las nociones de funciones mentales superiores, apropiación,

conceptos científicos y actividad que no existen fuera de las relaciones sociales que establecemos en nuestro medio, en este caso el educativo. Dentro del mismo, la docencia constituye una acción de mediación que refleja formas de comportamiento que se organizan y que son definidas de una manera cultural, en función de los patrones aceptados por la disciplina (grupo social) al que se pertenece, las cuales se adquieren a través de la interacción que mantienen sus miembros y se transmiten al cuerpo estudiantil a través de los instrumentos que dicha comunidad disciplinar utiliza para su comunicación. (Obregón, 2009; p. 2)

En esas mediaciones institucionales aparecen en los relatos de este corpus de estudio recuerdos de libros que han sido estimulantes, importantes en distintas épocas de sus vidas: la Biblia infantil, Cuentos venezolanos de Tío Tigre y Tío Conejo, Leyendas y tradiciones venezolanas, Cuentos de hadas, El patito feo, La niña de la caja de cerillos de Hans Christian Andersen, Vuelven los fantasmas de Mercedes Franco, El mago de la máscara de vidrio de Eduardo Liendo, El Sur de Ednodio Quintero, 20 poemas de amor y una canción desesperada de Pablo Neruda, Juan Salvador Gaviota de Richard Bach, María de Jorge Isaac, El naufrago, Un Señor muy viejo con unas alas enormes de Gabriel García Márquez, Mafalda de Quino, Flores en el ático de V. C. Andrews, El largo camino a casa de Danielle Steel, Los niños del Brasil de Ira Levin, Cuando la noche es de espanto de Castor Ramón, El almohadón de plumas, La gallina degollada de Horacio Quiroga, Manzanita de Julio Garmendia. Una informante señala como obra reveladora la Biblia, junto a diversa literatura cristiana.

Ante este panorama inferimos que la lectura, en diversos momentos de la existencia de ellos ha cobrado un sentido y significado dentro de las circunstancias en las que han vivido y viven actualmente. Leer es quizá, para nuestros estudiantes, como dice Lerner (2001), lo siguiente: “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...” (p. 115).

En la universidad, estos jóvenes reconocen haber adquirido nuevas formas de pensar sobre las distintas disciplinas que cursan. Algunos descubrimientos sobre estos modos los atribuyen al desempeño de sus profesores, aunado a su propia condición de

estudiantes autónomos, críticos e imaginativos. Sobre este logro creemos que la práctica de lectura lleva consigo la puesta en escena de estrategias cognitivas que son aprendidas en el quehacer académico. ¿De qué manera? cuando ingresan en unas prácticas en las que deben asumir responsabilidades con su trabajo académico el cual se soporta en diversos contenidos disciplinares, que deben interpretar y comunicar. Unas prácticas que les ponen, por ejemplo, en la perspectiva de seleccionar maneras de leer –literal, inferencial, crítica-, usos del texto, formas de recopilar y mostrar la información, manejo de soportes de lectura.

La mediación, sin duda, vehicula la apropiación de prácticas sociales, conlleva el acercamiento de las personas a los instrumentos y contenidos culturales -signos, símbolos, textos, imágenes, etc.-, un requisito formal para que la enseñanza en cualquiera de sus niveles tenga éxito. Un caso que ilustra este fundamento lo podemos valorar a continuación. Escribió desde un cibercafé su historia, y quizá por ello aparecen ciertos problemas de forma en su escritura. Lo cito extensamente por lo significativo:

Cuando pasé al cuarto grado, tuve una profesora nueva en el colegio, ella era distinta, no se vestía de manera formal como las otras, era mucho más relajada, mi profe..., mi inolvidable profe..., su particular personalidad transformó mi vida y fue ella una de mis mayores influencias, su creatividad, su originalidad puso mi mente por los cielos, con ella entendí que los libros eran pasajes para viajes infinitos, fue con ella que emprendí una amistad con Tío Tigre y Tío Conejo, ¡ah! Como olvidar una colección de enciclopedias de Snoopy que ella tenía con diversos temas, fue gracias al tomo de astronomía que repetí muchas veces en mi infancia “cuando sea grande, voy a ser astronauta, trabajaré en la NASA”. Mi profe... era lo máximo, con ella escribí mi propio credo, después de leer la versión de Aquiles Nazoa, nos indicó que era la hora de que cada uno en el aula reflexionara sobre sus creencias, con ella también me inicié en la escritura ¡ese credo quedó hermoso! aun lo conservo y lo he estado transformando con el paso del tiempo. Mi profe... y yo teníamos una relación más cercana que aquella entre alumna y docente, ella era mi amiga; al final del año escolar me regaló tres libros: Leyendas y tradiciones venezolanas, El Sur y Vuelven los fantasmas; lo mejor del regalo no fueron los libros, fue la oportunidad de ir a una librería por primera vez, que maravillosa experiencia fue esa, no había estado rodeada de tanto libro, fue muy gratificante, recuerdo que la profe... me dejó escoger los libros; vi tantos nombres, tanto títulos, tantas portadas (Informante 3).

Teberosky et al (1996), sobre estas mediaciones describe la idea de práctica de lectura como un conjunto de habilidades imprescindibles que inciden en el desarrollo de una persona para poder aprehender, producir y divulgar la información y el conocimiento. Esto lo podemos asociar con los modos, las maneras como aprendemos y enseñamos al otro, cuando le mostramos los roles, en este caso, el papel de un lector, y también el de receptor cuando escuchamos al otro. El fragmento anterior da cuenta de un espacio relacional con intereses precisos: tocar el espíritu lector. Su afectividad por la palabra escrita. La curiosidad por aprender, como diría Freire (1998). A esta informante es a quien un día su maestra estrella le dijo “Sé curiosa Rocío, lee siempre”, este enunciado identifica el título de la biografía que realizamos a partir de su relato.

En la evolución como lectora de la joven que citamos recientemente se observa que estas mediaciones siguen apareciendo en su tercera etapa de la escuela básica, vale la pena comunicarla como testimonio fehaciente:

Cuando llegué a cursar el 8vo grado tuve la dicha de tener una excelente profesora de castellano,..., era un placer escuchar sus clases, nos recibía siempre con un pensamiento de algún autor para que reflexionáramos un poco, con ella leí y escribí tanto, ella nos presentó a Juan Salvador Gaviota y al Mago de la Máscara de vidrio, conocí los 20 poemas de amor y la canción desesperada de Pablo Neruda y hasta fui un poco poeta cuando nos pidió escribir un poemario. La profesora... respiraba y nos daba la oportunidad de respirar literatura, con ella mi amor por la lectura se afianzó y comencé a sumergirme en la escritura: poemas, cuentos, ensayos, ella nos quería imaginativos y creativos, sus clases eran grandiosa (Informante 3).

En sus trayectorias han contado con alguna figura mediadora significativa, incluso en el nivel universitario, al respecto esta misma informante escribe:

..., mi llegada a la universidad fue una bendición, desde mi primer semestre me di cuenta que había un mundo literario gigante que yo debía conocer, nuevamente mis profesores, en este caso la profesora...y sus clases tan especiales, ella nos enseñaba de lenguaje y comunicación con Mafalda de auxiliar; la profesora..., sus clases eran lunes y miércoles a las 2 de la tarde, la hora de la flojera porque salíamos del comedor a recostarnos en la gramita luego de comer y el sueño nos invadía inmediatamente, a pesar de ello las clases de la

profesora...era un despertador inmediato, el tema escogido por ella para ese semestre fue Amor Eros y particularmente encantada leí a García Márquez, conocí a Isabel Allende y O. Henry como pocos disfrute muchísimo cursar ese seminario. Más tarde llegarían el profesor...y su fabulosa manera de enamorarnos de sus libros y sus relatos, el profesor... que me nos brindó la oportunidad de ver las radiografías de nuestra escritura y lectura, solo por nombrar algunos, fueron ellos los que encendieron el motorcito nuevamente, escucharlos hablar con tanta propiedad, sabiendo que sus argumentos eran productos de infinidad de lecturas, libros y autores me parecía sensacional.

Por último, otra informante reivindica el lugar que tuvieron y tienen hoy día sus mediadores más cercanos en su formación lectora, en su cultivo de la palabra escrita:

Como ya lo mencioné mis padres son lectores, y me inculcaron desde pequeña que la lectura es una pieza fundamental en la vida de cualquier persona con ganas de superarse, no sólo a nivel económico sino también personal. Por otro lado, mis amigos, los más cercanos, son lectores también. A veces me pregunto si es casualidad que lo sean, o es, que de forma intencional establezco vínculos con personas a las que les gusta leer. Imagino que es una combinación de ambas (Informante 4).

Al revisar otras investigaciones sobre el área en estudio, las mediaciones, encontramos en Petit (2003), unas experiencias que dan cuenta de la aparición de una figura importante en la institución escolar que sirve de puente entre el alumno y los libros. Entre los libros y la animación de estos en forma significativa:

Durante las entrevistas que realizábamos había algo que me llamaba la atención: estos jóvenes tan críticos hacia la escuela entre frase y frase evocaban a veces a un maestro que había sabido transmitirles su pasión, su curiosidad, su deseo de leer, de descubrir. E incluso hacerles amar textos difíciles. Hoy, como en otras épocas, aunque la escuela tenga todos los defectos, no falta algún maestro singular, dotado de la habilidad de introducirlos a una relación con los libros que no sea la del deber cultural, la de la obligación austera. (p. 164)

Agregaríamos a este fragmento una cita, también memorable de esta autora, para reivindicar la trascendencia del papel social de la mediación en los diversos contextos alfabetizadores, personales o públicos:

El gusto por leer no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros. Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida. Sobre todo si uno se siente poco autorizado para aventurarse en la cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador, de los intercambios, de las palabras 'verdaderas' es esencial (Petit, 2003; pp. 159-160).

Cuando los informantes van arribando a la comunidad universitaria apreciamos que surgen en ellos nuevas posibilidades para enriquecer su formación académica, su espíritu crítico. Ingresan al ámbito cultural universitario, el cual les presenta las rutinas que se esperan de un docente y estudiante comprometido con la cultura académica de este nivel. Una cultura que les acerca a las herramientas que soportan la lengua escrita, a los libros con propósitos definidos. A la interpretación y producción de géneros diversos pertenecientes a lo impreso, y electrónico. Una cultura que les enseña un aprendizaje organizativo alrededor de lo impreso y lo digital, como recursos esenciales para construir el conocimiento. Para crearlo, cimentarlo y comunicarlo.

Si bien, este parece ser el panorama reinante en nuestra universidad, apreciamos también, que no son todos los profesores los que facilitamos este ingreso al ámbito cultural universitario. ¿En qué nos basamos? Veamos. El discurso de los estudiantes nos conduce a revisar nuestra actuación como docentes. Inferimos provechosamente, que nos hace falta la adopción sistemática de un nuevo rol de facilitador del aprendizaje. Una acción que los impulse a participar de forma más activa en intercambios socioculturales puntuales, mediados por la palabra oral y escrita impresa, pero también digital.

Ciertamente, nuestro corpus enaltece la presencia de algunos profesores que leen y escriben para comunicarse con ellos, pero esperan, además, una actuación que arrope también -dado el objeto de estudio que nos ocupa-, un desempeño específico para ayudarles a alfabetizarse digitalmente, con mayores garantías de éxito en el contexto de comunicación académico. Para aprender a aprender en intercambios culturales específicos de esta comunidad. Pensamos, que este es un hallazgo relevante para todos los miembros de la comunidad universitaria. Situarnos, como docentes, al

día con el manejo de las TIC, a fin de ponerlas al servicio del conocimiento coconstruido entre estudiantes, entre estos y sus profesores. Aprender qué saben sobre el universo hipertextual para aprender de ellos, junto a ellos.

Bajo este contexto autobiográfico circunscrito a sus historias como lectores vemos que las distintas subjetividades e intersubjetividades permean la formación de estos estudiantes como lectores con diversos matices entre ellos, pero también, con determinantes distinciones dentro de la evolución de cada uno como lector. Esa subjetividad que emerge en sus relatos da sentido a una serie de episodios lectores constructores de sus identidades personales. De sus identificaciones con los otros, en el que las mediaciones reveladoras juegan un papel determinante. Una subjetividad construida también alrededor de algunos libros memorables. Este ejercicio de autobiografiarse les ha permitido, igualmente, verse a sí mismos, desde una mirada retrospectiva y una visión prospectiva, en sus prácticas lectoras como veremos a continuación.

Autopercepción como lectores

Un criterio que hallamos común en las cinco historias permite descubrir que se perciben como lectores. Algunos quizá más experimentados que otros, pero lectores al fin. Lectores en crecimiento. Con deseos de leer muchas cosas aún. Un perfil necesario, pues sabemos que la práctica de leer y escribir constituye en el contexto universitario una de las tareas más frecuentes con las que deben familiarizarse los estudiantes para ingresar a una comunidad en la que se comprende, elabora y transforma el conocimiento.

Cuando miramos las historias de estos jóvenes, vemos cómo su crecimiento como lectores refleja una franca evolución a lo largo de sus vidas. De esa manera encontramos en los relatos recuerdos que parten de la infancia, atraviesan la adolescencia y nos hablan de su momento actual. Esta evolución es muy interesante, porque no solamente conocemos que la lectura es una práctica social, sino que nos

devela, también, cómo este acto origina relaciones sociales en las que entran personas del mundo familiar e institucional con inusitada fuerza.

Nos devela el tejido de las distintas subjetividades que se encuentran en un momento histórico particular, en el que el acercamiento a la lectura se imbrica en la red de socialización familiar e institucional de cada quien, configurando evolutivamente su identidad personal. Nos habla, además, de los procesos que emergen cuando hay un interés común para alcanzar un propósito cuyo garante son las personas presentes 'que llevan consigo sus sentimientos' (Rogoff, 1993). Para esta autora, la subjetividad nos habla de la necesidad de hacer común un propósito, con la intención de solucionar un problema práctico. En este caso, la práctica lectora.

Esos modos de leer diversos discursos en soportes analógicos o digitales han originado en este corpus, comportamientos interesantes que les han exigido retos para alfabetizarse tradicionalmente, y bajo nuevos desafíos, alfabetizarse en la era de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Queremos mostrar a continuación varios fragmentos de textos que evidencian la autopercepción de los estudiantes en cuanto a sus intereses, necesidades, expectativas y retos en diferentes niveles de profundidad y minuciosidad:

Hoy en día me faltan muchísimos libros por leer, muchas historias por saber, considero la lectura fundamental para la vida, para mi vida; creo firmemente que el hábito de leer podría cambiar muchas cosas en mi país, disfruto enormemente pasar una tarde en una librería mirando portadas, leyendo títulos. Aunque suene cliché podría resumir mi fin de semana ideal en dos palabras: libros y café (Informante 3).

Para finalizar, hasta la fecha no me considero una gran lectora, simplemente me gusta leer y como todo lo que a una persona le gusta, ésta trata de hacerlo de una forma habitual. Como comentario puedo decir que son muchas las cosas que aún quiero leer, son muchas las cosas que quiero aprender y mucho el tiempo que pienso dedicarle a ello. Tomando en cuenta la cantidad de artículos, libros y revistas que existen, y los que están por salir, pienso que es un gusto que me podré dar por mucho tiempo (Informante 4).

Ahora bien, la lectura ha afectado de forma significativa mi vida, no sólo porque me ha dado las herramientas necesarias para formarme desde el

punto de vista académico, sino también porque ha influido en las relaciones con mis pares y personalidad. Menciono este aspecto debido a que cuando tengo una duda, siempre consulto un libro; artículo o revista relacionado; que ayuden a que mis dudas se disipen (Informante 4).

Si hago una retrospectiva general de lo que ha sido mi vida como lector, pienso que ha sido un recorrido de experiencia algunas veces un tanto gratificante, y algunas otras veces un tanto amargas. Son gratificantes cuando las lecturas realmente me interesan, satisfacen mis necesidades como lector y me hacen crecer como persona, y son amargas cuando los textos me son impuestos por el sistema y no me gustan. Sin embargo, sea cual sea el texto al que uno se enfrente, lo que sí es seguro es que jamás volveremos a ser la misma persona (Informante 2).

En este tránsito por distintos momentos de la lectura, distintos lectores, distintos mediadores o acompañantes, distintos materiales y distintas situaciones socioculturales, encontramos que nuestros participantes han configurado algunas representaciones significativas sobre el lugar del libro y la lectura en sus vidas. Sobre los otros lectores con quienes ellos se identifican y refugian. Han edificado sus subjetividades en compañía del otro. Se patentiza la mediación como práctica social insoslayable. El corpus, se percibe con cierto nivel de autonomía la cual ha favorecido actualmente su proceso de alfabetización académica universitaria. Leen con agrado tanto las lecturas que eligen por intereses personales, como las lecturas académicas, cuando éstas por supuesto, despiertan su curiosidad, y no las sienten como imposición.

La lectura: entre el mundo de papel y el mundo digital

Durante la educación superior se desarrolla una nueva etapa de alfabetización denominada académica, como lo hemos dicho. Reconocemos en este hecho una realidad familiar, por cuanto creemos que la comunidad universitaria, es el recinto que congrega a sus miembros -estudiantes y profesores- para apropiarse de un conjunto de prácticas letradas, modos de asimilación de estas prácticas sociales y el acercamiento a través de mediaciones instrumentales como las nuevas tecnologías, para aprehender y comunicar distintos saberes contextualizados. En el marco universitario situamos la alfabetización digital como un conocimiento que va de la mano de la alfabetización académica en general.

Recordamos al lector que el repensar la alfabetización implica concebirla como un conjunto de prácticas letradas, más allá de un mero acto de leer y escribir. Admite pensarla como un proceso continuo, en constante evolución y no solo como un estado. En estas prácticas de alfabetización, tanto analógica como digital, participan la familia, los amigos, la academia y la sociedad con sus instituciones en general.

En la literatura, y en nuestro estudio en particular, vemos que la alfabetización en el medio analógico y digital trasciende el marco institucional y se imbrica en todo el entramado de una sociedad. La familia por excelencia, primer lugar relatado por nuestros informantes. En este sentido, vimos en el corpus de las historias de lectores, que los estudiantes se han venido alfabetizando en ese marco globalizado que plantea Rodríguez-Illera (2004), de hecho hemos apreciado que la alfabetización de estos jóvenes ha ido a la par, es decir, se han alfabetizado dentro de prácticas sociales cotidianas, familiares, con sus pares pero también, esta alfabetización espontánea si se quiere, se ha enriquecido con el paso por las instituciones educativas de una forma más compleja. Mayores desafíos planteados por la comunidad universitaria actualmente.

Sobre este hecho encontramos de manera similar en Cassany (2008) unas distinciones interesantes vinculadas con nuestros hallazgos. Él nos habla desde un enfoque etnográfico, descriptivo y discursivo acerca de cómo se originan las prácticas letradas analógicas y digitales dentro de contextos socioculturales auténticos, voluntarios, flexibles y las dadas en contextos institucionales, impuestas. Las primeras son aquellas que se adquieren, se desarrollan sin instrucción formal, prácticas vernáculas, las segundas como se infiere se dan en el aula, prácticas dominantes. En su estudio, estas prácticas parecen no encontrar puntos de conciliación por lo que la institución educativa termina desestimando lo vernáculo, proponiendo prácticas dominantes como las privilegiadas en la formación de una persona. Cuando por el contrario, ambas prácticas tendrían que considerarse para favorecer un proceso de aprendizaje en situaciones auténticas.

Con relación a las vernáculos para el autor estas vendrían a ser libres, autogeneradas. Están presentes en el ámbito personal, familiar, amigos. Son privadas, aprendidas informalmente, por ejemplo, diarios, recetas, cartas, recordatorios, otras. Con las TIC, mensajería de textos, chat, blogs. Por el contrario, las dominantes son reguladas por instituciones, impuestas, públicas, aprendidas formalmente, en lo académico las vemos en apuntes, exámenes, exposiciones, lecturas impuestas, otras. Con las TIC tenemos las webs institucionales. ¿Qué queremos destacar con esta referencia? sencillamente, que en nuestros hallazgos vemos cómo los estudiantes han desarrollado una serie de conocimientos y competencias en el marco de las prácticas vernáculos con gran autonomía, situadas en contextos históricos particulares. Prácticas gestadas en el medio analógico y en el medio digital de manera armoniosa.

En las conversaciones con ellos, comentan que mucho de lo que saben lo han ganado en el territorio de la experiencia cotidiana. Este saber lo han fortalecido en comunidades de aprendizaje compartidas con la familia y los amigos cuando se comunican a través de mensajería de textos, salas de chats, Facebook, blogs y Twitter si nos referimos a lo electrónico, pero también en las lecturas compartidas con estas personas mediadas por un libro impreso o la escritura de algún texto privado. Estas prácticas han construido sus identidades personales, y ellos, las han extrapolado al contexto académico con las adecuaciones del caso.

Si bien es cierto que el saber práctico cotidiano es diferente del saber académico, no es menos cierto que ambos saberes encuentran un punto armónico entre ellos. Lo vernáculo, lejos de constituir un saber ramplón o vulgar se constituye en un saber hacer, en un proceder válido para a partir de él construir significados, aunque su nivel de complejidad cognitivo y lingüístico sea distinto al saber académico. Diríamos que en el desenvolvimiento de los estudiantes en diversas situaciones comunicativas estos saberes configuran una suerte de híbrido en el que las interrelaciones comunicativas se apoyan favorablemente. Nos pareció valioso citar estas nociones pues los jóvenes dedican muchas horas de su tiempo al cultivo de estas prácticas

vernáculos libres, placenteras, evasivas muchas veces, cuando se mueven en el medio digital esencialmente, como lo comunica este testimonio indiscutible:

El último gran cambio como lector creo que fue a partir de 2010 con la llegada del internet a mi residencia, desde ese año una gran parte de mi vida ha estado girando en torno al internet, sobre todo mi vida como lector. Desde recetas de cocina, textos académicos, revistas científicas, correos electrónicos, noticias nacionales e internacionales, hasta discusiones en Facebook y Twitter sobre política, pienso que son las formas textuales más leídas. Creo que mi nivel intelectual y de conocimiento sobre cultura general ha aumentado radicalmente durante estos últimos 4 años. La Wikipedia ha sido una de las fuentes de información más influyentes durante esta etapa, especialmente por su estructura de hipervínculos que me lleva a navegar página tras página de informaciones interrelacionadas, llegando su uso a ser hasta de vez en cuando un poco adictivo. Búsqueda sobre geografía, datos históricos, biografía de cantantes, actores y otros personajes de la farándula, científicos famosos, mitos urbanos, misterios sin resolver entre otras decenas de textos que leo a diario en esta enciclopedia digital. A pesar de que la Wikipedia aún carece de seriedad académica por ser fácilmente modificable por cualquiera de sus usuarios, su uso como herramienta cotidiana para buscar información rápida y fresca, hacen de estos dos últimos principios la forma en que a mi parecer harán cambiar la manera de obtener información durante esta nueva década, e incluso durante este nuevo siglo (Informante 5).

Este fragmento basándonos en Cassany (2008) nos muestra cómo han cambiado las formas de leer de este estudiante lo cual nos lleva a pensar cómo ahora se lee más, pues se puede acceder a distintos textos y situaciones comunicativas, también diversas. Se han desarrollado prácticas letradas que reemplazan formas tradicionales de hablar -Facebook, chats, Twitter-. A lo que agregaríamos que hoy día se lee de manera versátil por cuanto se usan artefactos variados -teléfonos inteligentes, tablas, laptops, otros- en varios idiomas y con multimodalidad –imagen, audio, movimiento- esto le permite a los lectores hacer cosas diferentes en relación a como se lee en el medio analógico. Con el fenómeno de la globalización acceden a culturas, idiomas, credos, disciplinas y perspectivas ideológicas distintas a las suyas.

Si bien se lee más, también en este medio los informantes señalan que en Internet se descubre mucha basura por lo que saber discernir el contenido y fuentes de la información, es fundamental. Aquí, la wikipedia a pesar de sus limitaciones pasa a

ser un lugar privilegiado para acceder a una vasta información de forma rápida y actual. La telaraña de hipervínculos tal como señala este informante -entre otros-, referido arriba, lleva al usuario a leer de modo distinto, sin la linealidad con que usualmente se lee en papel. Aquí vemos la transición de los modos de lectura tradicionales como un desplazamiento hacia los modos de leer en el medio electrónico. Un desplazamiento que lleva al lector a adecuar nuevas maneras de lectura para nuevos formatos y situaciones comunicativas.

Entendemos que leer actualmente supone mayores complejidades ya no nos conformamos como señala el autor citado con procesar cognitiva y lingüísticamente el texto para construir significados, sino, que adicionalmente debemos saber hallar la información entre la avasallante nube de datos y, al encontrarla, saber qué elegir y qué desechar. Fijar una postura crítica frente a los recursos y contenidos disponibles. Hay que entender además, que la comprensión en este medio alcanza grados variables por lo que no podemos esperar comprender todo lo que vemos, lo que descubrimos.

Sobre estos nuevos comportamientos lectores otro estudiante nos ofrece un nuevo testimonio sobre la versatilidad de su quehacer lector a raíz de su relación con las nuevas tecnologías, de su inicio como cibernauta:

A los 14 años conocí Hotmail, un mundo nuevo que me mantendría en contacto con mis amigos, que me haría conocer personas alrededor del mundo, que me entretendría con sus tantas cadenas de correos y correos supersticiosos que siempre leía pero nunca creía que tendría 10 años de mala suerte si no los enviaba. Pasaba al menos dos horas diarias en esos horribles y ruidosos cibercafés, leyendo historias un tanto estúpidas, pero adictivas; mientras el resto de mis compañeros jugaba Counter Strike. Con el Internet vino mi otra pasión: la música. La música me llevó a leer sobre el clasicismo de Mozart, el romanticismo de Beethoven, y las grandes obras de Verdi. La música también me hizo encontrar ese amor hacia los idiomas que aún llevo conmigo. El Internet me estaba abarrotando de tanta información que mi bolsillo no podía soportarlo. Ya no eran necesarias dos horas en un cibercafé para satisfacer mi necesidad, sino cuatro. No podía irme a mi casa sin saber quiénes eran los Castrati y por qué dejaron de existir. No podía dormir sin antes entender que era un contrateno. Ya en la universidad las exigencias académicas cambiaron. Las tareas no eran solo copiar lo que decía un libro y repetirlo en clases. Debía argumentar mis comentarios con la información más certera y actualizada posible. Dependía del

Internet para buscar libros actualizados ya que algunos de la biblioteca tenían sus cuantas décadas de publicación. Así, gracias a las mismas bibliotecarias aprendí usar las bases de datos para encontrar los artículos que necesitaba (Informante 5).

Este fragmento contiene muchos elementos que describen las prácticas de este joven en Internet. Pudiéramos decir, que es una práctica común entre los jóvenes. En el caso de este estudiante, él ha ido creando nuevas significaciones que se han ido situando en su imaginario. Internet, para él, es el lugar de encuentro para hablar con los amigos, con personas nuevas, para dialogar. Para saciar curiosidades vitales. Pasa un tiempo valioso conectado, impresiona que en estas prácticas habituales encontrara un agregado, la emoción de una hiperconectividad que nunca acaba. A pesar de la incomodidad y lo impersonal de los cibercafés, permanece en ellos largo tiempo. Apreciamos que luego al ingresar a la universidad, los usos de Internet cambian hacia propósitos más definidos por las exigencias académicas.

Con la irrupción de las nuevas tecnologías hay sin duda un cambio en el comportamiento lector del grupo de estudiantes del corpus. Observamos que alrededor de la adolescencia se va dando progresivamente un vuelco respecto a las formas de lectura y escritura tradicional signadas por el papel y las nuevas tecnologías, hay una suerte de desplazamiento: *“Llegó el bachillerato, y junto a él, las nuevas tecnologías. Los teléfonos pasaron de analógicos a digitales. Los trabajos escritos pasaron de máquina a computadora, y esta última, poco asequible para la época, pasó a inmiscuirse en nuestras vidas paulatinamente, aunque luego se apoderó de nosotros a una velocidad vertiginosa”* (Informante 5).

Cambios en los modos de leer y de escribir, no como sustitución de un modo por otro, sino como la apropiación y adecuación de nuevas herramientas que permitan leer en otro soporte cuya naturaleza es distinta. Giros posibles a medida que ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas, tal como planteamos en una de las preguntas que orientan nuestra investigación. La mayoría de ellos tuvieron su primer contacto con Internet entre los 14

y 17 años. Los años precedentes estuvieron marcados por prácticas letradas analógicas.

El fragmento anterior evidencia cómo a este joven una dirección de correo le cambia la vida. Ensancha su mundo de relaciones personales gracias a la globalización. Empieza a discernir la ideología de los mensajes irrelevantes, de la información que realmente le informa, le educa. La Internet le permite satisfacer imparablemente su ansia de conocimiento, hasta tornarse su relación con ésta, adictiva, como también lo expresan otros informantes. A esta necesidad de indagar sobre personajes, géneros musicales se une su posibilidad de leer en otros idiomas, una de sus pasiones.

Dentro de esas prácticas propias del ámbito privado como del público encontramos un lugar para los 'cibercafés', que llama nuestra atención. La mayoría de estudiantes se inició en los espacios públicos destinados a los cibercafés, lugar de encuentro para socializar por excelencia a través de las redes sociales, pero también un lugar que reúne a personas, empresarios, profesionales que la usan con propósitos formales. Más de lo que uno pueda imaginar. Cuentan que pasaban horas en estos sitios por dos razones: por entretenimiento, y para realizar sus tareas. Estos lugares representaban para ellos una fuerte inversión económica, así como una distracción permanente por lo ruidoso e incómodo del lugar. Para este momento de nuestro estudio, casi todos los informantes tienen sus propios dispositivos electrónicos para comunicarse e informarse. Excepto una estudiante que realizó el cuestionario y la entrevista desde un cibercafé. Aquí, transcribimos un texto que habla de esta experiencia:

Durante mi carrera universitaria leí bastante; constantemente nos entregaban guías, copias de capítulos de libros, resúmenes, entre otros escritos que debíamos asimilar en poco tiempo. Como inicialmente no tenía computadora personal, investigaba en laboratorios y cibercafés y luego imprimía la información para leerla con detenimiento. Siempre optaba por imprimir lo que descargaba de la red, ya que no manejaba muy bien ciertas aplicaciones, a veces perdía el pendrive donde almacenaba la información y también me sentía mucho más cómoda leyendo el papel que la pantalla de la computadora, además de que, por

lo general, los laboratorios y cibercafés no son los sitios más indicados para la lectura, pues el ruido y las distracciones son muy frecuentes (Informante 3).

Se aprecia también en el segmento citado “...Durante mi carrera universitaria leí bastante; constantemente nos entregaban guías, copias de capítulos de libros, resúmenes, entre otros escritos que debíamos asimilar en poco tiempo.”, un aumento sustancial de sus lecturas disciplinares importante, al ingresar a la universidad. Estas tareas en muchos casos, son asignadas con un ritmo vertiginoso, pues deben leer en poco tiempo para socializar luego las lecturas. Todos sabemos que leer bajo presión puede resultar angustiante para unos, para otros quizá, es productivo.

Valdría la pena detenernos en nuestras prácticas para sopesar si la premura, realmente, en algunos casos, garantiza la comprensión necesaria de una teoría, un problema. Valoramos en esta cita, la expresión *nos entregaban guías*, este término, guías, nos parece curioso pues en su mayoría, los estudiantes aun finalizando su carrera generalizan los géneros, bajo el rótulo de guías. Deducimos que esta denominación es una tradición que arrastran desde el bachillerato. Este hecho, que suena irrelevante, en nuestra experiencia docente refleja la dificultad para identificar los géneros por su nombre y, por supuesto, esto de alguna manera interfiere en la producción. Pues todo termina pareciéndose a una misma cosa.

Por último, hemos encontrado que para este corpus su mundo de lectura ha girado entre el soporte de papel y el electrónico, con mayor énfasis en lo digital, a partir de la adolescencia. Percibimos que aprecian ambos soportes. Coexisten con ellos cómodamente. El fragmento anterior evidencia el tipo de lecturas que realizan en la universidad ‘*guías, copias de capítulos de libros, resúmenes, entre otros escritos*’ cuyo soporte es el tradicional papel. Pero, también, emplean el correo electrónico, algún blog, y eventualmente una página web de un profesor.

Si bien la mayoría opta por la lectura en Internet por la riqueza de los hipertextos, la rapidez y actualización de los datos, algunos hacen la distinción de que prefieren imprimir, incluso los textos, si la intención es aprender. Inferimos que esta elección

podiera deberse a que leer hipertextos demanda una carga cognitiva mayor que la utilizada en la lectura de textos impresos, pues el lector debe atender a una estructura multimodal -imágenes, gráficas, audio, texto, símbolos, etc.-. Además, la arquitectura de hipertexto puede conducir a desvíos involuntarios lo que debilitaría un poco la capacidad de concentración del lector. Aun cuando Internet sea una tarea múltiple, se vuelve adictiva para nuestras mentes. Esto lo concluimos de los relatos del corpus.

Evolución de las prácticas de lectura en las trayectorias de los estudiantes

Al cierre de este apartado recordamos al lector que a lo largo de nuestro estudio cuando hablamos de prácticas de lectura no nos referimos solamente a la conquista de competencias, habilidades o estrategias de comprensión lectora, sino que vamos más allá, vale decir, admitimos la naturaleza social en la que se insertan las actividades de lectura. Prácticas cotidianas. Prácticas vernáculas, auténticas, espontáneas. De esto se deriva que una práctica social lleva consigo a un lector particular en un contexto comunicativo situado, en un tiempo histórico cambiante. Un lector que construye un modo, una manera de hacer con los textos y sus soportes. Un hacer periódico, figurado y reflexivo. Un hacer singular para interpretar y producir significados.

Hemos visto en nuestro corpus cómo el acercamiento a la lectura de estos jóvenes ha seguido unas trayectorias evolutivas particulares, dentro de tareas situadas, enraizadas en diversos contextos públicos y privados. En estos recorridos los estudiantes han hablado de sus tendencias subjetivas por el formato de papel ligadas muy probablemente a vínculos sentimentales con la obra impresa. Nos han mostrado la transición de sus lecturas impresas a las electrónicas. Para ellos el papel es un medio apreciado, necesario muchas veces para sus lecturas personales o para el estudio académico de un tema complejo, pues parece que hacerlo en papel facilita la comprensión del mismo, no obstante, hoy día se identifican mayormente con lo digital:

La evolución de mis intereses se vio reflejada en los libros que compraba o los libros que leía. Creo que hasta la fecha es así. Los libros que leo están relacionados con las experiencias que estoy viviendo o con las que quiero vivir.

Es por ello que la lectura tiene un gran significado para mí, me conecta con las cosas que quiero o con las cosas que tengo, pero que por tenerlas a mano paso por alto. Al igual que el tipo de libros ha ido cambiando, también lo ha hecho la forma de leer. Para nadie es un secreto que la tecnología ha evolucionado; eso hace que también lo hagamos nosotros y nuestros hábitos. Hace algunos años, era primordial para mí comprar al menos un libro mensual; ahora, con el acceso a la información que se tiene por medio del Internet no es necesario. Cualquier persona puede tener acceso a la información si cuenta con un ordenador; teléfono inteligente o dispositivo electrónico. Como yo cuento con estos recursos siento que en este momento de mi vida leo aún más. Esto tomando en cuenta que son muchas las cosas que quiero saber, mucha la información que quiero obtener y mucho el tiempo que utilizo diariamente para hacerlo (Informante 4).

Como vemos arriba, el discurso que estructura el informante en su relato da cuenta de la evolución de sus intereses como lector. Desde los libros que han ido configurando su acervo lector a lo largo del tiempo, como hasta las conexiones que a partir de ellos ha establecido con sus experiencias vitales. En esta evolución entran en su experiencia el acercamiento a las nuevas tecnologías. De lector analógico pasa al terreno de la lectura electrónica, cambiando esta última sus modos de leer, sus hábitos. Sus comportamientos. Se rodea ahora de diversos dispositivos electrónicos para la lectura que lo llevan a leer profusamente, gracias a la disponibilidad de una vasta información con gran rapidez y en un dispositivo altamente atractivo y tecnificado.

Las condiciones de surgimiento de la lectura como práctica son inherentes en parte a la necesidad de disfrute, de saciar intereses personales provenientes de diversas áreas: países, historia, política, personajes. También leen sobre la música, una de las pasiones de varios integrantes de nuestro corpus; la poesía y cartas que les sorprenden por asalto al clicar un enlace vinculado con el objeto de sus lecturas. Un itinerario lector un poco azaroso, pero enormemente enriquecedor y gratificante. Wikipedia parece ser el sitio proveedor de gran parte de la información que los estudiantes consultan. Además, la gratuidad de la Red ya no es preocupación para la economía de estos jóvenes, lo que los lleva a navegar imparablemente de un sitio a otro:

Pero qué pasó con esa lectura por placer que tanto me desvelaba? Wikipedia, solo Wikipedia ha llenado ese vacío. Comienzo leyendo sobre una ciudad que escuché nombrar pero no conocía, esa ciudad me lleva a un país, ese país a su historia política, esta a su vez me hace indagar sobre la monarquía, las familias reales, las princesas y reinas consortes (no dejo de pensar en la suerte que tienen estas). Escucho una canción, Alfonsina y el Mar, Wikipedia me enseña que se trata de la vida de la poetisa Alfonsina Storni. Leo su biografía, algunos de sus poemas, su carta antes de suicidarse; nunca supe quién era “él”. ¡Wow! Ya son las 3 am. Ya no debo preocuparme por el dinero para seguir en este mundo cibernético, pero aún sigo sin poder detener el tiempo. Me voy a la cama pensando que luego continúo, sin saber que ese luego me traerá un saco de curiosidades que a veces no hacen más que hacerme olvidar de las anteriores (Informante 5).

En esa evolución hacia la literacidad digital estos jóvenes van ganando conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas; este hecho va respondiendo una de nuestras preguntas de investigación. Se han apropiado de especificidades de la lectura en este medio concerniente a los aspectos léxicos, lingüísticos, pragmáticos, discursivos y de registros que lo distinguen de la literacidad analógica. Ante esta migración, observamos a la par un aprecio por lo impreso, no abandonan estas fuentes, pues al parecer algunos de ellos las prefieren a la hora de realizar actividades de lectura que les demandan cierto nivel de estudio, cierta profundidad en la comprensión:

Cursando ya las últimas materias de mi carrera adquirí mi computador personal y comencé a leer cada vez más textos digitales, imprimía muy de vez en cuando y así fui aprendiendo sencillas técnicas y conociendo diversas herramientas que poco a poco me han permitido adaptarme a la plataforma digital. Actualmente manejo algunas aplicaciones que me han facilitado dicha tarea, como el navegador Google Chrome y la aplicación Acrobat Reader. Progresivamente he ido sustituyendo la lectura de textos impresos por textos digitales por diferentes razones, entre ellas, la inmediatez de acceso a la información que ofrece el internet, la facilidad de conseguir información actualizada, el ahorro de tiempo y dinero, la facilidad de acceso a internet de que dispongo, entre otras. No obstante, siempre he preferido las fuentes impresas, pues me suponen mayor comodidad a la hora de tomar notas, movilizarme a lo largo del texto y resaltar ideas principales y frases importantes (Informante 6).

Si vemos en conjunto este apartado en el cual hemos querido comunicar parte del significado y alcance del contenido de estas historias de lectores, vemos la

diversidad de factores que han intervenido en sus trayectorias social y cultural. En su alfabetización vernácula e institucional. Las prácticas de lectura de estos estudiantes han transcurrido inicialmente en el medio analógico con repercusiones favorables; en la adolescencia, irrumpen las nuevas tecnologías en sus vidas, con las que se mueven cómoda y gratamente. Hemos visto surgir las mediaciones a través de personas y las mediaciones instrumentales basadas en libros y soportes particulares. En estas mediaciones ha germinado la subjetividad de cada uno en compañía del otro. Se han tejido entonces espacios intersubjetivos propicios para la construcción del fenómeno identitario que los caracteriza.

Han evolucionado históricamente como lectores, reconociéndose a sí mismos como personas que se identifican con el mundo de la lectura de manera activa, reflexiva, gratificante y comprometida. Que se identifican con los otros lectores que han incidido en su imaginario personal. Con otros lectores que hoy día, también comparten con ellos este interés:

Finalmente, he podido cosechar y, aún sigo recogiendo, muy buenos frutos de los plácidos momentos de lectura que he podido disfrutar. Entre los tantos beneficios, está el aprendizaje que la lectura me ha proporcionado en todas las áreas: personal, familiar, social y académica. Evidentemente, tuve la ventaja de haber sido estimulada de pequeña en la lectura, hecho que me permitió acercarme a los libros por decisión propia e ir cultivando poco a poco este valioso hábito. De allí que la lectura sea una práctica común de mi día a día y, ciertamente, es la práctica la que nos va perfeccionando en el dominio de cualquier habilidad. Actualmente, me considero una lectora minuciosa, reflexiva y con un largo camino por recorrer en el vasto campo de tan sublime arte como lo es la lectura (Informante 4).

Han migrado de la literacidad analógica a la literacidad digital con gran naturalidad y espíritu crítico. Aprovechan la coexistencia de ambas en sus prácticas de lectura cotidianas. Sobre este panorama, Peroni (2003) nos dice: “La lectura es reactiva, siempre está inserta en las necesidades de la construcción de uno mismo, siempre se piensa como una forma de ida y vuelta entre uno mismo y el otro. Por ello, los relatos de vida hacen intervenir siempre la experiencia del otro, en particular de los familiares cercanos. Hacen intervenir siempre las modalidades del encuentro con lo

escrito, los lugares, las circunstancias, las finalidades. Aunque encarnada por el individuo, la lectura es eminentemente social, se describe siempre como algo que se sitúa en relación con una exterioridad” (p. 12).

Resultado y análisis descriptivo interpretativo de la entrevista semiestructurada realizada con los informantes clave

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) generan un espacio complejo de relaciones intersubjetivas y afectivas que modifican nuestros hábitos; transformando las capacidades de interacción en el espacio social, y, por lo tanto, las habilidades y capacidades físicas y cognitivas de los individuos que lo habitan. Estos procesos de transformación trascienden a todos los ámbitos, expandiendo las posibilidades de interacción y participación social en el arte y la educación.

Eusebio Bañuelos

Esta herramienta resultó igualmente de gran utilidad, pues nos permitió acercarnos un poco más al análisis de las prácticas de lectura dadas en el medio analógico y digital, los modos o maneras como este corpus de seis estudiantes se relaciona con estas tecnologías. Cómo han migrado hacia lo digital adecuando sus conocimientos, experiencias previas, recursos y acciones más elaboradas. Lo que piensan de las Tecnologías de Información y Comunicación. Lo que ellos saben y lo que les gustaría saber. Entre otras cuestiones. Partimos en esta oportunidad de un conjunto de veintinueve preguntas. Algunas de ellas se empezaron a explorar en el cuestionario (Ver Anexo III, pp. 342-343).

Para abordar el análisis de la entrevista semiestructurada empleamos el análisis de contenido clásico de manera similar a como lo hicimos con los cuestionarios, con sus respectivas variaciones. Específicamente, para la entrevista el procedimiento para el análisis e interpretación seguido consistió en un primer momento en la reducción de datos y generación de categorías o unidades temáticas. En este sentido se elaboró un cuadro matriz siguiendo la progresión de la entrevista. La codificación con colores, se usó para organizar coherentemente los datos. En la clasificación, agrupamos algunas sub-categorías por similitud o contraste, generando así un grupo de categorías mayores.

De este modo ubicamos las siguientes categorías o unidades temáticas surgidas del proceso de lectura y relectura de la información de acuerdo con los objetivos de la investigación desarrollada:

- Razones para leer.
- Prácticas lectoras en el soporte analógico y digital.
- Estrategias de regulación y control de la lectura en el medio analógico y digital.
- Competencias de lectura para el soporte analógico y digital.
- Ventajas, desventajas y semejanzas entre el texto de papel y el digital.
- Desplazamiento de prácticas impresas a prácticas electrónicas.

Pasamos ahora a describir el contenido de las categorías emergentes:

- **Razones para leer:** esta categoría pretende acercarnos a los motivos por los cuales nuestros seis estudiantes de Lenguas Modernas leen. Explorar esta práctica tanto en el ámbito personal como en el académico. Aquí, veremos ligeramente dos dimensiones: la lectura por placer -postura estética- y la lectura informativa o de conocimiento -postura eferente-. Este criterio se analiza en el contexto de las prácticas de lectura desarrolladas en el medio tradicional y en el digital. Adicionalmente, sabremos de sus preferencias lectoras y los lugares desde los cuales acceden para leer en Internet; dos subcategorías que ayudan a ampliar un poco más el conocimiento sobre sus prácticas letradas. Planteamos aquí la idea de que las trayectorias lectoras de estos jóvenes son evolutivas, pues ellos no han experimentado 'un transcurso lineal en materia de lectura', han sido más o menos lectores, dependiendo de sus circunstancias históricas.
- **Prácticas lectoras en el soporte analógico y digital:** en este aspecto tocamos las prácticas personales y académicas de la lectura basadas en el medio analógico y digital, y su influencia en la alfabetización académica fundamentalmente. Vemos los modos o maneras de abordar el código escrito. Prácticas que develan

comportamientos dentro de actos individuales y colectivos en los que se asimilan e interpretan textos. Observamos las significaciones que ellos les dan a sus prácticas. Prácticas que generan el desarrollo cognitivo, afectivo y moral, junto a habilidades a fin de ‘aprehender, producir y divulgar la información y el conocimiento’. Estos comportamientos involucran los modos de relación con las Tecnologías de Información y Comunicación. Prácticas que signan las maneras de aprender y enseñar tanto en la esfera de la experiencia personal -lo vernáculo- como en la de la alfabetización académica -lo institucional-.

- **Estrategias de regulación y control de la lectura en el medio analógico y digital:** bajo este criterio se estudia cómo las transformaciones culturales permean la subjetividad de los estudiantes. En este caso revisamos las prácticas personales y colectivas al vincularse con las TIC cuando los informantes leen poniendo en juego estrategias de regulación y control de la comprensión, en el medio textual analógico y el medio textual digital. Estas transformaciones llevan parejas la apropiación y manejo de competencias para emplear las tecnologías, junto al establecimiento de criterios para discernir lo relevante. Una actividad cognitiva, afectiva y ética de envergadura en la que los estudiantes al construir su propio texto ‘requieren de un alto nivel de control, monitoreo y regulación de sus acciones’, tanto en la lectura tradicional como en la digital, aunque en esta última, las demandas al lector reclaman un mayor compromiso, dado el profuso fenómeno de la hipertextualidad e intertextualidad. En las subjetividades e intersubjetividades que los informantes despliegan, hablamos de un desenvolvimiento autónomo significativo, una subcategoría, que creemos relevante y concomitante con el desarrollo de las estrategias de regulación y control de la lectura en el medio analógico y digital. Adicionalmente, una segunda subcategoría apunta a indagar sobre los criterios de selección, los cuales apoyan su actividad académica en el medio de papel y el digital. Abordamos aquí las nociones de autonomía vinculada con los procesos cognitivos y metacognitivos.

- **Competencias de lectura para el soporte analógico y digital:** en este criterio ubicamos una subcategoría relativa al manejo de las herramientas tecnológicas, por cuanto las competencias afectivas, sociales, y cognitivas; tanto como el dominio de las herramientas culturales nos hablan del conocimiento, las motivaciones, las actitudes, las disposiciones, los contextos de los estudiantes como usuarios de las TIC; artefactos mediadores en sus prácticas letradas, y en la construcción de sus subjetividades como miembros de la cultura tradicional y la reciente cultura digital. Destacamos los rasgos de autonomía como una competencia que les acredita como personas capaces de generar un autoaprendizaje en su proceso de alfabetización, de forma personal o en compañía de los otros. Esta categoría explora sus representaciones sobre las competencias de lectura que ponen en juego al leer en el medio analógico y el digital. Lo que ellos saben y piensan que debería conocer y tener un usuario, asimismo, sobre lo que les falta a ellos aún por aprender para leer con suficiente competencia en el medio que elijan.
- **Ventajas, desventajas y semejanzas entre el texto de papel y el digital:** en este estudio si bien indagamos sobre la literacidad analógica y la literacidad digital, hemos hecho énfasis en esta última, por la novedad y desafíos que entraña cuando hablamos de prácticas letradas universitarias hoy día. En esta categoría indagamos sobre las ventajas, desventajas y semejanzas que los estudiantes encuentran entre el medio analógico y el digital. Estos datos ampliarían más nuestro conocimiento y comprensión acerca de las representaciones y prácticas de lectura que han construido al emplear ambos medios. Cotejar esta información con el resto de la información suministrada, permitiría establecer una mayor unidad o confiabilidad entre los datos recogidos.
- **Desplazamiento de prácticas impresas a prácticas electrónicas:** en esta dimensión nos propusimos conocer el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales a medida que los estudiantes ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas. En este sentido, averiguamos si es posible que ellos trasladen las

mismas prácticas que suelen emplear en lo impreso o papel sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital al utilizar el hipertexto. Bajo este escenario hemos creado la categoría ‘migraciones de lo analógico a lo digital’, un criterio que intentamos refleje nuestras observaciones.

Una vez definidas las categorías emergentes en la entrevista semiestructurada damos continuidad a otro segmento del análisis de nuestro estudio, desplegando las categorías que definimos más arriba.

Razones para leer

Hallamos en Internet una página que recoge una serie de razones expuestas por diversos lectores sobre la motivación por la cual leen, nosotros la compartimos y tomamos para iniciar este apartado, ¿por qué motivo? pues ante la pregunta inicial de la entrevista, sobre las razones por las cuales nuestros estudiantes suelen leer, descubrimos las siguientes posibilidades contadas de manera similar por ellos:

Para vivir más. Para detener el tiempo. Para saber que estamos vivos. Para saber que no estamos solos. Para saber. Para aprender. Para aprender a pensar. Para descubrir el mundo. Para conocer otros mundos. Para conocer a los otros. Para conocernos a nosotros mismos. Para compartir un legado común. Para crear un mundo propio. Para reír. Para llorar. Para consolarnos. Para desterrar la melancolía. Para ser lo que no somos. Para no ser lo que somos. Para dudar. Para negar. Para afirmar. Para huir del ruido. Para combatir la fealdad. Para refugiarnos. Para evadirnos. Para imaginar. Para explorar. Para jugar. Para pasarlo bien. Para soñar. Para crecer. (Fernández, 2013; p. 1)

A lo largo del estudio vimos que arguyen diversas razones para leer. Para ellos, la lectura es una forma de libertad, es quizá el vehículo primordial de la cultura y es la posibilidad de entretenerse generosamente. De los seis estudiantes, uno sólo reconoce que en estos momentos lee únicamente por razones académicas (Informante 1). El resto se identifica más abiertamente con las razones arriba mencionadas. Agregan que

la lectura además de ser un hobby les ayuda a enriquecer el vocabulario y, por tanto, a ensanchar el pensamiento.

Un participante expresa *“Mis razones para leer se pueden generalizar y/o clasificar en solo dos grupos: lecturas con fines académicos y lectura por placer. Aunque la primera fácilmente puede pasar a la segunda; y esta última, sin saberlo, pasa a ser parte de la primera”* (Informante 4). Esta postura nos llama la atención, pues, la mayoría de estos jóvenes han percibido la lectura como un continuum en el que indistintamente del texto que lean y los propósitos que tengan -aun siendo una lectura académica-, pueden saborear una obra pasando equitativamente por los aspectos referenciales o estéticos del proceso lector. En este sentido, Rosenblatt (1996) al hablar sobre la naturaleza del proceso transaccional de la lectura expone, que en esta acción frente a cualquier texto se remueven los aspectos referenciales como afectivos y, la atención proporcional que se le confiera a cada uno fijará dónde se va a ubicar la lectura, en el contínuum predominantemente estético o en el referencial.

Al querer comprender el contexto de los estudiantes en estudio vemos que si bien han desarrollado el gusto estético por la palabra, también se concilian con lo referencial. Tal como vimos en el cuestionario y en las historias de lectores, la lectura ha venido fraguando la personalidad de los informantes desde la experiencia vernácula, acuñada en la cotidianidad con lo analógico en un primer momento. A lo que agregaríamos la experiencia institucional, en la que se han movido con mayor o menor intensidad dependiendo de cuán estimulador haya resultado esta vivencia. O por las preocupaciones y necesidades que han manifestado ellos como lectores en distintas circunstancias históricas. En este mundo lector se han caracterizado por desplazarse cómodamente por la experiencia estética o eferente cuando así lo han precisado.

Dentro de esta unidad temática encontramos, además, dos subcategorías que tienen que ver con las preferencias lectoras y los lugares desde los cuales acceden para realizar sus lecturas en Internet. Con relación a la primera, la mayoría de los estudiantes argumenta a favor de la lectura literaria. Mencionan como preferencias el

discurso narrativo privilegiando las novelas y, dentro de ellas, alguno nombra los thrillers de misterio y suspenso. Para otros, el género expositivo y argumentativo resulta atractivo -periódico, textos académicos, textos científicos-. Les gusta la ficción. La aventura. A las muchachas les atrae más la novela romántica. El drama. Estos son los géneros que lideran las preferencias. Las noticias para algunos de ellos parecen fundamentales para conocer qué está pasando en el mundo. Un informante lee profusamente sobre el fútbol.

Para otros el deporte no acapara su atención. Una, en particular es asidua lectora de la Biblia: *“¡¡¡Hallo mucha riqueza!!!! Anteriormente creía que la Biblia era sólo un libro de historia pero ahora veo que es mucho más que eso, es un manual de vida verdaderamente”* (Informante 6). Ellos asocian estas lecturas literarias y religiosas con momentos vitales en sus vidas. Textos que les han marcado. Hemos visto cómo estos gustos lectores han variado en sus trayectorias. Hablamos de evolución, entonces. En este sentido tomamos del preámbulo escrito por Poulain (2003) sobre la obra de Peroni (2003), un fragmento que alude al estudio de este investigador cuando trabaja las trayectorias de vida y de lectura de sus informantes como un proceso evolutivo:

... Peroni confirma y amplía esa comprobación: la lectura, subraya, es profundamente evolutiva. Todos los retratos aquí reunidos así lo demuestran: ninguno de los jubilados o de los presos experimentó un transcurso lineal en materia de lectura; ninguno de ellos siguió siendo lector (o no lector) durante toda su vida; ninguno conservó durante toda su vida los mismos gustos, las mismas elecciones, las mismas expectativas frente a la escritura; ninguno presentó durante toda su vida los mismos usos de la escritura. (pp. 11-12)

Esas evoluciones las observamos también en las historias de lectores de los informantes y, en este momento, cuando por ejemplo un estudiante habla sobre el gusto por las lecturas académicas en su experiencia universitaria, resultando significativa esta opinión:

Por ahora, mis lecturas favoritas son textos académicos sobre nuevos descubrimientos en casi todas las áreas de las ciencias y la tecnología; páginas web sobre historia universal, arte y literatura. Es algo un tanto adictivo para mí; un artículo me lleva a otro, y si es un fin de semana, podría terminar leyendo

hasta tardes horas de la noche o en algunos casos, hasta el amanecer. Me siento como El Principito que quiere saberlo todo y no descansa hasta que no sacia su curiosidad. Aunque a diferencia de este, no le pregunto a las persona [sic], sino a los textos (Informante 5).

Este participante a lo largo del estudio evidencia un perfil lector curioso. Lee con frecuencia en Internet, diversidad de temas. Ha leído más o menos libros en distintas épocas de su existencia. Es mucho más independiente ahora. Valora en sus lecturas los elementos multimodales y digitales. De hecho, mientras le entrevistábamos recibía las preguntas en su Smartphone, y desde la aplicación de Hangouts, respondía desde su laptop.

Dentro de las lecturas que menos les agradan están los libros de autoayuda, biografías, para varios las noticias *“Quizás las noticias, y no porque me parezcan poco interesantes, sino que a veces solo con el título me basta. Podría tomar un periódico y leer solo los titulares y aun así sentir que leí todas las noticias”* (Informante 5). Tres de ellos manifiestan que lo último que leerían, sería sobre el deporte. Aun cuando leen en la universidad, ellos son taxativos cuando afirman que leen por placer cuando el tema es de interés. Cuando no lo sienten impuesto. Aclaran que aun cuando sea asignado, pueden interesarse en el texto cuando sus profesores les acompañan en la lectura del tema, bajo esta práctica la lectura se torna en un espacio grato y de valiosos aprendizajes.

Respecto a la segunda subcategoría, relativa a los lugares desde los cuales acceden para realizar sus lecturas en Internet, observamos que la mayoría lo hace desde la comodidad de sus hogares empleando el computador. Dicen que también usan frecuentemente sus teléfonos inteligentes si están en la calle. Una estudiante frecuenta los cibercafés pues no tiene recursos personales, esto le dificulta un poco sus tareas por lo incómodo del lugar. Alguno aclara que lee *“Si estoy en la PC desde mi casa, pero gracias a que estamos en la era de los smartphones accedo a Internet desde cualquier parte donde aún tenga buena cobertura”* (Informante 5). Casi todos tienen distintos dispositivos, de modo que leen a cada momento, en diversos lugares con diversas herramientas.

La lectura tiene para estos jóvenes un componente altamente sociabilizador que les une a sus amigos, profesores, familiares. Les facilita además el intercambio de opiniones desarrollando, sin saberlo quizá, sus capacidades para argumentar y dialogar. Esto lo hemos apreciado a lo largo del estudio con las herramientas usadas y en conversaciones más relajadas. Admiten que la universidad ha favorecido estas prácticas en las que la lectura es un instrumento mediador por excelencia. En lo personal tienen grupos con los que interactúan a través de un tema particular, como en el caso de la lectura de la Biblia que congrega a un cierto número de jóvenes universitarios.

Eso fortalece no sólo la interacción, sino que despierta interés por tópicos de los cuales pueden encontrar información cuantiosa entre ellos, en las librerías especializadas o por medio de personas que los guían. También, tienen grupos de música con quienes leen sobre el género que les interese. Asimismo, tienen grupos paralelos al contexto universitario con quienes comparten su pasión por los idiomas. Se pasan información cultural de otros países. Para estar informados los estudiantes se relacionan con Internet, bases de datos y grupos de discusión, por ejemplo, en los que la lectura está presente. Sobre esta realidad llama la atención la relevancia e identificación de los informantes con ciertos temas y cómo los han asumido como parte fundamental de sus vidas.

Cuando indagamos sobre sus razones para leer, sus respuestas son múltiples y vitales. Orgánicas, sin duda.

Prácticas lectoras en el soporte analógico y digital

Como el tópico de las prácticas de lectura y su influencia en la alfabetización académica desde el medio analógico y digital constituye el aspecto medular de nuestra investigación, queremos mencionar a tres estudiosos citados a su vez por Pardo y Gutiérrez (2011), quienes refieren desde una mirada historiográfica sus concepciones modernas sobre el tema. Para De Certeaud (1996), las prácticas son maneras, formas

o modos de abordar, usar un texto. Esos modos consolidan los procesos cognitivos. En cuanto a Chartier (1992), las prácticas son actos individuales y colectivos que facilitan aprehender los distintos discursos. En el caso de Teberosky (2000), concibe las prácticas como 'habilidades necesarias para la aprehensión, producción y divulgación de información y conocimiento'. Vale decir, como los modos con que aprendemos y enseñamos los saberes.

Desde estas aristas compartimos de cada autor varios aspectos que de alguna manera los unen y distinguen. Ciertamente, pensamos las prácticas como maneras o modos de abordar, de relacionarse con la cultura letrada y con una herramienta, en este caso, las TIC. Hallamos que la relación entre las prácticas de lectura y el comportamiento de un lector, viene dada por la asunción de que el hecho de leer, adquiere significado cuando se inserta dentro de prácticas sociales situadas. En estas prácticas particulares y diversas, surgen, asimismo, comportamientos diversos, los cuales se gestan en la relación con los otros, en la situación comunicativa en la que cobra un rol esencial el acervo histórico, cultural y social de cada lector, a partir de su experiencia con la cultura escrita, la cual le ha mostrado por diferentes vías, personales o institucionales, formas de actuar en distintos contextos a objeto de conquistar la interpretación y producción de diversos discursos impresos o digitales.

Estos modos están insertos desde un inicio en el contexto familiar con inusitada fuerza, como lo hemos visto durante el análisis de las historias de lectores. Maneras de hacer que se van ampliando en las relaciones sociales con los otros. En el ingreso formal a las instituciones culturales. En este devenir de subjetividades, en esas prácticas convergen las experiencias individuales con lo colectivo y, en ellas, se ha hecho imperiosa, gradualmente, la adopción de una postura crítica frente a la ideología que se desentraña en los textos. Práctica crítica esencial para vivir con mayores garantías dentro de una sociedad democrática y altamente tecnificada. Codificada. Esas prácticas, insoslayablemente, son el terreno fértil para el desarrollo de habilidades a fin de 'aprehender, producir y divulgar la información y el conocimiento'. Prácticas que

signan los modos de aprender y enseñar tanto en la esfera de la experiencia personal - lo vernáculo- como la alfabetización académica -lo institucional-.

De manera, que bajo este marco indagamos sobre la caracterización de los modos o formas como nuestros estudiantes se relacionan con las tecnologías a través de sus prácticas de lectura personales y académicas usando el medio analógico y el digital, vislumbrando las significaciones que les dan.

Observamos, que dentro de las prácticas de lectura personal analógicas los informantes clave suelen leer por placer. Por entretenimiento. Para viajar imaginariamente. El tipo de textos de papel o impresos elegidos van desde las novelas, cuentos, periódicos, revistas de farándula, historia, diccionarios especializados, hasta ensayos académicos atrayentes y literatura cristiana. El soporte es sustancialmente de papel, pero también dependiendo de la obra que les interese, sino la encuentran impresa, y si la hayan por Internet, leen en este medio con agrado. La descargan de la Red y guardan en favoritos o en un archivo de lecturas personales.

En estas prácticas, que nos hablan de los ámbitos personales de los informantes identificamos que en su mayoría tienen espacios virtuales privados como las redes sociales Twitter, Facebook y algunos blogs para acceder a ciertas lecturas, ciertas comunicaciones. Las usan, además, porque en ellas pueden, ocasionalmente, conseguir referencias y links interesantes. Emplean también la comunidad virtual de Wikipedia. Consultan páginas webs, fórums. Básicamente ingresan a estos sitios para obtener información social, cultural y por entretenimiento. Si bien aprovechan estos lugares, son críticos con sus visitas, pues los abandonan, cuando sienten que pierden tiempo recorriéndolos. Emplean Google con gran asiduidad “*Google es mi amigo*”, “*San Google*”, dicen ellos. Piensan que un 90% de lo que buscan para leer por Internet procede de este motor de búsqueda. Veamos una opinión:

El buscador Google es mi página de inicio en el navegador, todos los días la utilizo, creo que es uno de los navegadores más eficientes en la red. No utilizo las redes sociales, pues pienso que me quitan mucho tiempo. Abrí una cuenta en

twitter una vez y terminé por abandonarla, sentía que me estaba absorbiendo muchísimo. Olvidé comentar que una de las páginas que también reviso diariamente es el diccionario Word Reference, ya que también necesito acceder a textos en inglés y francés (Informante 6).

Esta otra opinión, también ilustra un poco más sus prácticas lectoras personales:

Soy muy leal hacia las páginas web y redes sociales. Cuando uso una poco uso las otras. Actualmente sigo en la onda de Twitter, ahí encuentro noticias, información sobre los próximos estrenos de películas, música, política; en fin, de todo un poco. Lo único que no me agrada es que se crean muchos rumores y a veces son difíciles de verificar. Accedo mucho a Wikipedia, la cual me sirve para buscar letras e interpretaciones de algunas canciones, textos académicos, entre otras cosas. Y como es una enciclopedia políglota, también me sirve para practicar los idiomas he aprendido y mantenerlos un tanto frescos (Informante 5).

Ingresan a esos espacios virtuales y en ellos suelen leer diversos géneros de textos electrónicos con propósitos variados: correos, e-books, blogs, enciclopedias digitales, páginas web con artículos de noticias, revistas científicas. Veamos dos opiniones:

Páginas web, enciclopedias digitales, forums y redes sociales. Los propósitos son muchos, mantenerme informado, aclarar dudas (uso el teléfono celular al menos 10 veces al día para aclararme una duda), mantenerme en contacto todo el mundo y más (Informante 5).

... el correo lo leo casi todos los días, los blogs también (de hecho tengo uno para los chicos con los que estoy trabajando), páginas web informativas. Con la investigación de mi tesis estuve leyendo bastantes bases de datos como recolecta. Las noticias también las leo online, ahora casi nunca leo el periódico. Algunas páginas como buscad.com, lecturas para compartir también las leo con cierta frecuencia (Informante 6).

Ahora bien, sobre los soportes de lectura más comunes en el contexto universitario encontramos que la mayor parte de los estudiantes realizan sus lecturas de manera equitativa entre el medio de papel y el digital, con ciertas distinciones. Estas respuestas tienen congruencia con lo dicho en el cuestionario. Hallamos también que dos estudiantes prefieren el medio tradicional del papel por razones de comodidad, costumbre y competencia. Una, aclara lo siguiente:

Prefiero el papel, me siento más cómoda. Pienso que debe ser la costumbre, porque hasta hace poco es que realmente estoy utilizando el medio digital. Anteriormente imprimía la información y luego la leía; ahora no puedo darme ese lujo... Prefiero utilizar el soporte impreso pero indudablemente el medio digital ofrece muchas más ventajas en cuanto al factor económico, el tiempo... Poco a poco estoy adaptándome a las herramientas que ofrece el medio digital... (Informante 6).

Como hemos visto algunos de los vínculos con el papel vienen dados por el placer de acariciar una hoja, por el olor de la tinta, por un sentimiento particular asociado a sus inicios como lectores o porque manejan con más facilidad la lectura en papel. Aun así reconocen las ventajas del medio digital por la economía y el tiempo que ahorran en sus búsquedas, esto les ha conducido progresivamente a apropiarse de los cambios que plantean las nuevas tecnologías.

Dos más, admiten su gusto por lo digital, tal como refiere uno de ellos:

Prefiero digital, de esa manera me queda más información, porque puedo buscar más rápido la información de los textos que necesito, y además puedo buscar información extratextual. Cuando leo en digital, suelo abrir muchas subventanas con diccionarios, wikipedia, y otros recursos". El otro de manera similar dice "Digital, porque es mucho más asequible y accesible. Acá en Venezuela los libros rondan precios exorbitantes, y veces las bibliotecas no pueden prestarnos los ejemplares mas que para consulta interna. En mi caso uso el medio impreso solo cuando en Internet no está disponible el mismo libro en forma digital (Informante 2).

Otros dos jóvenes, comentan que usan ambos medios indistintamente:

Ambos, el placer que me da tener un libro o revista nuevo es comparado a muy pocas cosas en mi vida; sin embargo, como vivimos en una era tecnológica no es menos cierto que utilizo medios digitales también, esto está relacionado con el acceso a la información. Es mucha la información que encuentro por medio digital y que me resulta muy provechosa (Informante 4).

El otro arguye que aun usando ambos medios, haya más cómodo el medio digital para transportar sus lecturas.

Se evidencia asimismo que cuando el soporte es de papel, los recursos suelen ser fotocopias de capítulos de libros, ensayos en revistas académicas y/o de investigación, manuales, tesis, libros técnicos, alguna obra de un autor clásico o gramática propuestos por los profesores. Los libros suelen ubicarlos en la biblioteca de la Facultad. Su adquisición resulta altamente costosa para ellos.

Apreciamos también que los informantes realizan sus lecturas desde la pantalla digital, efectúan consultas personales en las páginas web o en direcciones electrónicas provistas por el docente. Vemos además que el soporte digital entra al aula como apoyo en algunas clases, así usan el teléfono inteligente, la tableta o laptop para aclarar algún tema o ubicarse en él. También, para eventualmente, tomar sus apuntes de clase. Escriben mensajes de texto a sus pares y profesores. Igualmente lo hacen por mensajería instantánea (Google Drive). Estas prácticas lectoras caracterizan los soportes que circulan en el ámbito universitario.

Sobre esta diversidad de prácticas los estudiantes expresan en común, que para las lecturas personales también utilizan los teléfonos, las tablas y laptops, si se trata del medio digital. Y, si son lecturas académicas, hay un predominio de lo digital por la facilidad y rapidez con que ubican la información. Aun así, valoran lo impreso para fijar mucho más el conocimiento. Diversos artefactos median en sus prácticas lectoras. Un informante nos dice al respecto:

A nivel académico, uso principalmente el medio digital. Aunque para trabajos de investigación, trato de incluir en mi bibliografía tantos medios impresos como pueda. Aunque ahora sé que el medio digital no tiene mucho que envidiarle al impreso; pues, los libros y artículos son usualmente los mismos, hay ciertas páginas que me han hecho discriminar el medio digital para mis fines académicos. Por esta razón, al usar el medio digital, selecciono muy bien de donde extraer la información (Informante 5).

Los espacios virtuales académicos señalados por ellos para acceder a los textos electrónicos son Google Scholar, Schoology, la red de bibliotecas de la Universidad de Los Andes: *“Google nuevamente es la página a la que suelo acceder para hacer todo tipo de investigación. Ésta me enlaza con muchas otras como la página de la British*

Council, wikipedia (creo que no es tan mala como muchos creen), tiching, linguee, entre otras” (Informante 6). Otra informante dice: *“En este caso también utilizo los blogs, siendo google el buscador más usado. Utilizo los foros pero solo como lectora, nunca como escritora... (Informante 4)”* Aquí nos llama la atención, que la mayoría de los estudiantes, aparentemente, revelan ser más lectores que escritores en los sitios que visitan con propósitos académicos, no así, cuando la visita a un sitio es con fines personales.

Un informante agrega:

Para acceder a textos electrónicos gratuitos, bien sean académicos o personales, suelo escribir en google el título de lo que busco y a un lado le agrego las siglas: "pdf". Los profesores también suelen subir textos originales a dropbox y desde ahí también los descargo. Muy pocas veces busco textos publicados en facebook, sólo cuando la gente deja el link o enlace en alguna conversación. El propósito varía. Puede ser para pasar el tiempo, o si es académico, para prepararme para los exámenes y clases (Informante 2).

En este caso Google sigue siendo el buscador más cotizado por ellos. Algunos han tenido la posibilidad de relacionarse con el servicio de alojamiento de archivos Dropbox para compartir con sus profesores y compañeros carpetas con información de interés académico, fundamentalmente. Este servicio lo han creado algunos profesores en nuestra Facultad de Humanidades y Educación. Los propósitos de sus visitas a estos sitios son definidos por entretenimiento o información.

Por último, otra informante comenta: *“Las redes sociales casi nunca las uso con fines académicos, a excepción de la cuenta oficial de la RAE, la cual recomiendo abiertamente, tiene un hashtag #RAEConsultas para dudas, y publican artículos que forman parte del diccionario hispánico de dudas. Del resto uso también Wikipedia y bases de datos”* (Informante 5). Casi todos comentan que las redes sociales son para fines comunicativos personales, ocasionalmente para un uso académico, si alguien comparte un link de interés. Demuestran una actitud crítica para detectar la información que carece de valor. Inferimos que la experiencia como navegantes les confiere ciertas habilidades y/o competencias para elegir con puntualidad lo que requieren. Vemos la

expresión de procesos metacognitivos en sus comportamientos como usuarios de la Red.

En síntesis, valoramos que las prácticas lectoras en el soporte analógico y digital están presentes en la vida cotidiana de este grupo de informantes. Emplean ambas indistintamente para apoyar sus lecturas. Tienen definidos los espacios virtuales a los que acceden, bajo propósitos específicos. Indiscutiblemente, algunos prefieren el papel o lo electrónico en ciertas circunstancias, o ambos, dependiendo de sus intenciones o disponibilidad del objeto de su interés.

Como vemos, la navegación por Internet constituye una práctica cotidiana en la vida de estos estudiantes. Internet apoya sus quehaceres académicos con gran presencia. Estos jóvenes se han apropiado conscientemente de las bondades de "... las nuevas tecnologías, y no hacerlo probablemente los excluiría de una forma de acceso a la información e interacción con otros..." (Petit y Virdó; 2006, p. 27).

Estrategias de regulación y control de la lectura en el medio analógico y digital

Comenzaremos este apartado con una cita que nos hace reflexionar acerca de cómo las transformaciones culturales permean la subjetividad de las personas. Desde sus prácticas personales y colectivas manifiestan nuevas representaciones, como en el caso de nuestros informantes frente a las TIC. En este sentido, pensamos en cómo esos cambios se manifiestan en las relaciones que establecen con la lectura a través de la apropiación de estrategias de regulación y control de la comprensión en el medio analógico y digital. Gracias al corpus de los datos recolectados apreciamos que cuando emplean las tecnologías, no solo muestran competencias para ubicar la información, sino que conjuntamente manejan criterios para discernir lo relevante, una tarea cognitiva, afectiva y ética de alta competencia:

Se dice que en la sociedad del conocimiento ser capaz de encontrar la información es mucho más importante que disponer de ella. Esto es

probablemente una verdad a medias, porque el conocimiento se basa en la capacidad de leer y escribir representaciones separadas de diferente nivel y en criterios para discriminar las representaciones poco relevantes de aquellas otras adaptadas a la realidad, a nuestras necesidades y también a nuestros proyectos. No basta con saber buscar en Internet. El problema es que sólo podemos buscar aquello que ya sabemos o aquello que al menos conjeturamos. Podemos mirar en los límites de nuestro horizonte, ver lo que ya reconocemos y hacer suposiciones. A partir de ahí construimos las creencias y tenemos las ideas y los significados con los que vivimos. ¿Podemos llamar a eso zona de desarrollo potencial? En cualquier caso a más mundo interior de calidad, más amplio es nuestro horizonte espacial y temporal. Cuanto más alfabetizados estemos en los diferentes lenguajes, más y mejor podremos hacer uso de las memorias externas que son de experiencias cognitivas, sentimentales y morales. (Vera, 2007; p. 6)

Cuando hablamos de estrategias de regulación y control de la lectura, bien sea que se trate del medio analógico o del digital, nos referimos a que nuestros informantes dan pruebas de independencia en sus prácticas letradas. Son capaces de monitorear la calidad de sus interpretaciones. De sus búsquedas. De sus elecciones. Comprendemos que están alfabetizados desde el dominio de diversos lenguajes: texto, imagen, audio, símbolos, gráficos. Manejo de varios idiomas, incluso. Sus estructuras cognoscitivas acuñan representaciones en diversos grados y dominios. Este conocimiento les lleva a transitar con eficacia por la intrincada red de informaciones inherente a las distintas tecnologías, con especial novedad y pericia en la Red. En este tránsito, ponen en juego sus estructuras cognitivas, sus afectos y su capacidad crítica para reunir lo significativo en sus vidas.

Como todos sabemos, la lectura en general supone el dominio de diversas estrategias para regular y asegurar el proceso de comprensión, sea que se lea en el soporte de papel o en el digital. Vimos en el cuestionario -en la pregunta once- sobre los recursos que usan para asegurar su comprensión al leer tanto en papel como en digital, cómo ellos explican diversas estrategias antes, durante y después de la lectura. Estos recursos nos hablan de implicaciones cognitivas, metacognitivas y motivacionales ajustadas a los medios que abordan. Sobre este hecho nos interesa enfatizar que en el medio digital se abren nuevas maneras de comprender, aprender y comunicar, dada la naturaleza de éste, lo cual implica una serie de requerimientos y exigencias cognitivas, metacognitivas y motivacionales de mayor envergadura, como hemos insistido.

Podemos dar cuenta sobre esta realidad al mostrar lo que sucede con los participantes del estudio pues cuando se les interpela acerca de si se consideran autónomos para buscar y organizar en el medio de papel o el electrónico, la información académica que les interesa, ellos responden:

Diría que sí me siento autónomo, sólo busco información que me agrada y que realmente me es útil sin imposiciones o restricciones por parte de alguna otra persona. La verdad es que en papel es un poco más limitado [la búsqueda] La mayoría de estos textos son impuestos, y a veces no hay muchas más opciones, además es más difícil buscar información extratextual Si es por internet, si me siento más autónomo más libre para leer lo que me agrada. En internet hay muchísimas más opciones (Informante 2).

Sí, me considero autónoma, pues a lo largo de los años he logrado desarrollar habilidades de búsqueda de información. Sólo en momentos específicos solicito ayuda. Para almacenar la información; algunos programas no los manejo con la suficiente habilidad. En ese caso recorro a un amigo (Informante 4).

Soy muy autónomo en mi formación académica. Y ahora que he tenido la oportunidad de ser docente trato de encaminar a mis alumnos por la misma vía. Por ejemplo, como docentes de idiomas podemos compartir las reglas gramaticales y herramientas de aprendizaje. Pero no podemos pasar toda la información y cada una de las palabras que sabemos a la memoria de los estudiantes, como si fuera una memoria extraíble. Siempre debemos buscar los temas de interés y ahondarlos en casa con más calma para una mejor comprensión y retención (Informante 5).

Me considero independiente, aunque me he dado cuenta que es importante la retroalimentación de otras personas: docentes especialistas, estudiantes, compañeros... Creo que la poca experiencia que he tenido me ha ayudado a ser autónoma en la organización y búsqueda de la información, pero creo que necesito ser mucho más disciplinada para poder aprovechar bien el tiempo (Informante 6).

Estos testimonios reflejan varias cosas de interés. Como decíamos anteriormente, ellos emprenden búsquedas certeras en ambos medios, pero le suman un plus cuando afirman que 'solo buscan información que les agrada y que les resulta útil'. Se sienten a sus anchas cuando sus itinerarios lectores escudriñan la hipertextualidad. Adicionalmente, saben que la mediación de una persona más experta que ellos resulta valiosa, por lo que no escatiman para pedir ayudas. Alguno, reflexiona asimismo desde su rol de enseñante que lo que comunica no puede ser reproducido en

un acto memorístico, sin sentido. Abre posibilidades para que sus aprendices se apropien de estrategias para buscar, organizar, aprehender y utilizar la información de forma auténtica, significativa.

A la par que indagamos sobre sus capacidades para organizar y buscar la información, les preguntamos sobre los criterios de selección para elegir los textos que apoyan su actividad académica, tanto en el medio de papel como en el digital a lo que nos respondieron, parafraseándolos: que los textos sean lo más legibles posibles, que la información esté muy bien organizada y actualizada, que tenga un buen índice, que titulen las secciones y las subpartes, que haya una buena cohesión para no perderse. También, que el tema sea tratado con confiabilidad, vale decir, que tenga autor o citas de las fuentes que fueron consultadas.

Otros, comunican que en el caso de los libros, es muy importante la fecha de edición o publicación, mientras más actualizado, mejor. Para las revistas, además de la fecha, buscan qué instituciones las avalan. Otros más, señalan que para elegir sus lecturas suelen considerar siempre los autores recomendados por expertos en el área (docentes, investigadores). De igual forma contemplan las recomendaciones que hacen los autores que leen. El manejo de todos estos elementos nos dan indicios para confirmar la consciencia, el conocimiento y la autonomía que tienen como usuarios de los textos que leen o se les pide leer.

Cuando mencionan los criterios que orientan sus elecciones digitales, muestran comportamientos similares a los vistos en su relación con el papel, pero desplazando sus actuaciones con las adecuaciones necesarias para abordar lo digital. Veamos, indican como juicios valorativos la calidad de las fuentes, que tenga fecha y nombre de autor reconocido en el área que investigan debido a que en los medios digitales es común conseguirse con información, sin autoría, ni fecha. Asimismo que exista correspondencia y pertinencia con el tema, que sus fuentes les ofrezcan confiabilidad. Afirman que la fuente digital es diferente; es mucha la información que se consigue, es por ello que sus criterios en este caso están relacionados con la actualidad de la

información, su pertinencia. La información debe estar directamente relacionada con el tema en estudio, es por ello que la búsqueda se hace más extensa.

En sus reflexiones expresan, además, que el principal criterio para evaluar los textos en forma digital es no creer todo lo que leen, deben saber la institución o persona que ha creado la página web, para así tener una idea de la veracidad y confiabilidad de la información: *“Es una de las razones por la cual no uso mi tan apreciada Wikipedia con fines meramente académicos, ya que puede ser editada por cualquier persona”* (Informante 5). Igualmente, estiman las sugerencias de los expertos y los autores que leen. También valoran en ambos casos -papel/digital- aquellos textos provenientes de sitios web confiables -.org, .edu, etc.-. Una participante más, agrega: *“En la investigación de mi proyecto de tesis suelo considerar investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano, aunque generalmente hay muchas más publicaciones de autores europeos”* (Informante 6).

Miramos a lo largo de estas opiniones la autonomía de la que venimos hablando para desentrañar la forma y el contenido de la información que buscan. Van con intenciones claras y, por ello, fijan posiciones ante el avasallante mundo de la información y conocimiento. La mirada de estos jóvenes devela la construcción gradual de personas que abordan la lectura de manera crítica. Lectores que vienen desplegando estrategias de regulación y control de la lectura -metacognición- tanto en el medio analógico como en el digital, y en cada uno hacen las adecuaciones o cambios que estos exigen.

Este proceso de metacognición, consiste, según Díaz-Barriga y Hernández (2004) *“...en ese saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento”* (p. 243).Glosando a los autores, tenemos un saber que tiene que ver con tres variables que nos interesan: *Variable de persona*, un saber referido a los conocimientos o creencias que una persona sabe sobre lo que es capaz de hacer, sus saberes y limitaciones como aprendiz respecto a otras personas. La *Variable tarea*, relativa a los conocimientos que la persona tiene sobre las características de la tarea y

de éstas en relación con él mismo. Y por último, la *Variable de estrategia*, referida a los conocimientos que un aprendiz tiene respecto a estrategias cognitivas y metacognitivas, para aprender, entre otras cosas, la lengua oral y escrita.

Estas variables constituyen un norte para ensanchar el conocimiento que estamos elaborando sobre los comportamientos de nuestros informantes. Sin lugar a dudas, éstas dan cuenta de los modos que los caracterizan en sus modos de leer en el medio analógico y digital, objetivo que planteamos en nuestras preguntas de investigación. En síntesis, según estos autores, las ‘experiencias metacognitivas son aquellas experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos’; en nuestro corpus inferimos que sus actuaciones en el ámbito académico hablan de un pensamiento, reflexivo, analítico y crítico. Lo apreciamos en las reflexiones compartidas a través del cuestionario, de la entrevista y en la producción de sus relatos autobiográficos, tal como hemos venido mostrando al triangular los datos entre sí. De igual forma, en la exposición de sus ideas durante las clases de Lenguaje y Comunicación que dictamos para ellos. Manifiestan ser conscientes de lo que aprenden y cómo lo aprenden, de sus limitaciones y, de la necesidad de los otros para proseguir su camino como aprendices.

En el desarrollo de esta categoría relativa a las estrategias de regulación y control de la lectura en el medio analógico y digital, indagamos del mismo modo, sobre lo que suelen hacer con lo que leen en el medio digital cuando les interesa conservar la información académica. Las respuestas no se hicieron esperar. La mayoría de los informantes organizan y guardan la información en archivos dentro de su computadora o tableta. Suelen descargarla en carpetas en Mis Documentos o añadirla a la sección de Favoritos. Asimismo tienen como práctica enviársela a sus propios correos. Tienen numerosos pdf archivados. Sobre estas prácticas, veamos dos comentarios:

Bien, como suelo buscar toda la información posible para luego leer, en función de no perder las páginas web, las guardo entre mis favoritos o marcadores si las voy a usar pronto. Sin embargo, si no tengo tiempo de leerlas tan pronto, prefiero tomar el texto y guardarlo en un documento Word, incluyendo la cita con la fecha de extracción para facilitarme trabajos a futuro (Informante 5).

En ambos casos utilizo los Marcadores de Google Chrome y organizo fuentes online en carpetas. También las capturas de pantalla y suelo incluir la URL del sitio en los comentarios que hago al emplear Acrobat Reader...Se me olvidaba comentar también que tengo una cuenta en DropBox que me permite organizar y conservar la información que selecciono en un espacio de ese servidor. Para mí ha sido una herramienta muy útil porque puedo acceder a la información desde cualquier otro computador, modificar archivos, descargarlos... Y las modificaciones que hago se actualizan en la cuenta (Informante 6).

Al mostrar, describir y analizar los comportamientos de los informantes clave como miembros de la cultura letrada, valoramos los saberes, procedimientos y actitudes que han ganado en su recorrido como lectores. Han acuñado un lenguaje que les identifica como usuarios de la Red. Cuando nos detenemos en sus prácticas digitales emergen en sus experiencias cognitivas y metacognitivas elementos que nos hablan de personas conscientes de sus alcances y limitaciones. Conscientes, para proyectarse en el escenario de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación con gran motivación y empeño.

Agregaríamos la idea de que para convertirse en un lector hábil en general es impostergable asumir cierta disciplina, enamorarse de la lectura, hacerla parte de nuestro trajín diario pues sin duda la práctica es insustituible.

Competencias de lectura para el soporte analógico y digital

En este criterio ubicamos una subcategoría relativa al manejo de las herramientas tecnológicas, por cuanto las competencias afectivas, sociales, y cognitivas; junto al dominio de las herramientas culturales nos hablan del conocimiento, las motivaciones, las actitudes, las disposiciones, los contextos de los estudiantes al ser usuarios de las TIC; artefactos mediadores en sus prácticas letradas, y en la construcción de sus subjetividades como miembros de la cultura tradicional y la reciente cultura digital.

Recapitulando el discurso que hemos elaborado hasta este momento, recordamos el hecho de que la autonomía de este grupo nos ha llamado la atención a

lo largo del estudio. Como lo hemos podido triangular a través de las herramientas usadas. Pensando, en lo que esta independencia representa en la vida de un ser humano, cuando navegan con suficiente autonomía por la Red, recordamos que la alfabetización -la literacidad- en nuestros días requiere que los estudiantes y, los profesores mismos, trasciendan sus prácticas de lectura tradicional dirigiendo sus potencialidades hacia el mundo digital. Para familiarizarse con una nueva forma de comunicación y expresión.

Ciertamente, en las instituciones académicas la lectura no puede estar ajena a la transformación que han sufrido los modos de producción de un texto, su circulación y los soportes que materializan las prácticas letradas. Necesitamos conocer esas transformaciones para comprender qué hacen y cómo hacen nuestros estudiantes cuando intentan desentrañar el mundo de la lengua escrita. Este conocimiento nos permitiría optimizar nuestras intervenciones didácticas para ayudar a los aprendices y a nosotros mismos, a ser cada vez más independientes en el manejo de los soportes virtuales, como en los impresos.

De modo, que en este momento haremos un análisis sobre las representaciones de los participantes acerca de las competencias de lectura pensadas por ellos para el soporte analógico y digital. Intentaremos describirlas y establecer continuidades y distinciones entre ambos medios.

Cuando inquirimos en la entrevista sobre qué competencias piensan que debe poseer un estudiante como lector de textos electrónicos, ellos convergen en que éste debe ser crítico, curioso y hábil. Al respecto, vamos ahora a desglosar la respuesta dada por uno de los informantes:

Pienso que debe hacerse de varias estrategias de búsqueda textual y extratextual para sacarle mayor provecho a la información, además de que debe conocer muy bien la internet, sus herramientas, sus navegadores, sus motores de búsqueda, las maneras de guardar la información, dónde debe y no debe buscar para evitar entrar en sitios maliciosos que contengan virus. Muchas de estas cosas se aprenden a través de la experiencia.[al preguntársele a qué se

refiere con lo extratextual, aclara]) Información que no está dicha propiamente en el texto, pero que tiene afinidad: Obras anteriores del autor, conceptos, enfoques de investigación, elementos culturales que deben saberse previamente para comprender el texto (Informante 2).

Si nos detenemos en el fragmento anterior el informante habla de que es necesario tener ‘estrategias de búsqueda textual y extratextual’; estas las mencionaron cuando desarrollamos la categoría referida a las estrategias de regulación y control de la lectura en el medio analógico y digital. En ese apartado, lo que destacaron con ejemplos, lo analizamos dentro de los aspectos cognitivos, metacognitivos y por supuesto, motivacionales. Todos estos procedimientos requieren de un alto nivel de control, monitoreo y regulación de sus acciones. Destaca este informante, asimismo, que la experiencia personal juega un papel preponderante en este aprendizaje. La experiencia les confiere un estatus particular para discernir o elegir lo que necesitan.

Aquí, si interesara al lector, puede recordar en esa categoría que nos apoyamos en Díaz-Barriga y Hernández (2004), cuando refieren tres variables que tienen que ver en primer lugar con los conocimientos o creencias que tiene una persona sobre sus saberes o capacidades, una segunda variable que destaca el conocimiento del aprendiz sobre la tarea que realiza en relación con el mismo y, por último, la variable referente a las estrategias y técnicas que posee el aprendiz para aprender. En suma, estrategias cognitivas que involucran un trabajo metacognitivo.

Dentro de este marco, la cita de arriba deja ver, además, que el estudiante “... *debe conocer muy bien la internet, sus herramientas, sus navegadores, sus motores de búsqueda, las maneras de guardar la información, dónde debe y no debe buscar para evitar entrar en sitios maliciosos que contengan virus*” (Informante 2). Esta creencia nos remite, especialmente, al conocimiento que se debe tener sobre el medio virtual, sobre las herramientas de los dispositivos para navegar eficazmente. Pero, además de lo tecnológico, el estudiante destaca en diversas oportunidades que ese conocimiento debe acompañarse con unas referencias ‘extratextuales’, más allá del saber procedimental, deben manejarse criterios de selección de la información (ya en otros momentos nos han hablado de la capacidad de discernir), conocimientos previos sobre

un autor, la ideología que encierra una obra y los elementos históricos culturales en los que se inserta. En fin, la variable persona está aquí presente. Estos datos nos parecen muy valiosos. Revelan las potencialidades o competencias de estos jóvenes.

Citando de nuevo, veamos esta otra consideración:

Ser bueno organizando información; depurando y adaptando la información a lo que realmente es pertinente. No siendo menos importante que sea sincero en cuanto al uso de la misma y sus fuentes. Con esto me refiero a que debe ser honesto en cuanto a que tipo de información fue recabada por medio digital, y cual es de su autoría (Informante 4).

Aquí coincide con el informante anterior en cuanto a la competencia que debe tener un usuario para organizar sus búsquedas, librándose de la maleza. Pero, agrega un nuevo elemento, el respeto por la procedencia de la información, que no es otra cosa que el reconocimiento de los derechos de autor y, aunado a este hecho, el rescatar la voz de quien escribe, en este caso, la del propio estudiante. Esto nos habla de una persona que crece con autonomía como lector y escritor.

Otra cita que hace una distinción con lo dicho por el resto de los participantes, deja ver lo siguiente:

El estudiante debe tener un conocimiento intermedio en el manejo de aplicaciones, programas de computador... Debe conocer cuáles son las fuentes confiables para la búsqueda de información, debe conocer diferentes técnicas de investigación online (como el uso de algunos símbolos, palabras claves...)... Saber emplear las herramientas que le ofrezca su navegador de internet para el almacenamiento y recuperación de las páginas y sitios web... (Informante 6).

Esta respuesta reúne tareas múltiples de gran complejidad. La informante aglutina las respuestas dadas en conjunto por nuestros participantes con un plus. Descubrimos que la maestría de esta joven es evidente, porque ella estudió informática. En realidad, reúne la comprensión que sugieren los autores nombrados en torno a las tres variables del conocimiento, indispensables para aprender: lo que sabe la persona sobre el objeto de conocimiento que aborda, sobre la tarea que realiza en relación a sus

propias competencias y, por último, lo tocante a las estrategias y técnicas que posee el aprendiz para aprender.

En estas continuidades y distinciones sobre los modos o maneras de leer de los informantes, descubrimos al averiguar sobre el tópico de las competencias para leer en papel, que entre ellos esgrimen argumentos similares sobre la presencia de estas variables en sus modos de leer, apuntando las precisiones para hacerlo en cada medio.

De esta manera, varios expresan que en principio el lector de papel debe tener competencias análogas a las que nombraron para el medio digital, agregando algunos ejemplos. Conozcamos:

Debe conocer de estrategias de lectura interactiva, estrategias de prelectura: hacer lluvia de ideas, preguntarse qué quiere saber del texto, formularse hipótesis; estrategias de lectura: extraer y clasificar ideas principales y secundarias. Debe conocer estrategias de post-lectura: qué no sabía, qué aprendí, verificar sus hipótesis, hacer resúmenes generales. Estas competencias también son válidas para la pregunta 26 [esta pregunta se refería a las competencias para el medio digital] (Informante 2).

Llama la atención en esta respuesta, como en otras, que ellos se centraron en las competencias cognitivas y metacognitivas. En los conocimientos y experiencias previas para leer estratégicamente. Enfatizando, que también debe leerse de este modo en el soporte electrónico.

Otros informantes comunican lo siguiente:

Aunque dicen que Internet es un mar con un dedo de profundidad y se debe ser cuidadoso con lo que de allí se lee o se descarga, el lector de textos impresos también debe saber diferenciar entre lo que le conviene o no, debe ser un lector atento, preocupado por lo que tiene en sus manos, con gran capacidad de comprensión lectora (Informante 3).

En principio las mismas, pero debo añadir que el estudiante debe tener claro que tipo de material impreso busca y como acceder a el. Buscar información en textos impresos pueden resultar agobiante si no se conoce de autores y editoriales (Informante 4).

Debe tener un buen bagaje de estrategias de lectura, incluyendo pre y poslectura, para así desarrollar un buen entendimiento de la misma (Informante 5).

Ahora como lector de textos impresos, el estudiante debe conocer de igual forma los autores especializados en determinado tema, debe tener conocimiento de técnicas de estudio (subrayado, resumen, esquema explicativos...)... (Informante 6).

Como apreciará el lector, las respuestas son análogas y, un poco breves, si las comparamos con las dadas en torno al medio digital. Convenimos en que el medio impreso, por familiar, les lleva a pensar más en la tarea crítica de un lector que en las habilidades para manipular el soporte de papel. Reconocen que las competencias cognitivas y metacognitivas de la lectura en papel, son necesarias también para lo digital. Asimismo, mencionan el valor de las estrategias extratextuales. El proceso de comprensión es común, entonces. Sin embargo, cuando se detienen en describir las competencias para el medio digital lo hacen con mayor énfasis.

Claramente, muestran mayor consciencia, conocimiento y habilidad para hablar sobre el desempeño lector en el soporte electrónico, quizá por ser éste una tecnología con mayores retos, complejidades y versatilidades en el mundo de la información y comunicación actual. Aun cuando en este momento de la entrevista no reflexionaron sobre los aspectos físicos del soporte de papel, si lo hacen cuando abordamos las ventajas y desventajas de ambos medios para llevar a cabo sus lecturas.

Podemos anticipar sobre esta conversación que ambas lecturas se complementan continuamente, pues el lector debe aprovechar las estrategias antes, durante y después de la lectura. Asimismo, debe tener una visión acerca de cómo está organizado el texto en cuanto a la temática, las secciones, la autoría para poder situarse en él y ubicar la información de interés. Además, en ambos casos deben reflexionar sobre la ideología imperante en las lecturas que buscan. Reconocer el contexto que sirve de marco a los datos. Estas prácticas resultan para ellos básicas en cualquier ámbito, personal o académico, sea que usen el soporte de papel o el electrónico.

Insistimos en la entrevista para precisar un poco más información sobre sus comportamientos, no sólo como lectores sino también como navegantes en Internet. Fue así, como les preguntamos qué consideraban ellos que debía tener una persona para tener ventajas al navegar por Internet. Expresaron nuevamente que deben emplear las estrategias de lectura mencionadas, los comportamientos también señalados por ellos, en cuanto al desenvolvimiento cognitivo y metacognitivo, y ampliaron la información respecto al conocimiento procedimental requerido para navegar. Veamos unos fragmentos:

Debe ser capaz de encontrar la información necesaria sin tener que leer todos los artículos; debe perfeccionar su búsqueda con el uso de palabras claves, guardar las páginas web y los blogs que sean de su interés en un archivo, y por último debe ser bueno organizando la información (Informante 4).

Esta [la persona] debe estar familiarizada con el medio electrónico. Tiene que saber usar las herramientas de exploración, los buscadores y/o bases de datos (Informante 3).

Tiene que conocer y saber utilizar las herramientas que le ofrece su navegador de internet, las diferentes aplicaciones informáticas: Acrobat Reader, la suite de ofimática... Debe también conocer y saber utilizar los buscadores (Informante 6).

Esta facilidad y versatilidad para navegar y leer en Internet les va dando un perfil singular. Navegar por el hipertexto les demanda nuevas actitudes, les confiere nuevas identidades en la cultura letrada. Ellos son protagonistas nuevos con distintos grados de literacidad. Nos asombran sus capacidades para elegir qué leer, cómo robustecer la información que requieren. Qué y cuándo desechar la información irrelevante. Cómo pasar de un enlace a otro, retornando al inicio de su lectura si así quisieran. Cómo se fijan en diferentes recursos –imagen, audio, texto- tomando de ellos lo que precisan. Buscan información extratextual a su antojo, recomblando fuentes.

Por último, queríamos saber qué competencias les gustaría tener como lectores para navegar con mejores y mayores ventajas por Internet. Nos dijeron en común, que aún les falta mucho por conocer. Por descubrir. Pues para ellos, ser lector de textos digitales necesita de muchas más competencias, lo que lo hace ser, más complejo.

Otros 'quisieran ser más objetivos al momento de leer y seleccionar lo que corresponde con sus intereses'. Otro informante agregó que le gustaría tener 'mayor entendimiento de programas; mayor conocimiento de páginas y blogs de interés y una rapidez de la conexión superior a las que ofrecen las compañías locales' (Informante 4).

Otros más reflexionaron:

Aún me siento en un nivel muy básico en cuanto sacar el mayor provecho de las navegaciones en Internet. Para mejorar esto principalmente me gustaría tener más disposición. En la misma red podemos encontrar tips y herramientas para mejorar al máximo nuestras búsquedas en Internet, y creo que solo hace falta más disposición para llegar a desarrollar el resto de competencias que nos harían sacar mayores y mejores ventajas de dichas búsquedas (Informante 5).

Particularmente me gustaría dominar un poco más algunas de la herramientas que actualmente uso para aprovecharlas al máximo, manejar otras herramientas también que amplíen mis opciones a la hora de navegar... Sé que hay aplicaciones muy eficientes pero no me he sentado con calma para aprender a utilizarlas. Saber utilizar las bases de datos también es importante, los repositorios... Las bibliotecas digitales de diferentes universidades... (Informante 6).

Estos fragmentos comunican por una parte el conocimiento que ellos tienen sobre el medio, lo que hasta ahora han logrado. Pero también, la necesidad de conocer más herramientas para alcanzar mayores dominios en el manejo de las aplicaciones y recursos de la Red para conquistar mejores y mayores incidencias en su formación personal, académica y profesional. Sobre estas prácticas, citamos a Petit y Virdó (2006), del mismo modo en que lo citamos antes, pues retomar su comentario enfatiza el sentido que hallamos en la experiencia de estos estudiantes:

El uso de *Internet* debe entenderse como el aprendizaje, acceso y costumbres de participar de las prácticas globalizadas y sostenidas en las actuales tecnologías comunicacionales, que producen nuevas gramáticas tecnoperceptivas que generan cambios a partir de la visualidad electrónica. La navegación por *Internet* es una práctica cada vez más importante en la socialización secundaria de los adolescentes; lo virtual y lo digital es vivido como un estilo de vida y se ha transformado en un modo de vínculo con los otros y con el mundo. La casi totalidad dice estar naturalizado con ella... (p. 27)

Sin lugar a dudas, Internet representa cambios que les confieren nuevas identidades a sus usuarios. Nuevas maneras, modos y comportamientos para relacionarse con los otros. Nuevos tejidos sociales para la expresión de las subjetividades. Para la identificación de intersubjetividades en el marco de la globalización creciente. Es curioso hallar en los datos que la mayoría de los estudiantes aprendieron a navegar solos, con pocos referentes, provenientes sobre todo de sus coetáneos. Los amigos cobran un especial significado en la entrada a estas prácticas, “Internet es hoy “El lugar” de encuentro que antes era la plaza, la esquina, el club” (Petit y Virdó, 2006, p. 28).

Un hallazgo muy significativo dentro de las particularidades del grupo deja ver que para los informantes el hipertexto se ha tornado en un lugar para ubicar la información académica, para la reflexión de los temas que les inquietan-culturales, religiosos y políticos- ciertamente, pero más allá de este uso, es el lugar para desplegar sus actividades personales de entretenimiento, comunicación y desplazamientos erráticos, cuando les viene en gana navegar sin rumbo fijo. Ser sujetos de la imprevisión del goce fortuito. Aquí el lector pasivo del medio impreso es desplazado por un lector curioso, inquieto y previsor de los sitios a donde podría llegar y permanecer. Es este cambio, uno de los elementos más curiosos quizá que nos permite comprender un poco más cómo nuestro corpus se ha llegado a convertir en usuario del medio textual digital.

Al cierre de este apartado retomamos el hecho de que el corpus que estudiamos, da señales de que los estudiantes son usuarios y lectores autónomos en Internet y en papel. Independientes en el conocimiento y manejo de las herramientas analógicas y electrónicas. En el uso de los soportes de lectura digital y de papel. Una autonomía expresada especialmente en la libertad de elección para navegar a sus anchas por la Red. Para buscar y organizar la información impresa y electrónica.

Podemos descubrir también que la experiencia personal les ha dado el cimiento para creer que los conocimientos que mejor se aprenden emergen de lo que descubren

personalmente por medio de la reflexión y la comparación. Ese aprendizaje privado ha contado con mediadores, ciertamente, pero las iniciativas de ellos han favorecido el asumir responsabilidades, mostrar perseverancia, ser sistemáticos para imbuirse con éxito en las nuevas formas de comunicación y de expresión. Han favorecido, como afirma Tamarit (ob. cit.), sus procesos superiores de pensamiento "... (memorizar, observar, clasificar, identificar, restituir informaciones, buscar datos, formular hipótesis, entender y aplicar consignas, aplicar los propios conocimientos a situaciones nuevas, leer de manera eficaz)". (pp. 732-733).

Nuestro corpus se trata de un grupo pequeño de seis informantes, quienes nos dieron a conocer sus prácticas lectoras de calidad al manejar representaciones y estrategias adecuadas cuando ingresan a la red o cuando acceden al soporte de papel. Analizamos sus historias de lectores, sus experiencias desde la teoría sociocultural, y desde ella conocimos una realidad perteneciente a un contexto situado particular. Los estudiantes con sus prácticas letradas en contextos personales y académicos. Jóvenes que se alfabetizan en el ámbito académico hipertextual solos o en compañía, superando los desafíos que le impone la sociedad de la información y comunicación en nuestros días.

Ventajas, desventajas y semejanzas entre el texto de papel y el texto digital

En este estudio, si bien indagamos sobre la literacidad analógica y la literacidad digital, hemos hecho énfasis en esta última por la novedad y desafíos que entraña cuando hablamos de prácticas letradas universitarias hoy día. En esta categoría indagamos sobre las ventajas, desventajas y semejanzas que los estudiantes encuentran entre el medio analógico y el digital, por cuanto estos datos ampliarían más nuestro conocimiento y comprensión acerca de las representaciones y prácticas de lectura que han construido al emplear ambos medios. Cotejar esta información con el resto de la información suministrada, permitiría establecer una mayor unidad o confiabilidad entre los datos recogidos.

De modo, que para iniciar este conocimiento partiremos de la exposición de algunas de las propiedades del medio electrónico y el analógico analizadas por Cassany (2006). Basándonos en este autor español, podemos comprender un poco más sobre la literacidad electrónica. El distingue varias aristas en este campo: los planos lingüísticos de la pragmática; el discurso; el procesamiento; los recursos gramaticales y lexicales. Ángulos que de alguna manera observamos presentes en la discusión sobre el tema con nuestros informantes. Ellos han construido un perfil característico del usuario en la Red.

Sobre los rasgos pragmáticos, este filólogo señala como aparición novedosa el surgimiento del chat, la web y el fórum, pero más allá de estos géneros discursivos indica que el verdadero cambio recae en 'los interlocutores y sus roles, los propósitos y el contacto intercultural'. Se originan comportamientos singulares en el que cada quien construye su identidad electrónica. El usuario se encuentra con diversos internautas cercanos o no, con otros navegantes que les muestran las rutinas aceptables en estos espacios virtuales.

Desde esta consideración, hemos visto cómo estos modos de actuar son asumidos por los seis estudiantes de Lenguas Modernas en sus prácticas personales y académicas. Entran con gran facilidad en la Red asumiendo identidades bajo un nickname o apodo. Toman papeles de acuerdo a los propósitos de sus intercambios comunicativos, y de acuerdo a lo que les dicta la ética del cibernauta. Estos comportamientos pudimos apreciarlos también cuando realizaron el cuestionario on line y durante las entrevistas en Hangouts. Además, de algunas comunicaciones por correo electrónico.

Estas ventajas de orden pragmático, que los estudiantes reconocen las podemos apreciar en las siguientes opiniones:

... puedo acceder a las referencias que necesite conservar de una manera casi inmediata. ... puedo hacer búsquedas por palabras clave sin necesidad de leer todo el texto (Informante 1).

Se pueden abrir más ventanas con información extra del texto. Los textos electrónicos se pueden guardar y enviar con mayor facilidad... Se consiguen con mayor facilidad que los escritos (Informante 2).

Las ventajas de leer un texto electrónico son muchas puedo fortalecer mi vocabulario, mi ortografía, un texto es una puerta abierta para el descubrimiento de nuevas cosas, de diversos puntos de vistas, me da la posibilidad de despejar dudas, ahhhh je je además de lo anterior el texto electrónico está más accesible (Informante 3).

El acceso a la información, el costo de la misma y la comodidad en la que puede ser encontrada (Informante 4).

Entre las principales ventajas, creo que los textos electrónicos siempre están más actualizados que los textos impresos. Gracias a la globalización, podemos tener en tan solo unos segundos los últimos estudios realizados en cualquier parte del mundo, y muchas veces sin ningún costo alguno (Informante 5).

Acceso inmediato a la información, información reciente, actual, ahorro de tiempo y dinero... (Informante 6).

Cuando abordamos las ventajas de leer desde lo impreso, sus respuestas alrededor de las cualidades pragmáticas de la comunicación dejan ver estas posturas:

... cansa menos la vista si se tiene buena iluminación,...se puede rayar en él (Informante 1).

Se pueden tomar anotaciones a un lado del papel, se puede subrayar, se puede transportar a cualquier sitio sin correr el riesgo de que no vaya abrir o de que vaya a ser borrado por un virus informático, como es muchas veces el caso del texto electrónico (Informante 2).

Cuando leo un texto en papel mi lectura es mucho más placentera, y si disfruto lo que leo puedo entenderlo y asimilarlo mucho mejor... La ventaja que me ofrece el poder estar en cualquier lugar al momento de leer, lo mucho que disfruto ir a una librería en busca de un libro y/o revista y aunque suene extraño, el olor de los libros (Informante 3).

La ventaja es que ya leo con más tranquilidad, no puedo dudar de la publicación de algo que tengo en mis manos. En Internet se encuentran artículos que nunca fueron publicados. Pero esto nunca ocurre con los libros y revistas, si fue publicado, fue aprobado. Tampoco tengo que preocuparme por los datos de las citas como ocurre en el medio digital (Informante 4).

Aunque hay mucha información a la cual podemos acceder únicamente online (por lo menos en este país), los libros, las revistas siguen siendo mis preferidos.

Pienso que se hace un poco más amena la lectura. Igualmente los textos impresos tienden a ser fuentes más confiables que muchos textos digitales (Informante 6).

Desde los rasgos discursivos, parafraseando al autor, el cambio radical recae en el aprovechamiento 'del enlace electrónico o vínculo entre textos'. Los enlaces internos son los que le dan la estructura hipertextual a la página web y los externos le otorgan su naturaleza intertextual explícita. El autor ejemplifica que la lectura en papel le dio más independencia al lector respecto a las limitaciones del habla, pues en la conversación estamos obligados a escuchar en el momento, ni antes ni después. Con la prosa, podemos ir y venir a nuestro antojo, somos más autónomos respecto al momento en que se editó el texto.

Sin embargo, la literacidad electrónica tiene un mayor alcance. Diversos fragmentos se unen entre sí con tan solo hacer clic sobre ellos. El resultado es una vasta red de redes que difícilmente podríamos imprimir. Esta característica es un verdadero reto para el lector, pues él es quien determina el itinerario de lectura. El ejemplo prototípico del hipertexto es sin duda, la web. Este aprovechamiento lo apreciamos también en los estudiantes, pues navegan por los enlaces de la web con gran facilidad y habilidad. Además, han comentado que la posibilidad de andar entre los vínculos de alguna forma se ha vuelto una práctica adictiva a la que les cuesta ponerle fin:

*Por ahora, mis lecturas favoritas son textos académicos sobre nuevos descubrimientos en casi todas las áreas de las ciencias y la tecnología; páginas web sobre historia universal, arte y literatura. **Es algo un tanto adictivo para mí;** un artículo me lleva a otro, y si es un fin de semana, podría terminar leyendo hasta tardes horas de la noche o en algunos casos, hasta el amanecer. Me siento como El Principito que quiere saberlo todo y no descansa hasta que no sacia su curiosidad. Aunque a diferencia de este, no le pregunto a las persona, sino a los textos (Informante 5).*

Aun cuando son navegantes imparables, son capaces de volver al lugar de inicio, controlando así sus itinerarios como lectores. Hablan de los beneficios del hipertexto en su formación lectora porque este les conduce de una manera vertiginosa, atractiva y económica a una abundante y diversa información.

En cuanto a la intertextualidad, esta hace posible relacionar dos discursos entre sí. Los informantes, en el cuestionario, en sus historias como lectores y en la entrevista dan muestra de sus acciones para apropiarse de la intertextualidad en la Red. Tienen conocimiento de los alcances de este recurso digital y del recurso analógico. La naturaleza de ambos medios es significativa para estos usuarios, así como el modo de leer a través de ellos. En lo digital, aprecian mucho la interconexión de la información pues ésta amplía y satisface sus intereses y necesidades dinámicamente, observemos:

Prefiero digital, de esa manera me queda más información, porque puedo buscar más rápido la información de los textos que necesito, y además puedo buscar información extratextual. Cuando leo en digital, suelo abrir muchas subventanas con diccionarios, wikipedia, y otros recursos (Informante 2).

La naturaleza hipertextual de Internet convierte al texto electrónico en una herramienta comunicativa más *abierta, versátil, interconectada y significativa*. Así como en el impreso situamos varios géneros, en el digital también han surgido otros dado el propósito comunicativo, los interlocutores, la estructura y el lenguaje. De este modo, se distinguen los géneros sincrónicos como el chat y los asincrónicos como el e-mail, la lista de distribución, el foro o la web. Y dentro de ellos hay unos subgéneros, como la mensajería instantánea, el chat con cámara de video, las videoconferencias o los diarios y bitácoras, entre otros.

En las prácticas de nuestra corpus prevalecen los correos, el chat, la mensajería instantánea, las bitácoras o blogs y, eventualmente, los foros, más para leer que para escribir en ellos. Entran a los foros por intereses académicos pero también para seguir un tema cultural de interés. Con respecto a la mensajería instantánea, sostuvimos la entrevista a través de un servicio de Red social Google+ o Google plus, por la aplicación de Hangouts. Ellos se conectaron puntualmente, tomaban cómodamente su tiempo para reflexionar sus respuestas. Emplearon un tono semiformal, amistoso, adecuado a la situación comunicativa que nos congregaba.

Eventualmente, relajaban un poco la conversación y acompañaban sus intervenciones con cierta subjetividad expresada en risas (ja ja ja) o con los gráficos

emoticones que comunican ciertos estados emocionales. Fue muy interesante conocer sus comportamientos en este ámbito virtual. Estas conversaciones las archivábamos en la nube hasta un nuevo encuentro pudiendo luego retomarlas y transcribirlas en nuestros registros de estudio.

Por último, encontramos otro rasgo significativo: el léxico y la gramática. Siguiendo a Cassany (2006) “La literacidad electrónica ha generado una cantidad ingente de recursos lingüísticos nuevos” (p. 200); aclara que por un lado, nos encontramos con la terminología característica del área: “... ordenador, red, virus, procesador de textos, servidor, e-books, etc...” y, por otro, “... la popularización de estos géneros ha facilitado la creación del argot correspondiente, que depende tanto de la elección voluntaria del hablante como de las posibilidades técnicas: prestaciones informáticas, coste, limitación de tiempo y espacio, etc.” (p. 200).

Con relación a estos aspectos, entre los recursos lingüísticos nuevos encontramos una gran variedad y cantidad de préstamos lingüísticos incorporados en el léxico de nuestros estudiantes: wikipedia, web, Facebook, online, blogs, Google Chrome, Google Scholar, twitter, link, hashtag, DropBox, Word, Acrobat Reader, e-mail, Internet Explorer, Power Point, laptop, Hangouts, Driver, URL, You tube, etc.

Y, en cuanto a la terminología del área hallamos una profusa diversidad en su lenguaje: pantalla, página web, documentos Word, Favoritos, descarga, archivo adjunto, servidor, base de datos, redes sociales, PDF, foros, cuenta, Marcadores, ventanas, navegador, capturas de pantallas, enlaces, carpetas, presentaciones, aplicación, herramienta, usuarios, almacenamiento, impreso, tableta, computador, búsqueda intertextual, información extratextual, soporte, Mis documentos, virus electrónico, fuentes electrónicas, historial, mini buscadores, textos electrónicos, actualizaciones, dirección electrónica, palabras clave, programas de computador, medios digitales, barra de herramientas, suite de ofimática.

Veamos unos fragmentos elocuentes:

Para acceder a textos electrónicos gratuitos, bien sean académicos o personales, suelo escribir en google el título de lo que busco y a un lado le agrego las siglas: "pdf". Los profesores también suelen subir textos originales a dropbox y desde ahí también los descargo. Muy pocas veces busco textos publicados en facebook, sólo cuando la gente deja el link o enlace en alguna conversación (Informante 2).

Suelo añadirlos a la sección Favoritos, y si vienen en pdf, los descargo. y los guardo en Mis Documentos. No solamente en pdf, sino en cualquier otro formato que sea descargable... Sí es posible que lo comparta a través de la mensajería de facebook o a través del correo. Sin embargo, rara vez lo imprimo, a menos que alguien lo necesite de ese modo. En cuanto a hacer resúmenes, tomar notas y otro tipo de interacción con el texto, sólo lo hago cuando está impreso y cuando necesito aprendérmelo muy bien, bien sea porque debo presentar alguna evaluación escrita o porque debo emplear parte de esa información en alguna presentación ora (Informante 2).

Para conservar la información uso marcadores, aunque muchas veces por miedo a que la página se pierda o cambien la información, Lo que necesito lo guardo en un documento de Word o PDF y así me aseguro de mantener la información para cuando la necesite (Informante 5).

Utilizo los Marcadores. Google Chrome tiene la opción de crear marcadores para almacenar esos sitios web en los que hallamos información que no queremos perder. Se deben crear distintas carpetas para almacenar la información de manera organizada pero todas dentro de los Marcadores. Esta herramienta es muy similar a los Favoritos del Internet Explorer (creo aún se llama así). No uso nunca el Internet Explorer es un navegador muy inseguro, prácticamente no bloquea las ventanas emergentes. También hago capturas de pantallas con la tecla PrintScreen y las guardo en carpetas, a veces en presentaciones de Power Point también. Si, tengo mi cuaderno de notas, pero también utilizo Power Point con ese propósito. El Acrobat Reader es la aplicación con la que se me ha hecho más fácil la toma de notas, pues ésta ofrece las opciones de subrayado y creación de comentarios. Utilizo también la aplicación DropBox para compartir la información que tengo en carpetas. Es una herramienta bastante interesante porque cuando comparto algunas carpetas con determinados usuarios puedo ver los cambios que ellos realizan a los archivos al instante. De la misma manera los usuarios con los que comparto mis carpetas pueden ver las modificaciones que hago a los archivos (Informante 6).

Estas son las expresiones que capturamos en un paneo general de las respuestas manejadas por los estudiantes a lo largo del estudio. Una gran riqueza lexical que no deja de asombrarnos. Un manejo independiente y natural que admiramos en estos seis jóvenes y que han cursado con sus conquistas cognitivas y

metacognitivas en materia de prácticas de lectura académica. El último segmento, es la respuesta de una estudiante cuyas prácticas con la lectura se han intensificado por el amplio conocimiento que ha adquirido no sólo en el contexto académico y en sus incursiones personales, sino también, porque estudió informática.

Referir los rasgos enunciados por Cassany (ob. cit.) y establecer un paralelismo con la actuación de nuestros informantes es crear un contexto en esta categoría que nos habla de sus prácticas usuales en el medio digital fundamentalmente. Dichas prácticas de alfabetización permiten comprender mucho más sus comportamientos al deducir el manejo que ellos pueden tener del medio digital, esencialmente. Un dominio que supera lo que nos han podido comunicar en sus respuestas.

Cuando revisamos el panorama de la lectura desde estos rasgos no cabe duda de que la naturaleza de los medios incide en las prácticas lectoras que desarrollamos en ellos. Es un hecho, entonces, que el soporte en que se lea determina unos modos de leer; una comprensión, una postura crítica sobre el texto que leamos. Sin duda, todos tenemos la experiencia de sopesar el modo de leer una carta, una autobiografía o una novela impresa pongamos por caso y, leer en pantalla estos mismos. Sabemos cuáles son las diferencias. El formato nos sugiere el modo en que puede ser leído.

Reiteramos, que en los datos del corpus recolectado estos rasgos analógicos y digitales son apreciados por nosotros al analizar lo que dicen nuestros estudiantes en diferentes momentos, cuando hablan sobre lo que saben de sus prácticas letradas. Este conocimiento y sentimiento les ha permitido sopesar asimismo las ventajas, desventajas y semejanzas de ambos soportes, lo cual amplía un poco más la comprensión de sus prácticas letradas.

Sobre las desventajas, en el caso de lo impreso, un informante dice:

Que no se puede buscar con tanta facilidad información extratextual, es decir, si desconozco de algún dato mencionado en el texto, tendría que averiguarlo con un computador a la mano, o subrayarlo y esperar a otro momento para averiguarlo. Los tamaños de la fuente no se pueden modificar o adaptar a la

capacidad visual del lector. Si olvidamos algún dato importante, como un número o una palabra que hayamos visto, y deseamos volver a él, habría que buscar y releer minuciosamente hasta volver a encontrarlo, con los textos electrónicos uno hace este tipo de búsquedas intertextualmente a través de los mini buscadores que ofrecen programas como Word o Adobe Reader (Informante 2).

Y en cuanto a lo digital, entre otras opiniones, dos estudiantes comentan:

Como se ha mencionado, entre las desventajas considero que se encuentra la ambigüedad de la publicación del texto, a veces no sabemos si vienen avalados por alguna revista o institución. No sabemos el autor del artículo, cosa que difícilmente ocurre al buscar el autor de un libro. Otra de las desventajas es que necesitas obligatoriamente un dispositivo electrónico, así como también una fuente de poder o servicio eléctrico; que quizá no es de mayor importancia en otros países, pero en Venezuela es algo que sí nos llega a preocupar (Informante 5).

Como mencioné anteriormente, muchas fuentes electrónicas no son confiables, es necesario conocer las extensiones que ofrecen información seria (.org, .edu, .ve...). Ocurre también que una pág. guardada en marcadores muchas veces no aparece en la carpeta en que se guardó. La pantalla cansa la vista, de hecho el oftalmólogo recomienda utilizar lentes antirreflejos para leer en la computadora. La misma posición cansa un poco también. Con los libros puedo ir y venir, acostarme si quiero... (Informante 6).

En el caso de la estudiante que dice preferir lo impreso, por su manejo aún inseguro de los medios electrónicos, vemos esta postura:

Encuentro los textos electrónicos un poco tediosos, generalmente leo estos textos desde mi computadora porque no tengo tabla ni laptop, es incómodo estar en la misma posición, tener que estar mirando la pantalla subir y bajar el ratón, la monotonía me cansa mucho, me fastidia (Informante 6).

Sobre la información que arrojan los datos desde un comienzo encontramos un gusto especial por la obra impresa que no se riñe con los e-book, por ejemplo. Aun así, parece que en la cotidianidad del estudiante universitario la prevalencia de las prácticas lectoras se erige predominantemente en el medio electrónico por las razones que hemos expuesto y que ellos arguyen. Podríamos preguntarnos en medio de esta observación, si los hipertextos volverán obsoletos las enciclopedias y manuales - aunque éste no sea un punto de interés en nuestro estudio-. Una pregunta válida para

analizar en este campo que apenas comienza, si el tema fuera, un objeto de estudio curioso para quien investiga.

Nos damos cuenta, especialmente, del aprecio de nuestros participantes por lo impreso, aun cuando la tendencia apunta a la prevalencia de lo digital en sus vidas hoy día. Descubrimos en sus Historias de lectores un placer atávico por el papel que tiene vigencia en sus vidas. Uno siente que los estudiantes tienen cierto sentimiento, quizá nostálgico por tener entre sus manos un libro para leer cuando se retiran a descansar. Cuando esperan pacientemente en algún lugar. Cuando leen en voz alta en compañía del otro. Cuando guardan en sus morrales una obra que se convierte en compañía imprescindible de sus lecturas académicas. Cuando leen literatura cristiana en la intimidad de sus hogares. Cuando sencillamente quieren acercarse a la palabra escrita gozosamente. Cuando quieren atesorar entre sus pertenencias un objeto querido, entrañable, amigable. Un objeto que ocupe un lugar especial en los anaqueles de sus bibliotecas. Desde esta vivencia retomamos a Eco (2008) al cierre de este apartado:

Hasta ahora, los libros siguen encarnando el medio más económico, flexible y fácil de usar para el transporte de información a bajo costo. La comunicación que provee la computadora corre delante de nosotros; los libros van a la par de nosotros, a nuestra misma velocidad. Si naufragamos en una isla desierta, donde no hay posibilidad de conectar una computadora, el libro sigue siendo un instrumento valioso. Aun si tuviéramos una computadora con batería solar, no nos sería fácil leer en la pantalla mientras descansamos en una hamaca. Los libros siguen siendo los mejores compañeros de naufragio. Los libros son de esa clase de instrumentos que, una vez inventados, no pudieron ser mejorados, simplemente porque son buenos. Como el martillo, el cuchillo, la cuchara o la tijera. (p. 3)

Desplazamiento de prácticas impresas a prácticas electrónicas

Con la primera interrogante que planteamos en este estudio intentamos conocer cuáles son las prácticas de lectura académica que realizan en el medio textual analógico, y en el medio textual digital un grupo de seis estudiantes de pregrado de la mención Lenguas Modernas de la Escuela de Educación, y como parte de esta interrogante, nos propusimos saber: qué comportamientos los caracterizan en sus

modos de leer en el medio analógico y en el medio digital al usar el hipertexto; sobre este último aspecto concentramos nuestro énfasis. A lo largo del análisis, hemos hecho ciertas aproximaciones sobre estos planteamientos.

Ahora, como segunda interrogante, nos propusimos conocer el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales a medida que ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas. En este sentido, averiguamos si es posible que ellos trasladen las mismas prácticas que suelen emplear en papel sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital al utilizar el hipertexto. Bajo este escenario, hemos creado la categoría 'migraciones de lo analógico a lo digital', un criterio que intentamos refleje nuestras observaciones.

Partiendo entonces de esta última interrogante, buscamos en la entrevista si en la experiencia de cada quien, ellos creían que sus prácticas de lectura en el medio impreso se habían ido transformando o desplazando para adecuarse a las prácticas de lectura que realizan en el medio electrónico. En principio, hubo cierta confusión para responder. Esto se debió a la manera en que estructuramos la pregunta, probablemente. O quizá a que nunca se lo habían planteado. O a ambas cosas. Tuvimos que reformular la idea. Una vez aclarada la intención, comentaron sus impresiones.

En la literatura sobre este tema seguimos en nuestros antecedentes a Gómez (2006), quien revisa el panorama sobre el desplazamiento de las prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales en el campo de la escritura. Esta autora inspiró nuestra segunda interrogante del problema que hemos querido estudiar. Ella encuentra que hoy día hay una gran polémica sobre 'las semejanzas y diferencias entre los textos digitales y los impresos, y de cómo los primeros transforman las prácticas de lectura y escritura'. Entre las distintas posturas que fijan los autores halla dos puntos extremos: los que creen que las TIC son un formato más para las prácticas de lectura y escritura, y los que advierten sobre la desaparición del libro ante la prevalencia de lo electrónico.

Estos últimos piensan además que las prácticas de lengua escrita son simples acompañantes de las TIC, "... y estas últimas son entendidas como tecnologías radicalmente distintas y poco relacionadas con las ya existentes (Hynes, 1998, citado por Gómez, 2006)".

La descripción de nuestro corpus evidencia nuevos comportamientos del lector digital en función de la naturaleza de este nuevo soporte tecnológico. Ciertamente, los informantes señalan en común que la lectura en el medio digital les demanda un trabajo más exigente que el medio analógico. Arguyen, fundamentalmente, que en lo electrónico tienen que atender a muchas herramientas a la vez: varias páginas abiertas en pantalla, el manejo de herramientas que tienen que ver con los comandos del teclado para acceder a distintas aplicaciones, conocimientos de motores de búsqueda, conocimientos de software, bases de datos y, la cantidad de vínculos hipertextuales que les ayudan a ampliar la información que buscan para leer o guardar en sus archivos, esto es, vídeos, imágenes, gráficas, fotografías, audiolibros, textos, traductores.

A medida que leen, mantienen abiertas ciertas aplicaciones como mensajería de texto, correo, música y chat; leen y a la vez se comunican e informan de lo que pasa a su alrededor en sus relaciones personales y académicas. Algunos, combinan en un momento diversos dispositivos: su Smartphone con el ordenador, por ejemplo. Atender tantos estímulos a la vez, nos habla de un comportamiento cognitivo y metacognitivo de alta complejidad, de gran independencia, como hemos visto. Durante la investigación nuestros estudiantes han corroborado sus experiencias con ambos entornos y, si bien, les agrada lo analógico y tienen un conocimiento fundamental, lo electrónico les atrae con especial fuerza por lo demandante, versátil y atractivo. Se infiere que su rendimiento académico se optimizó con la herramienta digital, por todo lo que le ofrece este artefacto de manera rápida, económica y diversa; esto lo apreciamos en sus comentarios lo cual podemos valorar en las siguientes reflexiones de dos informantes:

Definitivamente las prácticas han cambiado, de acuerdo, han cambiado los medios. Hace un par de décadas, para enfocarte en una lectura y obtener el mayor provecho de la misma necesitabas algunas herramientas extras:

diccionario, resaltador, papel para tomar notas, etc. Ahora todas estas herramientas se encuentran en el mismo ordenador. En la actualidad no leer es casi inevitable; las escuelas, las instituciones públicas, privadas y gubernamentales, están cada vez usando más el medio digital. Y lo que antes debía expresarse en una carta de exposición de motivos, ahora se podría resolver con tan solo enviar un correo electrónico. Definitivamente. Por ejemplo, ahora también contamos con audiolibros. Antes con una mano se tomaba el libro y con la otra se revolvía la sopa. Ahora que todo está sobre la hora, los audiolibros han sido de gran ayuda, ya que te da la libertad de realizar otras actividades mientras se "lee" (Informante 5).

Si, esos cambios obedecen también a que en el medio digital hay otro tipo de herramientas, hipervínculos que se diversifican creando uno su propio historial... Por supuesto ha habido una transformación en mis prácticas de lectura en el medio digital conforme he ido adquiriendo experiencia, pero no en el medio impreso. Por ejemplo, a través del internet tengo acceso a una amplia gama de herramientas para ayudar a mi comprensión lectora: video, audio... Entonces cuando tengo dudas, las aclaro utilizando estas herramientas (Informante 6).

Estos cambios también apuntan a la escritura, como deja ver el primer informante y como lo revelan los estudios socioculturales. La aparición del correo electrónico vendría a ser un correlato de la tradicional carta. Hasta el acto mecánico de 'leer y tomar sopa con la otra mano' ha cambiado, son muchas las tareas que se pueden hacer en lo digital simultáneamente. Hablan de historiales, rutas, itinerarios lectores que garantizan sus recorridos por la Red, tras búsquedas que les interesan, que necesitan como información o entretenimiento. Reconocen que sus prácticas lectoras han migrado de lo analógico a lo digital.

Han tenido que hacer las adecuaciones y/o apropiaciones necesarias para navegar con eficacia en este medio. Para leer aprovechando al máximo este entorno. Saben también que aún les queda mucho por aprender para optimizar su desenvolvimiento en este ámbito. Saben, como lectores, cómo moverse en el medio analógico y están conscientes de las diferencias que este tiene en relación al digital. Aun cuando todos los informantes reconocen en sus prácticas este desplazamiento, hay alguno de ellos que añora mucho más la literacidad de modo analógico; quizá por cansancio visual, al permanecer un tiempo prolongado frente a la pantalla o por costumbre, por facilidad o porque sencillamente le gusta un poco más el papel.

Si recordamos sus historias de lectores, ellos nacieron en la prevalencia de la era analógica y hacia la adolescencia es cuando entran paulatinamente en la era digital. Ahora, coexisten en ambas, armónicamente. Advertimos en sus historias que ellos nacieron con el auge de las nuevas tecnologías, sin embargo, por sus procedencias, pudieron comenzar a vincularse con ellas hacia la adolescencia, cuando tenían edad para entrar en los cibercafés. Más tarde tuvieron Internet en sus residencias. Por tanto en su experiencia, un hecho que parece incidir en el gusto especial de ellos por lo analógico, pudiera ser su significativa relación con este medio desde muy temprana edad.

Aun cuando esta vivencia no es igual en relación a quien ha tenido las tecnologías permanentemente, ellos se han apropiado de comportamientos que les han llevado de una manera natural a realizar migraciones hacia otro contexto particular en el que han adquirido identidades como usuarios de las TIC. Han adecuado sus prácticas en el soporte de papel y el digital. Han alcanzado distintos dominios lectores dentro del contexto analógico y digital y, éste ha sido progresivo. Sus procesos como lectores han evolucionado de acuerdo a las épocas que han vivido, a los contextos socioculturales en los que han incursionado y a las prácticas lectoras vernáculas e institucionales con las que se han relacionado. Además, si nos fijamos en las edades de nuestros informantes -entre los veinticinco y treinta y cinco años-, podemos comprender un poco más sus comportamientos como usuarios de ambas tecnologías, con las que en este momento han alcanzado un conocimiento y dominio significativo.

Desde los estudios socioculturales, Cassany (2006) dialoga sobre el impacto de esta nueva literacidad. Comenta, que ahora leer en Internet significa apropiarse de nuevas prácticas y estrategias:

...Entramos en contacto con personas que de otro modo nunca habríamos conocido, con apodosos inventados y fotografías retocadas, construimos identidades electrónicas adaptadas a cada situación; buscamos información en línea en vez de recurrir a una enciclopedia. Surgen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros, (teclado,

coloquial) y formas lingüísticas. A partir de estas prácticas, también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura. Se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades. (pp. 173-174)

En general, los informantes admiten que sus prácticas de lectura en papel se mantienen, obviamente, sin embargo, aparecen nuevos comportamientos, como citamos arriba:

Por supuesto ha habido una transformación en mis prácticas de lectura en el medio digital conforme he ido adquiriendo experiencia, pero no en el medio impreso. Por ejemplo, a través del internet tengo acceso a una amplia gama de herramientas para ayudar a mi comprensión lectora: video, audio... Entonces cuando tengo dudas, las aclaro utilizando estas herramienta (Informante 6).

Otra informante comenta en este espacio:

Sí; por ejemplo cuando era niña no utilizaba ningún medio digital para hacer mis lecturas, sin embargo ahora, he adaptado mis métodos a los medios digitales, si bien sigo haciendo resúmenes y almacenando información relevante, lo hago de una forma distinta. [Se le pide que aclare lo diferente], Si claro, por ejemplo en el medio impreso utilizaba un resaltador; en el medio digital sólo debo seleccionar la información relevante y colocarla en un nuevo archivo. Mis espacios físicos no están llenos de libros; es mucha la información que conservo en el ordenador; y que no toman mucho espacio. A eso me refería;... Si, naturalmente son muchas las fuentes de información, eso hace que el proceso tanto para recabarlas como para procesarlas sea distinto (Informante 4).

Se mantienen ciertos comportamientos desde las prácticas impresas, ciertamente, pero ha habido un desplazamiento en los modos o maneras de leer hacia nuevas prácticas propiciadas por la naturaleza del soporte digital que involucran razones, habilidades y actitudes "...En unos pocos años, los lectores han aprendido a moverse por las procelosas aguas de la red. Pero sin duda, además de habilidades técnicas, la lectura hipertextual exige un cambio de mentalidad, una actitud atenta y comprensiva para organizar y reorganizar constantemente un mapa mental del hipertexto que se va construyendo en la lectura, pues es el lector el que se va construyendo el discurso a su medida" (Lamarca, 2011, p. 6).

Retomando a la joven en la cita anterior, ella ‘habla de métodos’ que distinguen sus acciones para guardar y procesar la información, dependiendo de si lo hace en papel o en digital. La versatilidad de lo digital le permite, entre otras cosas, almacenar abundante información en sus archivos. Incluso, sus indagaciones en este medio se han enriquecido pues les plantea mayores retos y facilidades a la vez *“Creo que ahora suelo usar más herramientas extratextuales; diccionarios electrónicos, páginas web, vídeos de profesores hablando del mismo tema...”* (Informante 2). Muchas más opciones a la mano en relación a las prácticas tradicionales de la lectura en papel.

Análogamente, otro informante reflexiona: *“Si he tenido que ir modificando o adaptando mis comportamientos para leer desde el medio digital... Bueno yo descargo los textos y leo con calma desde mi computadora, trato de detenerme cada cierto tiempo para no cansar la vista tan pronto”* (Informante 3). Esta opinión, entre otras, que hemos hallado en el corpus deja ver ciertas prácticas que impresionan como elementales *“... Bueno yo descargo los textos y leo con calma desde mi computadora...”*, pero cuando se reúnen y aprecian como prácticas comunes, uno intuye que una vez que descargan sus archivos y los abren en algún momento, revisan entonces con comodidad, con calma y con cierta profundidad las lecturas.

En ese proceso, entonces, leen sus descargas usando varios modos, pues suponemos que junto al modo de leer un texto, estructuran otros modos de leer cuando prestan atención a un video, una audiograbación, una imagen, un esquema, por ejemplo. En estas prácticas, creemos, subyace un pensamiento consciente relativo a que cada modo de leer supone información valiosa, complementaria. Por tanto, merece toda su concentración y esfuerzo para reconstruir íntegramente el sentido y significado del mensaje.

Hacen primero una lectura superficial, un barrido visual como decía otro informante, cuando señalaba sus estrategias de lectura, un scanning o lectura de barrido visual y un *skimming* o lectura de saltos para elegir lo que les interesa, pero luego se detienen en una revisión reflexiva, comprensiva. Tienen tantos modos de leer

como intenciones tengan. En el fondo esta lectura se torna en un acto silencioso y personal

Hablan de que han adquirido y se han apropiado de nuevas herramientas, las cuales cursan con nuevos dominios tecnológicos. Un conocimiento que implica acciones cognitivas y procedimentales necesarias. Aquí, queremos aclarar que esto no se trata de una alfabetización digital restrictiva a Internet, al conocimiento de la WWW, sino que esta alfabetización trasciende este saber -necesario desde luego-, por cuanto comporta además una serie de tareas por parte del usuario: contrastar la información con otras fuentes, igualmente esenciales, como libros, periódico, obras literarias impresas, televisión, entre otras, pues según Gilster (1997) "...muchas fuentes importantes no son digitales, ni lo serán en un futuro..." (p. 1).

Entendemos que los estudiantes de este estudio han construido una mirada sobre la herramienta misma, acompañada de una postura sobre los modos y maneras de abordarla, con estrategias lectoras y criterios para desenvolverse con suficiente dominio y consciencia en este medio, pues: "No es lo mismo ver que mirar y un lector consciente y reflexivo debe tomar el control sobre lo que está viendo, esto es, debe mirar y construirse una mirada" (Lamarca, 2011, p. 3).

Nuestros jóvenes estudiantes han venido por distintas vías, personales y académicas, formándose como lectores y escritores bajo la mediación de personas y herramientas digitales, con cierta cualidad que les otorga un perfil crítico, ético y creativo. Las nuevas tecnologías permean sus vidas. Están inmersas en sus prácticas cotidianas. Desde sus contextos locales ingresan al mundo 'globalizado e intercomunicado'.

Triangulación: andamio necesario para prefigurar el mundo de papel y digital de los estudiantes universitarios

En la triangulación metodológica de nuestro estudio convergen las fuentes de los datos, las fuentes teóricas, el intercambio con investigadores expertos cuyas perspectivas enriquecieron el proceso de investigación, tanto en los momentos de recopilación de los datos, como en los de análisis. Esta práctica de investigación académica, permitió conferir a los resultados alcanzados, una mayor relevancia y fiabilidad. Asimismo, la investigadora, se basó en sus conocimientos, experiencias, sensibilidad y capacidad para interpretar una realidad singular de la cual forma parte, como docente e investigadora. Hablamos, entonces, de la triangulación del estudio referido a las prácticas de lectura académica impresa y digital, protagonizadas por un grupo de seis estudiantes universitarios. Un andamiaje necesario para prefigurar el mundo de papel y digital de este grupo.

En el acercamiento al tema de investigación una vez que empezó la redacción del informe final, nos trazamos presentar las herramientas empleadas –cuestionario, producción de un relato sobre sus historias como lectores y la entrevista semiestructurada-, por separado. ¿La razón fundamental? creímos que, abordar el corpus desde las particularidades del caso a las generalidades, constituía una forma aceptablemente detallada para mostrar las características del contexto de comunicación académico, tocando las prácticas personales de lectura impresa, y digital, ineludiblemente. Un lugar, en el que se gestan prácticas culturales alrededor de diversos discursos disciplinares, vehiculados por las Tecnologías de la Información y Comunicación tradicionales, y las más recientes. Intentamos, revisar los modos como los estudiantes emplean esas tecnologías, las estrategias que usan y las posturas críticas que asumen para construir el conocimiento letrado universitario.

Vemos, que en ese relato emergen mediaciones interpersonales vitales, signadas, como vimos, por el diálogo establecido entre los miembros del contexto universitario –estudiantes, profesores-, a través de sus prácticas académicas en el aula.

Prácticas que se erigen en estrecha interacción con el discurso de los autores que leen, en el medio textual impreso y el medio textual digital. Estos modos de hacer, les han permitido acuñar el conocimiento, procesarlo, crearlo y difundirlo. Bajo este proceso, comenzó nuestra tarea metodológica de triangular los datos. Ahora, en este apartado, complementaremos este ejercicio previo basado en la descripción e interpretación del corpus. Para ello, retomaremos algunos de los datos emergentes más significativos enmarcados en los objetivos de nuestro estudio.

Bajo este proceder mientras se organizó, decantó, categorizó, analizó e interpretó el corpus proyectamos circunscribir el estudio dentro de tres bloques de categorías mayores, para profundizar la triangulación. Éstas se imbrican con los objetivos que construimos y mantuvimos a lo largo del análisis. Tenemos entonces como categorías generales los siguientes enunciados:

- 1) Prácticas de lectura académica en formatos impreso y digital en estudiantes universitarios.
- 2) Migración de lo analógico a lo digital.
- 3) Prácticas de lectura académica que coexisten en los formatos impreso y digital.

Del conjunto de las herramientas etnográficas empleadas tomamos algunas subcategorías, sin restarle importancia a las otras, para enlazarlas en cada una de las tres categorías mayores, dada su proximidad temática. Las mismas admiten garantizar la significatividad y confiabilidad de los datos recogidos. En este sentido, Boronat (2005) refiere entre los tipos de triangulación, la de datos, tanto para validar los hallazgos, como para extender y ahondar su comprensión. Veamos a continuación el cuadro que ilustra la organización de estas tres categorías generales:

Tabla 3. Síntesis categorías generales y subcategorías del estudio

<i>Objetivo General</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Categorías Generales</i>	<i>Subcategorías</i>
Estudiar las prácticas de lectura académica de un grupo de estudiantes universitarios del pregrado a partir de sus prácticas de alfabetización en el medio de papel y en el digital, con el fin de conocer las particularidades de cada uno de esos modos de leer y su transformación a partir del uso de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación.	Identificar las prácticas de lectura académica universitaria dadas en el medio textual impreso y en el medio textual digital de un grupo de estudiantes del pregrado por medio de cuestionarios, una entrevista semiestructurada y la producción de un texto denominado Historia de un lector.	Prácticas de lectura académica en formatos impreso y digital en estudiantes universitarios.	Prácticas de alfabetización personal y académica. Prácticas lectoras en el soporte analógico y digital. Tipos de textos electrónicos que leen académicamente.
	Analizar las prácticas de lectura académica dadas en el medio textual impreso y en el medio textual digital de un grupo de estudiantes del pregrado universitario.	Migración de lo analógico a lo digital.	Lecturas, mediaciones y subjetividad. Autonomía para usar y buscar la información electrónica.
	Determinar cómo las prácticas de lectura académica encontradas van transformando las prácticas lectoras de un grupo de estudiantes de pregrado de lo impreso a lo digital.		Desplazamiento de prácticas impresas a prácticas electrónicas. Creencia sobre si se lee de la misma forma en papel que en digital.
	Categorizar la coexistencia de prácticas de lectura académica dadas en el medio textual impreso o de papel y en el medio textual digital en un grupo de estudiantes del pregrado universitario.	Prácticas de lectura académica que coexisten en los formatos impreso y digital.	La lectura: entre el mundo de papel y el digital. Competencia como lector en papel y en digital.

El cuadro anterior reúne algunas de las subcategorías descritas y analizadas en este capítulo que consideramos más relevantes, en función de los objetivos propuestos. Las mismas nos hablan de tendencias singulares, encontradas al cruzar las tres herramientas empleadas. De modo que abordaremos seguidamente, por bloques categóricos, la información tratada a objeto de profundizar un poco más la triangulación.

Prácticas de lectura académica en formato impreso y digital en estudiantes universitarios

Ahora, en la universidad, sus tareas son distintas a las de los niveles educativos previos. Ya no se trata de copiar. Debe leer, pensar, argumentar. Debe estar actualizado. Internet le facilita alcanzar este estado. Aprende a usar bases de datos. Los bibliotecarios le enseñan pues los libros de papel están bastante desactualizados. Ubica lo que necesita y quiere leer. Su pasión por la lectura que lo desvelaba desde muy niño, no lo abandona ya. De alguna manera "... wikipedia, llena ese vacío". Va de un tema cultural a otro. De un tema musical a otro y, otro más. Se va a la cama pensando... *que luego continúo, sin saber que ese luego me traerá un saco de curiosidades que a veces no hacen más que hacerme olvidar de las anteriores.*

Investigadora e Informante 5

El fragmento anterior nos remite al contexto de comunicación académico. Al ámbito cultural universitario. Todos los que hacemos vida en él, sabemos que este sitio sostiene rutinas concretas. Exigencias que deben cumplir sus miembros, tales como: maneras de acceder al conocimiento, modos de pensar y hacer al interpretar y producir textos, manejo de un registro lingüístico compartido, dominio de formatos para la lectura y la escritura, impresa o digital. Prácticas mediadas por los profesores e institución universitaria con la intención de favorecer la alfabetización académica de los estudiantes.

Alcanzar esta cultura universitaria implica un proceso complejo de prácticas alfabetizadoras, distintas literacidades, como por ejemplo: la alfabetización lingüística, informacional, audiovisual y digital, siendo esta última objeto de nuestro interés. La asociamos grosso modo, a las maneras en que los informantes proceden a leer críticamente las disciplinas del currículo académico desde el medio textual electrónico.

Las formas de usar el hipertexto en sus itinerarios lectores. Aunado a estos modos, precisamos, el manejo de la tecnología como recurso mediador en el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante desde el momento en que este conoce y sabe cómo buscar, procesar y valorar la información en la Red.

Al respecto, glosando a Llorente, Cabero et al (2012), convenimos en que la alfabetización en tecnologías y cultura digital, implica conocer y manejar los diversos recursos de la Red como los procesadores de texto, imagen, navegadores, edición web, en síntesis, las formas expresivas multimediales, hipertextuales. Adicionalmente, supone comunicarse y participar en redes sociales. Saber producir y difundir productos propios.

Esta precisión es muy interesante pues apunta de manera similar al conocimiento que hemos venido identificando y describiendo en nuestros informantes, integrado, en una alfabetización informacional la cual enfatiza prácticas dirigidas a "... saber buscar información en bases de datos o archivos de cualquier naturaleza (impresa, audiovisual, o digital), saber analizar e interpretar información presentada a través de cualquier formato y/o tecnología. Saber producir información y difundirla a través de cualquier formato y/o tecnología" (p. 4). Prácticas en las que median procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales complejos, como hemos podido determinar.

Si pensamos en ello, en el caso de las prácticas de lectura, podemos reconocer que cada contexto alfabetizador determina unos modos de leer los textos, unos procedimientos para la interpretación. Una manera de acceder al soporte analógico y digital. Asimismo, cada ámbito perfila ciertas actitudes forjadas en la disciplina del quehacer universitario, según pudimos captar desde la voz de los estudiantes. Estos modos de leer han ejercido una gran influencia en la interpretación que ellos alcanzan, al vincularse con el discurso escrito, desde el formato impreso o electrónico. En nuestro caso, la Escuela de Educación en la mención Lenguas Modernas, ha apoyado a este grupo de informantes con especial interés, desde algunas de las asignaturas. Sin embargo, esta mediación, no alcanza aún a cubrir sus expectativas y necesidades en

cuanto a la enseñanza de un manejo más certero de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Advierten que no cuentan con una orientación pedagógica que observe cómo van aprendiendo el manejo de ciertas herramientas digitales. Para mostrarles, la organización hipertextual que presenta, pongamos por caso, la Red Académica Schoology, en la cual deben participar como miembros de una comunidad textual situada:

... Todos los profesores de idiomas suben archivos digitales, libros y exámenes... pero no nos dicen cómo manejar la Red... el que no sabe le cuesta más... además la información aparece en el idioma de la materia pero tenemos la opción de cambiarla al español si no manejamos muy bien el idioma (Informante 3).

Al detenernos a pensar aquí en nuestro rol como docentes, convenimos en que alfabetizar digitalmente, debe ser una práctica integrada en todas las asignaturas de cada carrera. Como docentes universitarios contribuiríamos a favorecer un conjunto de prácticas múltiples mediadoras en la construcción de significados singulares, y modos de acceso a esos significados por parte de los estudiantes, y de nosotros mismos. Los ayudaríamos a desarrollar las literacidades académicas al participar activamente en las culturas escritas de cada una de las disciplinas que cursan en su carrera. Como universitarios, además de adquirir una herramienta para la enseñanza, tendríamos un instrumento estratégico para contribuir en la actualización de la educación en este nivel. Para fortalecer la proyección social que alcance la universidad y sus futuros egresados.

Sobre ello, veamos un poco más. Sabemos que leer no implica solo descifrar el código lingüístico para construir el significado, sino que su operar va más allá. Por una parte, el lector debe interpretar, recuperar y valorar la información, emplazando en ello sus recursos cognitivos lingüísticos, sus estrategias metacognitivas, sus habilidades con el manejo de la tecnología de la cultura escrita, pero, igualmente, el lector debe poner en juego cierta motivación para leer, como hemos derivado en la descripción e interpretación del corpus. El deseo de leer, entonces, es capital.

Tenemos pues, que desde el propósito planteado para leer, nuestro corpus manifiesta diversas prácticas, diversos acercamientos: leen por ocio, entretenimiento, para buscar información precisa, memorizar una canción o un texto en un idioma que les interesa y, sobre todo, para estudiar y comprender un texto a profundidad, usando estrategias puntuales en cada caso. La intención última, que acabamos de mencionar, es fundamental para nosotros.

Considerar la idea anterior nos permite anticipar uno de nuestros hallazgos. Al leer los informantes por disfrute, o al hacerlo sin rumbo fijo al navegar -por descubrir alguna novedad-, ellos consiguen leer en papel o en pantalla, de modo similar. Vagan por los libros impresos o digitales, sin mayores exigencias en cuanto a la estrategia lectora a seguir. Pueden leer libremente, sin la intención de buscar una comprensión a fondo. Pueden retener en su memoria lo leído o no. La lectura la hacen a saltos, un poco caótica si quieren. Teorizamos que pueden leer en forma literal, inferencial o crítica si así quisieran. Ellos monitorean su lectura.

Ahora bien, cuando leen para estudiar, para alcanzar cierta penetración en un tema -aun cuando son bastante expertos en el manejo del medio textual digital-, optan, usualmente, por imprimir el documento de la Web. No se sienten tan seguros y cómodos al leerlo en pantalla. Da la impresión que alcanzar una mejor comprensión del conocimiento académico, les plantea la práctica tradicional sustentada en la experiencia del papel. Este hecho, creemos, que puede entenderse en parte por la costumbre que tenemos con lo impreso, pues todavía estamos bastante habituados a relacionarnos con éste en el ámbito cultural universitario.

Adicionalmente, según la visión que nos ofrecen, la experiencia con este medio a veces se impone pues les resulta más orgánica, emocional, visceral. Quizá, es cuestión de tiempo, el que nos acostumbremos a leer en pantalla disponiéndonos como lectores hipertextuales, con mayor comodidad y confianza ante las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Para establecer una interacción discursiva más amable y práctica con la pantalla. Para, en el caso de lo académico, leer y releer un texto con

cierta entrega, sin la incomodidad o recelo que pudiera inspirar la pantalla, al querer aprehender un texto.

Hemos visto en nuestro análisis que la práctica de lectura universitaria reúne los aspectos mencionados y paralelamente, agrupa un tercer elemento: un accionar necesario y eficiente de las TIC para buscar, organizar, valorar y manejar la información significativamente. Desde esta competencia, si retomamos el propósito de los estudiantes de leer para estudiar y comprender un texto académico, percibimos cómo sus actuaciones, nos hacen partícipes del descubrimiento de nuevas estructuras mentales. Estas dan cuenta de nuevas representaciones de sus modos de leer, sujetas a las características del medio textual electrónico: hipertextualidad, multimodalidad, interactividad, conectividad. Los informantes atienden a múltiples recursos simultáneamente, para los cuales aplican diversas estrategias como lectores.

Sobre lo anterior retomemos un fragmento bastante elocuente:

Uso bases de datos directamente, esto ya me ahorra un buen trabajo. Aunque en estas no puedo encontrarlo todo. Entonces, al recurrir a los buscadores, al final de la frase de búsqueda pongo "PDF" ya que la mayoría de artículos académicos vienen en este formato. De cada documento descargado, hago un scanning muy rápido para ver si este tiene la información que busco, y así saber cuál lo presenta de mejor manera. También uso foros y enciclopedias libres, pero estos últimos para apoyar mi comprensión sobre el tema, nunca para ser citados en mis composiciones escritas (Informante 5).

Vale la pena recordar aquí a Ospina (s/f), quien fundamenta en nuestro marco teórico, que gracias a la naturaleza del hipertexto en lo escrito, se da una especie de quiebre no solo de las estructuras y formas mismas de la composición escrita, sino también de formas de ser del pensamiento, de estructuras mentales, de paradigmas. Asociado a estos cambios surgen modos de actuar, de interactuar, de sentir, de percibir, y otra serie de innovaciones complejas. Estas rupturas, podríamos extrapolarlas a la lectura, al pasar de lo impreso a la Red pues el lector digital configura, sin duda, nuevos modos de leer, sentir y percibir. Al respecto, reconstruyamos dos casos:

Utilizo los Marcadores. Google Chrome tiene la opción de crear marcadores para almacenar esos sitios web en los que hallamos información que no queremos perder. Se deben crear distintas carpetas para almacenar la información de manera organizado (sic) pero todas dentro de los Marcadores. Esta herramienta es muy similar a los Favoritos del Internet Explorer (creo aún se llama así)... No uso nunca el Internet Explorer es un navegador muy inseguro, prácticamente no bloquea las ventanas emergentes... También hago capturas de pantallas con la tecla PrintScreen y las guardo en carpetas, a veces en presentaciones de Power Point también (Informante 6).

Para conservar la información uso marcadores, aunque muchas veces por miedo a que la página se pierda o cambien la información, lo que necesito lo guardo en un documento de Word o PDF y así me aseguro de mantener la información para cuando la necesite (Informante 5).

Estas nuevas representaciones sobre sus modos de leer nos conducen a hablar entonces, sobre las *prácticas de lectura académica en formato impreso y digital de este grupo de estudiantes universitarios*. Dicho conocimiento nos ha puesto en la idea de asociar intercaladamente en este apartado, como lo venimos haciendo, tres subcategorías provenientes del cuestionario, la Historia de lector y la entrevista semiestructurada a saber: *Prácticas de alfabetización personal y académica, Prácticas lectoras en el soporte analógico y digital y Tipos de textos electrónicos que leen académicamente*.

La creación de las subcategorías responde a las interrogantes de investigación planteadas: Cuáles son las prácticas de lectura académica que realizan en el medio textual impreso, y en el medio textual digital un grupo de estudiantes universitarios de la mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación. Como parte de esta interrogante: Qué los caracteriza en sus modos de leer en el medio impreso o de papel en un contexto académico. Qué los caracteriza en sus modos de leer en el medio digital al usar el hipertexto en un contexto académico. Triangular esta información requiere ligar las recurrencias halladas entre las subcategorías mencionadas. Sigamos leyendo el tejido del corpus en estudio.

Inicialmente, es preciso recordar que el ingreso a la cultura letrada de los estudiantes ocurre en medios familiares variados en cuanto a hábitos lectores. En la

mayoría de ellos, hubo la presencia de una tía, un hermano mayor, un primo, una madre, un padre o un abuelo que comunicó desde su experiencia, el valor de la lectura, al compartir actos lectores, al acercarlos a los libros, a las bibliotecas personales, al decirles, sencillamente, que debían estudiar para ser mejores personas. Por ello, les garantizaron la prosecución de sus estudios. Es así como al recorrer sus historias de lectores, topamos con ámbitos culturales -familia, escuela- en los que el libro tiene un lugar. La lectura también lo tiene y, por supuesto, los lectores que la promocionan y animan. Valorar justamente un entorno favorable de lectura, en mayor o menor proporción, nos hace recordar que no es inédito hablar de la importancia que tiene éste en la formación de un lector.

Si bien no es original la idea, entendemos cómo un entorno propicio, muestra las dimensiones de la palabra escrita como vía para ensanchar horizontes, procurar universos paralelos, regiones recónditas o inexploradas. Por ello, nos guía la certeza de que la lectura es el lugar de la intimidad con uno mismo, y los otros seres significativos para uno. En esos acercamientos a los libros, sus mediadores sentaron las bases de las prácticas lectoras a través del medio impreso, primeramente. Les hicieron partícipes de una comunidad textual, la cual les comunicó una cierta manera de leer y entender lo escrito. Este conocimiento vernáculo ha emergido naturalmente en sus discursos, esto nos parece valioso pues el mismo apoya, el conocimiento que han ido configurando en los espacios institucionales transitados durante su formación.

En sus recuerdos, el encuentro con la lectura constituye un acto festivo. La infancia vino a ser el nicho en el que la palabra escrita canaliza la imaginación, la fantasía, la libertad de trasladarse a otros mundos. La ubicuidad que les libera. La vía que les ayudó a despojarse de miedos para mitigar estos con emociones y sensaciones agradables. Teorizamos, también, que en esta época ellos cultivaron la capacidad de escuchar. De disfrutar la lectura en voz alta. Pudieron, de este modo, recrearse con la voz de un lector más avezado, amante de la palabra.

Descubrimos entonces, el desarrollo de una escucha apreciativa. Estimamos desde sus discursos cierta disposición, desde muy niños, para atender relajados, con placer. Este modo de escuchar dentro de sus experiencias vitales, lo viven primero por goce, la respuesta entonces es íntima y bifurcada. Valoramos así una experiencia familiar sustancial, propicia para formar lectores. Si bien, algunos padres o abuelos no leían con asiduidad, entendían que la lectura era vital en la formación de una persona, por ello encaminaron sus estudios. Paralelamente, en estos años, cultivan una forma de escuchar analítica para responder a situaciones más complejas, provenientes en esencia del ámbito educativo: encuentros con lectores que leían para ellos en voz alta; en estos hallaron algún libro especial que les marcó. Encuentros en los que empezaron a participar en prácticas de lecturas diversas, novedosas.

En ese devenir sociocultural se fueron alfabetizando en los espacios personales bajo prácticas de lectura espontáneas y, a la vez, bajo prácticas escolares propias de estos ámbitos. Allí, eventualmente, contaron con un maestro lector que les leía literatura, además, de los consabidos textos escolares. Luego, en la época del bachillerato, prosiguen su alfabetización alrededor de contenidos de las áreas de estudio, desde el formato impreso básicamente, como práctica imperante, tanto para los alumnos, como para los profesores. En este nuevo contexto de formación, evidencian en sus relatos, que sus intereses personales no suelen vincularse significativamente, con los de este nivel:

Al pasar al cuarto año decidí cambiarme de escuela porque no me gustaban las menciones, no se me da mucho eso de los números, comencé a estudiar una escuela pública y lamentablemente mi profesora de castellano no se preocupó mucho por si leía o no, ella solo cumplía horario apegada a una guía muy aburrida, recuerdo que nos pidió comprar "El Náufrago" de García Márquez pero en todo el año escolar jamás hizo pregunta alguna sobre la lectura, me desmotive un poco, mis profesores siempre han sido fuente de admiración para mí. Durante los tres años que pase en ese liceo me aleje un poco de mis lecturas, ese transitar de adolescente a adulto lleno mi cabeza de otros intereses y ya no leía con tanta frecuencia; es increíble pero la vida sin mis lecturas se volvió seria, faltaba color (Informante 3).

En sus palabras, este lugar, no resultó retador para configurar competencias, representaciones sobre el conocimiento y actuaciones comunicativas más auténticas, desde lo oral y escrito, en relación al conocimiento que sí acuñó, ella, desde su experiencia personal. Inferimos que esta contrariedad, común en el corpus, redujo las posibilidades para que muchos de ellos construyeran representaciones más complejas sobre el aprendizaje de la cultura letrada. Sobre sus alcances. Para que se alfabetizaran desde el acceso a los modos de leer los textos, los hábitos y frecuencia de lectura, la diversidad de tipos de textos y el uso de soportes tecnológicos diversos los cuales suponen adquirir determinadas habilidades tecnológicas y, desde luego, competencias cognitivas lingüísticas de envergadura.

Si bien, el bachillerato parece ser un territorio apacible respecto a las inquietudes de estos adolescentes, la mayoría, se encuentra desde sus espacios privados, con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. En esta época, dada su procedencia social, no disponen de dispositivos propios, de allí que acuden a los cibercafés. Se hacen usuarios constantes. El empleo que hacen de las TIC para apoyar sus tareas, es precario. No cuentan en ese momento con docentes mediadores que les enseñen a usarlas como medio para alcanzar sus aprendizajes, de una manera eficiente y enriquecedora.

No hay una referencia significativa vinculada a la búsqueda, organización, valoración de la información de la Red, que les haga ver que esta nueva tecnología implica otra forma de alfabetizarse. Una nueva literacidad que deviene en prácticas de lectura necesarias hoy día, para ampliar la construcción y comunicación del conocimiento desde la virtualidad. Sobre la vigencia de esta realidad nos seguimos preguntando, ¿qué hemos de procurar que los alumnos aprendan en esta institución intermedia? Y entonces, ¿qué podemos ofrecerles al enseñarles? Una vieja preocupación, de quienes nos ocupamos de la educación y sobre la que tenemos ciertos atisbos pedagógicos.

Las prácticas de lectura de estos jóvenes muestra en este nivel que se apoyan mayormente en los materiales impresos. En el caso de la escritura, comentan que sus prácticas en el medio electrónico giran en torno a la realización de trabajos, bajo la acción que conocemos como ‘copiar y pegar’, tecleando Ctrl C + Ctrl V. Así, reproducen textualmente, sin que medie en esta acción, una comprensión y elaboración de ideas más provechosa. Se apropian de una serie de textos sin registrar la fuente de la que se extrae el fragmento. Sin tamizar la calidad de la información. Navegan al azar, con extravíos recurrentes.

Esto ocurre en la institución, mientras que en sus espacios personales leen información que les interesa, escriben en chats y mensajería de textos de manera autónoma, con propósitos comunicativos determinados. ¿Una alfabetización vernácula imparabile e ineludible para cimentar en algún momento los conocimientos formales? ¿Aprendizajes relevantes para el desarrollo y socialización de nuestros estudiantes?

En la edad de la adolescencia, comienzan a desplazar sus prácticas de lectura impresa, por la aparición novedosa y atractiva del medio textual digital. Las prácticas tradicionales son desplazadas pero no olvidadas, ni depreciadas. Sienten un especial apego por lo impreso, pues gran parte de su existencia ha estado vinculada al papel. Su acercamiento a las TIC comienza hacia la adolescencia, no porque estas tecnologías no aparecieran antes, sino porque todos ellos, accedieron apenas hacia esta época gracias a los cibercafés, debido a que sus hogares no les podían ofrecer estas costosas herramientas.

Comienzan entonces sus incursiones sistemáticas en los incómodos y bulliciosos cibercafés. Desde esta realidad, una de las informantes, accede aun más tarde a las TIC y, hasta el presente, sigue asistiendo a los cibercafés, pues no posee todavía recursos para adquirir los dispositivos tecnológicos. Ella, representa dentro del grupo, la usuaria que menor pericia tiene en el manejo de las TIC, sin embargo, es una lectora interesada e interesante. Sostiene una relación especial con la lectura en papel.

Desde estas actuaciones y experiencias ingresan al contexto de comunicación académico, el cual les depara un nuevo nivel de alfabetización. Nuevos desafíos. Al ingresar a la universidad, se encuentran con exigencias mayores, las cuales en un principio los desorientan, pues dejan ver que las prácticas configuradas sobre los modos de leer y escribir en el bachillerato, no se adecúan a los requerimientos que los profesores hacemos desde cada una de las asignaturas que dictamos.

Este hecho, por todos conocido, nos pone en el papel tan pregonado por Carlino et al (2005) y, derivado por nosotros mismos desde nuestra experiencia docente, sobre la necesidad de resituar nuestro rol como acompañantes y mediadores del saber disciplinar. Nos insta a acercar al estudiante al lenguaje con que se habla en la ciencia desde el uso de la tecnología de la cultura escrita. Mostrar el procedimiento para su interpretación y producción. Un saber que deben construir los jóvenes universitarios desde la naturaleza conceptual de cada disciplina, en la que cada profesor, debe mostrar los modos de leer y hacer, para pensar críticamente sobre el objeto de estudio propuesto.

Un hallazgo que merece nuestra atención habla de la actitud proactiva de estos informantes hacia la adquisición del conocimiento y su comunicación a los otros. Se anticipan a los desafíos de esta comunidad letrada, asumen paulatinamente sus prácticas sociales, culturales y académicas desde sus saberes personales. Este hecho es especialmente interesante pues al analizar sus Historias de lectores, descubrimos cómo estos estudiantes se han alfabetizado –conquistando el dominio de la lectura-, hasta convertirse en personas lectoras.

Este comportamiento se ha potenciado a partir del tejido de sus relaciones sociales, de sus inmersiones culturales, de sus trayectorias biográficas, en las que la lectura múltiple y bifurcada, se ha hecho una experiencia siempre presente en sus vidas. Vemos que en ellos, no ha bastado saber leer, sino hacer de ese saber, una herramienta de goce y conocimiento, la cual han compartido con diversos personajes en diversas situaciones socioculturales.

En el ámbito universitario comienzan a establecer relaciones interpersonales con sus profesores, compañeros; con las voces de los autores que leen, con el manejo de los formatos impresos tanto como digitales. Ambos soportes, vehiculan los géneros discursivos disciplinares de mayor circulación en este contexto: ensayos, resúmenes, informes de investigación, exámenes, tesis, entre otros, que los informantes interpretan y producen. Como hemos venido señalando el formato de papel, se alterna, con los nuevos formatos electrónicos propios del ámbito virtual: chats, foros, mensajería instantánea de textos, correo electrónico, web. Estos son recursos nuevos, pues los usuarios construyen discursos originales desde diversos planos lingüísticos: estructura hipertextual, registros, fraseologías, por ejemplo, los cuales exigen nuevas prácticas de lectura.

Uno de estos casos, lo vemos en el chat académico que construimos en Hangout, para sostener la entrevista semiestructurada, en el que además del registro verbal, un estudiante, insertó en algún momento, un clásico emoticón y las risas para expresar emociones. He aquí una muestra, al preguntársele al Informante 1, qué lecturas le gustan menos: “*Las impuestas jajajajajaj! Quizá las noticias... 😞*” (pone una carita triste). Asimismo, en la fraseología característica de lo digital, cuando la Informante 5, dice con nitidez:

*Siempre **utilizo el buscador Google, el Google Scholar o Académico también lo utilizo cuando necesito hacer una búsqueda más rigurosa. Para hacer búsquedas más específicas también utilizo el símbolo + seguido de la palabra o frase clave que necesito ubicar. Visito muy frecuentemente el sitio web de la British Council que siempre ofrece información reciente también.***

En el fragmento anterior miramos que el lenguaje y las convenciones empleadas son los característicos del medio textual digital, esto nos deja ver que el lector requiere de nuevos conocimientos y habilidades, con relación a las tradicionales fuentes impresas. Nuevas representaciones del pensamiento. Encontramos, que ellos destacan como prácticas de lectura académica en el medio textual impreso, y en el medio textual digital, un acuerdo significativo sobre éstas. Desde esta alianza, mencionan que leen tanto en el soporte impreso como en el digital, con una mayor tendencia hacia este

último, dada la facilidad que tienen para acceder a la información de forma rápida, actual, económica y versátil. Este es un aspecto esencial para nuestro estudio.

Al respecto, recordemos que las investigaciones sobre prácticas de lectura comprenden actuaciones alrededor de la configuración de hábitos y frecuencia de lectura, tipo de textos, tipos de soportes, acceso a los textos, maneras de leer y hacer, básicamente, las cuales configuran rutinas académicas. De lo expresado por los estudiantes en la recogida del corpus, conocemos que sus hábitos lectores son sistemáticos, reflejan una frecuencia sostenida en el tiempo y en el espacio, tanto personal como público. Son lectores independientes, críticos, curiosos. Aun cuando una informante expresa tener poco tiempo para leer, ella es una persona interesada por el conocimiento, por aprender el manejo de las tecnologías con mayor habilidad para ponerlas al servicio de su aprendizaje académico.

Como prácticas lectoras desarrolladas en el medio textual impreso o analógico, convienen los informantes en mencionar que sus lecturas personales y académicas suelen hacerlas por disfrute, por un constante afán de cimentar y ampliar sus conocimientos. Pasan, inadvertidamente, de la postura estética a la eferente, aun tratándose de textos disciplinares. Sin embargo, algunas veces, parecen no leer muy a gusto cuando sienten que las lecturas son impuestas y, no cuentan, con el acompañamiento de algunos profesores. La tarea se convierte entonces en una actividad tediosa y pesada. Leen entonces por obligación. Sin motivación aparente. Por el contrario, aprecian especialmente, cuando sus profesores comparten las lecturas que asignan, socializándolas en actos que resultan enriquecedores para todos. Mostrándoles, los modos en que se puede leer un texto proveniente de una disciplina particular. Desde un idioma en estudio como conocimiento medular en su carrera.

Estos profesores, leedores por oficio, y por amor a la palabra escrita, ejercen en ellos una gran influencia, especialmente si son escritores. La práctica de la escritura personal que es llevada al aula, para someterla a la revisión de los estudiantes, constituye una práctica muy preciada. Admiran a estos profesores quienes además,

suben las lecturas a la Red y también los exámenes, colocándolos en diversos servicios: Dropbox, Blogs o la Red Social Académica Schoology y en el correo electrónico. Dichos profesores, suelen ser los que les enseñan idiomas. Indican los informantes, que si bien los acercan a las TIC, lamentablemente, no suelen orientarles acerca de cómo emplear estas herramientas.

De modo que aprenden la mayor parte de las veces, solos o en compañía de sus pares. Se infiere, al conversar con los participantes, que esta falta de conducción representa una debilidad para el aprendizaje en algunos estudiantes, menos expertos, con las tecnologías digitales. Sobre todo cuando no dominan todavía, los idiomas en que aparecen estos sitios Web. Afortunadamente, tienen la opción de traducir las páginas al español, mientras se hacen más hábiles navegando, y más competentes con el idioma a aprehender.

En lo impreso, suelen leer fotocopias que reproducen parte del conocimiento académico: artículos especializados, capítulos de libros que no se encuentran en digital, tesis, resúmenes, apuntes mimeografiados de sus profesores. Adicionalmente, leen desde la fuente original: gramáticas, diccionarios especializados, ensayos académicos interesantes. En lo personal les atraen las novelas, cuentos, revistas de farándula, recetas culinarias, revistas culturales y, para algunos, literatura cristiana. Sus gustos se diversifican en la medida que ensanchan sus intereses y expectativas.

Las prácticas con lo impreso, son fundamentales en sus vidas. Tasan el papel con especial afición y aprecio. Cuando no hallan alguna de estas lecturas en papel, por los costos, dada la situación actual de nuestro país; si las encuentran por Internet, las descargan y leen con igual agrado y provecho. Las guardan en Favoritos o en un archivo de lecturas personales.

Nos llama la atención que los informantes no valoran el libro impreso como un objeto cultural asociado al conocimiento obligatorio de la enseñanza, para ellos, el libro de papel si bien ocupa un lugar fundamental, vinculado con la cultura universitaria, éste

pasa a ser una tecnología complementaria, respecto a las consultas que pueden efectuar también en los libros que hayan por Internet.

Encontramos que cuando abordan la lectura en papel suelen emplear estrategias cognitivas y metacognitivas para resolver los problemas de comprensión, de manera similar a cuando leen en lo digital. Así, manejan estrategias referidas a un antes, durante y después de la lectura sustentadas en autopreguntas para gestionar lo que van aprendiendo, realizan recapitulaciones, esquemas, mapas conceptuales. Adicionalmente subrayan, resaltan, realizan notas, entre otras prácticas.

El que ellos nos digan que la comprensión implica procesos comunes en ambos medios, refleja que el proceso de lectura no cambia con las tecnologías, pues en ambos, deben usar formas de análisis, síntesis, inferencias, generalizaciones, comparaciones, necesarias para la interpretación. Lo que sí cambia, son los procedimientos para construir sus itinerarios de lectura. Es decir, vemos que lo digital les exige modos de hacer más complejos, pues deben atender a aspectos multimodales desde la profusa, novedosa y versátil hipertextualidad. Abren muchas ventanas a la vez.

Estos comportamientos, entre otros, los identifican. Ahora bien, si ahondamos un poco más en los aspectos que los caracterizan en sus modos de leer el hipertexto, advertimos, que el escenario universitario es complejo para su análisis. Identificamos un contexto cuya tradición ha valorado especialmente lo impreso y está conduciendo hoy día, a sus estudiantes hacia la hipertextualidad, con respuestas y mediaciones diversas. Se ven expuestos a un universo de interactividad e intertextualidad novedoso, en el que sus profesores les facilitan el tránsito de la interpretación y producción impresa a la digital. Presenciamos así, las migraciones hacia el mundo digital en un ámbito cultural que las potencia.

Gran parte de la actividad de los estudiantes universitarios de este estudio gira en torno a dos tipos de alfabetización, lo analógico impreso y lo digital “pantallizado”

(Mead, 1970). Con un especial énfasis en ésta última alfabetización. Como hemos anunciado en el corpus, en lo académico, usan Google como su motor de búsqueda predilecto y, a partir de él, ingresan a diversos sitios: Comunidad virtual de Wikipedia, diccionarios políglotas especializados, correo electrónico, blogs educativos, páginas webs para ubicar revistas científicas, British Council, cuenta oficial de la RAE, entre otros sitios. No deja de ser significativo que sus incursiones son orientadas por un criterio de selección basado en la calidad y seriedad de las fuentes.

Este discernimiento les ha permitido a la mayoría reivindicar la Wikipedia, ante el lugar común, que sentencia a voz populi, que ésta puede resultar una inminente 'basura'; nos dimos cuenta de que ellos la usan frecuentemente, como un puente para hacer un paneo de la información y, luego, deslindar la confiabilidad de los contenidos al buscar sus sitios familiares, desde los cuales suelen descargar libros gratuitamente. Bajan obras, cuya autoría sobre el tema en estudio, es confiable. De este modo, han configurado una biblioteca personal, considerable para ellos. Tienen definidos los espacios virtuales a los que acceden, bajo intenciones específicas. Esto nos habla de navegantes autónomos, librepensadores que se están alfabetizando promisoriamente con diversos grados de literacidad.

En esta clara valoración textual dejan ver que el soporte impreso es menos diversificado a la hora de acceder al mismo, mientras que el soporte digital se despliega ante sus ojos, abiertamente, hacia un mundo ilimitado de información como de recursos multimediales. Esta inferencia, deja al descubierto que los acercamientos a lo digital, plantea una migración no lineal a los textos, dada la profusa interconexión de la Red, si comparamos, la trayectoria que pueden seguir al leer, en el medio impreso.

Merece especial atención retomar en esta triangulación los tipos de textos electrónicos que leen académicamente. La mayoría de los estudiantes ha adoptado como práctica cotidiana, la lectura de artículos o libros en pdf gratuitos, extraídos de páginas que les sugieren la mayor parte del tiempo los profesores, otras veces sus

pares y, las que ellos, buscan para ampliar el conocimiento de un tema. Consultan una base de datos académicos considerada seria, con gran periodicidad: Jstor.

Adicionalmente, usan el correo electrónico, la mensajería de textos instantánea a través de Hangouts, por ejemplo. Les resulta atractivo gestar estas búsquedas por su naturaleza actualizada, económica e instantánea. El libro impreso, sigue siendo un referente importante en la universidad, ciertamente, pero pierde un poco su atractivo cuando deben conseguirlo en fotocopias, las cuales no suelen tener una impresión de calidad. Algunos, tratan de conseguirlo en físico, de no obtenerlo, acceden a Internet e imprimen ocasionalmente. Otras veces lo leen directamente de la pantalla, dependiendo de la comprensión que quieren alcanzar.

En esta triangulación sobre el análisis de las prácticas de lectura académica vemos cómo estas se van configurando en función del tipo de lecturas que ellos realizan y, de la habilidad tecnológica que los informantes revelan en el manejo del medio textual electrónico. Vemos, como anticipo a la migración digital, cómo estas prácticas se han ido diferenciando del referente de papel o impreso para dar cabida preponderante al referente digital. Una evolución gradual, dinámica y compleja en la que la tecnología tradicional les permite conservar sus modos de leer familiares, mientras que las nuevas tecnologías, los acercan a novedosos modos de leer.

Por último, en las prácticas de alfabetización de este corpus y, dentro de él, las referidas a la alfabetización digital, vemos que nuestros estudiantes revelan que el impacto de los usos y significados personales y públicos del universo hipertextual, son múltiples. Para ellos, es necesario alcanzar una competencia para manejar las Tecnologías de la Información y Comunicación en diversos contextos de comunicación. Manejo de diversos formatos, modos de acceder a los textos, modos de leerlos y producirlos. Esa competencia, piensan, debe reunir la puesta en marcha de procesos cognitivos, metacognitivos y mediacionales significativos.

Simultáneamente, sus prácticas de lectura deben hilvanarse desde una motivación y deseo de comunicarse e informarse, para acceder y abonar el conocimiento personal e institucional. Para crecer como miembro activo de la comunidad universitaria, en la que los intereses individuales, encuentran eco en los intereses colectivos. Teorizamos, como cierre de este apartado, que en este entramado sociocultural, van configurando sus identidades como lectores que ejercen sus deberes y derechos, valiéndose del universo de papel y digital. En este entramado, sus saberes vernáculos e institucionales se solapan, ineludiblemente. Estos, configuran armónicamente, rutinas culturales académicas, bajo prácticas de lectura singulares que distinguen a nuestro corpus.

Migración de lo analógico a lo digital

La evolución de mis intereses se vio reflejada en los libros que compraba o los libros que leía. Creo que hasta la fecha es así. Los libros que leo están relacionados con las experiencias que estoy viviendo o con las que quiero vivir. Es por ello que la lectura tiene un gran significado para mí, me conecta con las cosas que quiero o con las cosas que tengo,... Al igual que el tipo de libros ha ido cambiando, también lo ha hecho la forma de leer. Para nadie es un secreto que la tecnología ha evolucionado; eso hace que también lo hagamos nosotros y nuestros hábitos.

Informante 4

Haciendo memoria recordamos que mientras redactábamos el marco teórico, nos detuvimos en algún momento a reflexionar -con relación a los objetivos de nuestro estudio-, si el hecho de que a muchos estudiantes les resulte más atractiva la pantalla digital, mejoraría ésta su actuación como lectores. Sus modos de leer. Nos preguntábamos, si el discurso hipertextual por sí mismo, podría ofrecerles ciertos elementos que les ayudaran a un mejor manejo y elaboración del conocimiento académico. Adicionalmente, nos inquietaba conocer si al leer, sería posible que trasladaran algunas de las prácticas que suelen usar en lo impreso, sin las adecuaciones o transformaciones que exige el medio digital.

Si esta prefiguración tuviera asidero, ¿seguirían ellos pensando en papel? como diría Cassany (2006), o por el contrario, pensamos si ¿harían elecciones, seguirían ciertos procedimientos y adoptarían estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas a las formas en que se lee en el medio hipertextual? De ser así, nos preocupó saber qué competencias han acuñado a lo largo de sus experiencias con lo impreso y lo digital para encontrar, organizar y emplear la información proveniente de ambos medios. Pero, fundamentalmente, de la Red. Ver, en todo caso, cómo se han desplazado sus modos de leer desde lo impreso a lo digital.

Sobre esta cuestión, cuando analizamos el trayecto recorrido en esta investigación, tropezamos con respuestas singulares. Al leer y releer los datos, conseguimos que las prácticas de nuestros estudiantes han ido transformándose de lo impreso a lo digital, ¿desde qué momento? ¿de qué manera? Si pudiéramos trazar una coordenada espacial y temporal, diríamos que desde el momento en que ellos han ido acercándose a las nuevas tecnologías, para ponerlas al servicio de sus prácticas comunicativas sociales en ámbitos personales, inicialmente.

Transformándose, desde sus inmersiones culturales en espacios privados. Apreciamos aquí cómo el saber vernáculo espontáneo, relajado, natural gestado en esos ámbitos, sirve de soporte para apoyar simultáneamente el saber institucional con inusitada presencia. En estos sitios, privados y públicos, ingresa la lectura como herramienta de interpretación y producción del conocimiento –hecho que ocurre hacia la adolescencia-. Sus primeras actuaciones se han dado en contextos comunicativos personales, tendientes a la socialización con sus pares y familiares: conversaciones en chats, correo electrónico, mensajería de textos, otros. Prácticas autogeneradas que deben ser valoradas en la universidad como puentes vinculantes para reposar y ensanchar los conocimientos académicos.

Estos contextos se complejizaron, en el caso de lo institucional, a medida que alcanzaban un peldaño más dentro de su proceso formativo. Demandándoles, conocimientos y acciones más elaboradas. Demandándoles, también, un mayor

compromiso con su papel de aprendiz. La asunción de responsabilidades con propósitos de aprendizaje más definidos, se amplía en el contexto de comunicación académico, en el que se han movido sobre la base de sus conocimientos previos, bajo el enriquecedor intercambio entre sus pares y profesores, de una forma cada vez más autónoma y crítica.

Desde una mirada sociocultural la lectura es una práctica social vinculada a una institución, en este caso, universitaria, organizada por unos valores y una disposición preestablecida. En este sentido, el estudiante asume un papel, forma una imagen y participa en un contexto situado de enseñantes y aprendices que realizan sus tareas en torno a procedimientos, conocimientos y modos de hacer mediados por la cultura letrada. Estamos seguros de que estas actuaciones van más allá del conocimiento lingüístico, de los procesos cognitivos, es decir, implican también modos y maneras de abordar los soportes de lectura impresa y digital. Bajo estos desempeños construyen, una identidad particular como lectores, forjada en las prácticas tradicionales y las nuevas prácticas electrónicas.

Esta forma de manejar las nuevas herramientas les ha permitido configurar diversas representaciones del conocimiento disciplinar, conocer el imaginario universitario, conquistar diversos registros lingüísticos al actuar en diversas prácticas comunicativas, con diversos géneros: correo electrónico, chats, foros, blogs, red social académica, página o sitio. Algo que no podemos perder de vista, es el hecho de que en estas prácticas evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura, como lo sostienen las investigaciones. Estas experiencias les han permitido de igual forma, establecer diferencias y semejanzas entre el soporte impreso y digital, los cuales usan con relativa presencia. Como soportes complementarios necesarios.

Cuando nos acercamos a las maneras en que se han ido dando estos desplazamientos, vemos actuaciones que les han exigido, por ejemplo: un cierto manejo del teclado, conocimientos de la barra de herramientas utilizando diversas claves o comandos para subrayar, resaltar, copiar, pegar, agregar comentarios o hacer

capturas de pantalla. Asimismo, un conocimiento de direcciones electrónicas confiables, bases de datos académicos; manejo de varias ventanas desplegadas a la vez, así como un uso atento y provechoso de los recursos multimodales. Un comportamiento que habla acerca de cómo han llevado de manera natural sus migraciones hacia el contexto digital, en el cual han adquirido además, identidades como usuarios de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Prácticas que se distinguen de las prácticas de lectura impresa, en las cuales, sus modos de leer suelen remitirse a un abordaje lineal de la lectura, dada la naturaleza de este soporte. No obstante, si bien en este medio textual impreso evidencian modos de leer en los que igualmente subrayan, resaltan ideas o agregan notas, no hay duda, de que esta práctica manual alcanza una mayor versatilidad, en el medio textual digital. En lo impreso, establecen ciertamente una relación de hipertextualidad, para profundizar en la comprensión de un tema, pero el modo de leer siguiendo enlaces internos y externos, ampliamente, se potencia en la pantalla.

Aquí vemos cómo la interactividad del hipertexto es un recurso valioso, pero no por sí mismo, pues nuestros estudiantes tienen la cualidad de entender que el juego interactivo depende en gran medida del usuario, ¿de qué manera? Cuando es él quien comprende que de su actividad cognitiva, motivacional y procedimental, dependerá el hecho de que se activen y establezcan caminos certeros, para obtener un mayor provecho del recurso interactivo que pudiera ofrecer una página web. Un ejemplo de esta afirmación lo descubrimos cuando ellos ingresan a la Red Académica Schoology, en la cual deben clicar sobre varias opciones a fin de realizar diversas tareas.

Desde esta práctica han adquirido nuevos modos de leer al emplear el soporte digital, con fines más definidos de orden académico. Una evolución como lectores de la que son conscientes: *“...Al igual que el tipo de libros ha ido cambiando, también lo ha hecho la forma de leer. Para nadie es un secreto que la tecnología ha evolucionado; eso hace que también lo hagamos nosotros y nuestros hábitos”* (Informante 4).

La Red Académica Schoology la han incorporado algunos de sus profesores, para que ellos puedan gestionar mejor su aprendizaje, en este caso, facilitarles el conocimiento de las lenguas que están aprendiendo: italiano, inglés, francés. Allí pueden encontrar información sobre eventos, asignaciones de trabajos, notificaciones del profesor, conocer sus calificaciones, compartir contenidos disciplinares y culturales. Como miembros de esta Red llegan a formar parte activa del grupo de discusión de su aula. La introducción de esta propuesta nos ha parecido un recurso innovador, amigable y útil. Necesario. La valoramos especialmente como recurso pedagógico ineludible en el ámbito universitario, pues se ajusta bajo propósitos definidos, a las prácticas hipertextuales que realizan los estudiantes en sus contextos sociales y culturales personales.

Estos nuevos modos de gestión del conocimiento, en el medio textual digital, muestran una progresión gradual de sus prácticas impresas a las digitales. Esto puede leerse como una inmersión novedosa al mundo digital, en el que cobra fuerza la autogestión del conocimiento académico, la posibilidad de monitorear el aprendizaje en forma individual o colectiva, empleando una herramienta que les provee de forma rápida, interactiva, económica y versátil la información. Que les permite, de igual forma, mantener una comunicación constante. Una inmersión, que progresivamente, les ha hecho miembros de la cultura universitaria.

Si reflexionamos sobre lo explicitado por los informantes podemos corroborar la consciencia que tienen sobre esta migración a lo digital, y el lugar que otorgan a lo impreso: *“Por supuesto ha habido una transformación en mis prácticas de lectura en el medio digital conforme he ido adquiriendo experiencia, pero no en el medio impreso”* (Informante 6). En lo impreso, sus prácticas tradicionales se conservan, bien sea por la costumbre o por la relación orgánica, visceral, que mantienen con el papel. O, porque sencillamente, su coexistencia, es parte fundamental de la cultura letrada en nuestra sociedad hoy día.

Disponer de una plataforma académica les conecta asiduamente con una comunidad más amplia de estudiantes y profesores, esto robustece los aprendizajes que puedan llegar a construir todos en forma individual y colectiva. Se gesta una forma de enseñar y aprender, en colaboración. Prerrequisito indispensable, pensamos, para consolidar una comunidad de aprendizaje universitaria en la que cada quien pueda apoyarse y beneficiarse del otro. De los otros. Incorporar este sitio virtual en nuestra universidad, les motiva y compromete en su rol de aprendiz. Les permite alcanzar diversos dominios lectores, si pensamos también, en el soporte impreso.

Al mismo tiempo, el profesor universitario se ve impulsado a buscar maneras versátiles y actuales de aprender para enseñar, al incorporar en su faena, las nuevas herramientas digitales. Seguros estamos que esta forma de trabajo colaborativo, beneficia tanto a los profesores como a sus alumnos, los acerca mucho más. Fortalece el contexto de comunicación académico. Favorece las relaciones interpersonales mediadas por los textos digitales, multimodales.

En ese desplazamiento hacia lo digital, vemos, gracias al uso de la Red Social Schoology -entre otros recursos-, la presencia en los participantes de nuevos modos de interactuar con el conocimiento, desde el momento en que se les ofrece el perfil de la asignatura y, al mismo tiempo, se les invita a hacerse miembros, uniéndose a los contactos. Este sitio les permite convertir el idioma en que aparece la página principal, al español, en caso de no ser aún muy experto en alguna lengua extranjera. Una especie de andamio pedagógico, mientras se apropian de los idiomas que estudian.

El ingreso al aula de este recurso interactivo nos parece que debe ser asumido desde el ingreso del estudiante a la universidad. Así, nos uniríamos al conocimiento que ellos han construido en sus prácticas marginales, cuando ingresan a ciertos lugares, bajo identidades que les hacen miembros de redes sociales personales, culturales. Potenciaríamos estos saberes con los requerimientos del contexto situado académico y, más adelante, profesional, dentro de un marco globalizado de la información y comunicación.

Los participantes cuando reflexionan sobre estos nuevos modos de leer, dejan ver que la particularidad de lo multimodal no sustituye, en esencia, sus procesos de comprensión en relación con las prácticas impresas. Estos son comunes. Lo que sí distinguen es que en las prácticas de papel, igualmente leen de diversos modos, como ocurre con lo digital y, algo interesante, es que asoman que a veces los modos de leer coinciden -en papel, también pueden leer intertextualmente-, pero a veces no, encontrando entonces mayor versatilidad en sus modos de leer lo electrónico -abrir varias ventanas a la vez, disfrutar del audio, manejar diversos dispositivos, etc.-.

Del diálogo sostenido con los estudiantes apreciamos que la pantalla es un medio atractivo, sí, pero no suficiente para formar lectores. Esto responde una de nuestras inquietudes. Este grupo en particular ha cultivado un desarrollo que los distingue. Reconocen que la actividad de interpretar textos se optimiza cuando hay un manejo sustancial de la tecnología, pero no mecánico, sino, con criterios para organizar con provecho sus itinerarios lectores, búsquedas, elecciones, interpretaciones. Cuando expresan y confirman en sus actuaciones esta idea, descubrimos que han consolidado sus competencias como lectores y navegantes, gracias a la profusa interrelación que mantienen con las tecnologías recientes de manera crítica, selectiva, interactiva.

Este hecho es muy interesante. Nos permite desmitificar en cierta medida, los resultados de algunos estudios cuya tendencia indica que la creciente hipertextualidad, por lo avasallante, atractiva y versátil desvía a los estudiantes fácilmente de sus propósitos de lectura. Estas teorías asoman la idea de que la globalización ha homogeneizado las actuaciones de sus usuarios acríticamente. En nuestro caso, notamos, por el contrario, que nuestros participantes tienen definidos propósitos, sitios, personas, actividades privadas o públicas.

La globalización aquí, no resulta un proceso masificador al que se suman pasivamente estos usuarios. Insistimos, ellos son bastante independientes y selectivos en cuanto a los sitios que les proporcionan información: tienen sus diarios de noticias, sitios de interés cultural, redes sociales particulares, así como el acceso a comunidades

de hablantes en las que practican los idiomas que están aprendiendo. La globalización, los une a otras culturas, en las que ellos se proyectan con sus saberes, maneras de hacer, pensar, comunicar. Con sus motivaciones y valoraciones.

Si atendemos a los hallazgos de los estudios existentes sobre la actuación homogénea de los usuarios virtuales, vemos que ciertamente, un grupo representativo se haya en ese espectro. Los conocemos en nuestras aulas universitarias. Estudiantes desorientados en la telaraña de la Red. No estamos ajenos a esta realidad. Sin embargo, resulta valioso para nosotros no generalizar esa tendencia, pues en nuestro medio universitario y, de manera especial, en la mención Lenguas Modernas -a la que pertenecen nuestros informantes-, hay claros indicios de la presencia de usuarios de la Red con un perfil lector autónomo.

Navegan en este medio bajo el manejo de acciones apropiadas. Con criterios éticos. Con la autonomía que tácitamente sugiere la Internet. Vale decir, personas que han ido gradualmente transformando sus modos de leer con las adecuaciones que el medio digital requiere. Poniendo en ello, su capacidad crítica: *“Entre las principales ventajas, creo que los textos electrónicos siempre están más actualizados que los textos impresos. Gracias a la globalización, podemos tener en tan solo unos segundos los últimos estudios realizados en cualquier parte del mundo, y muchas veces sin ningún costo alguno”* (Informante 5).

En esos desplazamientos, que denominamos migraciones de lo impreso a lo digital, encontramos en las respuestas de los participantes regularidades que rotulamos bajo las subcategorías: Lecturas, mediaciones y subjetividad, Autonomía para usar y buscar la información electrónica y, desde luego, Desplazamiento de prácticas impresas a prácticas electrónicas.

Con respecto a la primera, esta representó un tema fascinante para nosotros por cuanto hemos venido estudiando el tópico de la construcción narrativa de la subjetividad a través del relato autobiográfico, dentro del contexto de comunicación

académico. Bajo esta temática, emergió en la producción de sus Historias como lectores, el fenómeno de las *mediaciones* como una práctica recursiva en sus espacios personales, escolares y académicos. Cuando vinculamos la *Autonomía para usar y buscar la información electrónica*, conseguimos en el cuestionario un comportamiento en los informantes, independiente, conscientes de su yo como lectores competentes en el medio textual impreso y en el medio textual digital.

Una competencia que han ganado gracias a las relaciones forjadas con los otros en circunstancias históricas, sociales y culturales particulares. Gracias a las mediaciones significativas de los otros dentro de sus espacios vitales. Luego, en la entrevista, aparece la reconstrucción que los estudiantes han comunicado a través de su discurso, sobre el cúmulo de conocimientos, procedimientos y aplicaciones que les han permitido conquistar gradualmente el manejo de las nuevas tecnologías al servicio de sus propósitos lectores. Unos saberes en los que han estado presentes sus pares, familiares y profesores más significativos.

Al cruzar esta información resulta valioso descubrir cómo sus vidas, tanto en lo personal como en lo académico, han estado marcadas por diferentes situaciones de lectura. Las mismas, les han mostrado el sentido y significado de las prácticas lectoras dentro de una comunidad letrada. Diversas literacidades en las que ellos juegan un rol protagónico, fundamental. Las mediaciones en las que han participado como lectores o escuchas, les han vinculado con distintos lectores más o menos avezados, distintos mediadores o acompañantes, distintos discursos, diversos soportes dentro de distintas situaciones socioculturales.

En esas mediaciones variopintas, glosando un fragmento del apartado de esta subcategoría que expusimos anteriormente, observamos que los estudiantes han configurado algunas representaciones significativas sobre el lugar del libro y la lectura en sus vidas. Sobre los otros lectores con quienes ellos se identifican y refugian. Han edificado sus subjetividades en compañía del otro. Se revela la mediación como práctica social ineluctable. El grupo en estudio se distingue con un comportamiento

autónomo. Con un acervo social, cultural y académico que incide en su proceso de alfabetización académica, hoy día. Suelen leer con agrado en lo personal, pero también en lo académico, si las lecturas los atrapan y no las sienten como imposición.

Si observamos sus edades, que van de los veinticinco a los treinta y cinco años (uno de ellos), notamos que en sus primeros años de vida y la adolescencia, sus prácticas lectoras personales e institucionales giraron, predominantemente, alrededor del papel. Sobre todo, la lectura literaria hecha desde los libros impresos, marcó sensiblemente sus espíritus. Esto nos hace pensar que esta experiencia incidió de forma vital en el aprecio que tienen por lo impreso, ¡que no se riñe con lo digital! pues como hemos visto, ellos cambian el soporte y, siguen leyendo, con gozo e interés. Tenemos entonces, que sobre lo impreso en sus reflexiones, dejan colar reflexiones como estas:

Cuando leo un texto en papel mi lectura es mucho más placentera, y si disfruto lo que leo puedo entenderlo y asimilarlo mucho mejor (Informante 3).

La ventaja que me ofrece [lo impreso] es poder estar en cualquier lugar al momento de leer,... lo mucho que disfruto ir a una librería en busca de un libro y/o revista y aunque suene extraño, el olor de los libros (Informante 4).

Además de que hay mucha información a la cual podemos acceder únicamente online (por lo menos en este país) los libros, las revistas siguen siendo mis preferidos. Pienso que se hace un poco más amena la lectura. Igualmente los textos impresos tienden a ser fuentes más confiables que muchos textos digitales (Informante 6).

Llegar a este hallazgo nos hace reivindicar el papel de las mediaciones. La mediación de la que ellos han sido copartícipes puede haber sido un factor primordial para alcanzar el desenvolvimiento conquistado como lectores. El hecho de contar desde muy pequeños con una familia que los acercara a los libros a través de un padre, una madre, una tía, una hermana o un primo mayor, los inició en el acercamiento al libro. A las prácticas lectoras en las que, por ejemplo, escucharon una lectura que marcó su gusto por la palabra oída. Por lo estético. ¿Inició este gusto por la palabra oral en su amor por las lenguas? ¿Por la música? ¿Por la literatura?

Más adelante, las mediaciones siguen apareciendo en el contexto escolar, el bachillerato y la universidad, con la cualidad de hallar, en la experiencia institucional, un profesor sensible a la palabra literaria que es leída, pero también un profesor lector y escritor académico, como en el caso de lo vivido por los estudiantes en el contexto universitario. Han comunicado que admiran a algunos de sus profesores, pues además de ser lectores asiduos, apasionados, los han enamorado de la palabra escrita a través de sus propios escritos, compartidos en tertulias académicas relajadas.

Estos encuentros fortuitos, esperados o necesarios les han mostrado el uso de las tecnologías tradicionales basadas en el papel, la tinta y el lápiz y los han conducido en alguna medida, hacia la transición de las nuevas tecnologías: pantalla, mouse, teclado...Smartphone, tablas. Tecnologías en las que han desplegado su mundo relacional con los otros, con valiosos matices, han garantizado su participación en la interpretación y producción del conocimiento. Un acercamiento en el que han comprendido que el conocimiento y dominio de la tecnología por sí sola no es suficiente, sino se acompaña de procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales necesarios. Si no se acompaña del dominio del lenguaje para construir un pensamiento claro, coherente y pertinente sobre el conocimiento que abordan cuando lo que se compromete, es la práctica de la lectura crítica. En esas prácticas han construido su subjetividad e intersubjetividad como miembros de la cultura universitaria.

Estos desplazamientos hacia lo electrónico los acercan a lugares de encuentros para compartir una información, descargarla o habilitar una comunicación empleando: Dropbox, Schoology, correo electrónico, por ejemplo. Garantizar esta aproximación con competencia requiere, en el ámbito universitario, de la conducción por parte de los docentes. Los estudiantes necesitan ayuda pues el manejo de las nuevas tecnologías, entre ellos, revela diversos grados de competencia. Contribuir a la alfabetización digital de los estudiantes supone, asimismo, la alfabetización del docente universitario.

Bajo esta triangulación descubrimos en el análisis que las prácticas de lectura académica desde el soporte impreso al digital, se fueron configurando gracias a la

confluencia de varios hechos puntuales relativos a las mediaciones que influyeron en sus prácticas lectoras, a los propósitos de lectura que se han formulado, y al extraordinario manejo que los estudiantes tienen de las tecnologías en el soporte digital. Hecho que les ha acreditado con cierto nivel de autonomía.

En cuanto al dominio de las TIC, solo una estudiante manifiesta no ser muy diestra y, además, no cuenta con dispositivos propios, por lo que sigue visitando los incómodos cibercafés. Esta es una limitación indudable. Pero, aunado a este hecho, vemos que quien comunica esto, es dentro del grupo estudiado, la menos afecta a la lectura digital, más no a la lectura de lo impreso, por la que siente un afecto y gusto especial:

Encuentro los textos electrónicos un poco tediosos, generalmente leo estos textos desde mi computadora porque no tengo tabla ni laptop, es incómodo estar en la misma posición, tener que estar mirando la pantalla subir y bajar el ratón, la monotonía me cansa mucho, me fastidia... Bueno yo descargo los textos y leo con calma desde mi computadora, trato de detenerme cada cierto tiempo para no cansar la vista tan pronto (Informante 3).

Siguiendo con nuestra triangulación corroboramos lo evidenciado por los estudiantes en las tres herramientas: en la formación de un lector crítico debe ir de la mano, entre otros aspectos, la claridad en los propósitos de lectura, un manejo competente de la herramienta tecnológica en papel o digital, el discernimiento de la calidad de las fuentes consultadas y sus contenidos, así como, una mediación e interrelación con los otros, para facilitar y alcanzar la interpretación, producción y difusión del conocimiento de las disciplinas que aprenden.

Este hallazgo nos conduce a pensar en nuestro rol como docentes universitarios. Como interlocutores de los estudiantes que ya son miembros de nuestra comunidad letrada. Un rol, que saben apreciar de forma inteligente y agradecida, cuando tropiezan con un profesor consciente de que los alumnos requieren de su apoyo permanentemente, pero también, precisan que sus profesores sean asimismo, usuarios competentes de las TIC, pues ellos ya han ganado un saber respetable en este medio.

Si asumiéramos este comportamiento docente, que como bien sabemos, es un reto en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) –usar la hipertextualidad, la multimedialidad, entre otros recursos-, podríamos acercarlos diligentemente, no solo al mundo familiar de lo impreso, sino al mundo digital bajo consignas, acciones, actuaciones y acompañamientos que les muestren tanto a los alumnos más básicos, como a los más expertos, los modos de interrelacionarse con las tecnologías dentro del contexto académico y cultural universitario. Para construir solos o en compañía los conocimientos, actitudes y valores que han de cultivar en su vida personal, de estudiante y, luego, en el quehacer profesional.

En síntesis, los hallazgos revelan que este corpus habla acerca de cómo han migrado armoniosamente desde el mundo impreso al digital, con una tendencia actual hacia este último. En ese desplazamiento gradual, impregnado enormemente por los aprendizajes contenidos en sus espacios relacionales personales, los cuales se solapan con los institucionales, han ido independizándose del referente impreso, pero atención, en este caso, no lo han depreciado ni olvidado, solo que se han ido acercando con mayor fuerza al referente digital, como hemos intentado mostrar en la descripción e interpretación del corpus.

Por último, recordamos al lector que la riqueza del discurso de los estudiantes a lo largo de sus Historias como lectores, radica en el hecho de develar la transición histórica de sus prácticas impresas a las digitales, bajo un imaginario personal singular, que involucra su mundo privado y el público. El cuestionario y la entrevista, complementó la comprensión de esta evolución, al mostrar cada estudiante, las maneras en que se ha acercado a ambos recursos. Resaltando en su relato sus prácticas electrónicas al poner en juego experiencias, acciones, conocimientos, motivaciones y procedimientos más elaborados, más diversificados.

Estas tres herramientas como pretexto de estudio, nos han permitido responder las inquietudes que manifestamos al comienzo de esta categoría: este grupo de estudiantes, son lectores que piensan en papel, generosamente, cuando entran en el

universo impreso, pero también, tienen la versatilidad de pensar multimodalmente, cuando entran en el atractivo y amplio universo hipertextual. Esta realidad, ha intensificado su quehacer lector, configurando así su identidad, su subjetividad e intersubjetividad como lectores versátiles, promisorios dentro de las viejas y ya no tan nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Prácticas de lectura académica que coexisten en los formatos impreso y digital

Me gustan ambos. Escojo el papel cuando quiero sentir las páginas del libro entre mis manos y no me quiero preocupar de descargarle la pila al tlf o la tableta... Escojo el digital por su portabilidad, puedo llevar conmigo una biblioteca entera si quisiera en mis dispositivos móviles.

Informante 1

... creo que el uso se engloba en los propósitos, mientras la persona se sienta cómoda, ambos medios se podrían usar con la misma finalidad. Aunque hoy en día veamos muy pocas personas enviando cartas en vez de correos, no quiere decir que el medio analógico no se pueda usar con este propósito. El medio digital no es más que una actualización de lo que ya veníamos usando antes, al cual le hemos dado más uso por la rapidez, economía e interconectividad que nos brinda.

Informante 5

Para un informante la escogencia del formato al leer, depende en parte, de la experiencia sensorial –la lectura se ve y se toca, parece decirnos-. Por otro lado, la selección obedece a razones pragmáticas, de acuerdo a lo que quiera conseguir. Para el otro, la coexistencia de ambos formatos, responde a los propósitos que trace al leer. Depende también de la versatilidad del formato en determinadas circunstancias, como deja ver análogamente, el primer informante. En todo caso, ambos convergen en reconocer la coexistencia del formato impreso y digital, como tecnologías actuales, convenientes, atractivas, necesarias. Tecnologías que vehiculan la información bajo las singularidades que ofrece, generosamente, cada formato: lo analógico desde el tradicional papel, y lo digital, desde su novedosa rapidez, bajos costos e imparable interconectividad.

Meditaciones como éstas han dejado al descubierto en el corpus bajo estudio, el reconocimiento de la coexistencia del formato de papel y electrónico como tecnologías de la cultura escrita, ineludibles e interesantes para ejercer diversas prácticas de lectura en el contexto de comunicación académico. La nueva forma de leer no es para ellos una suerte de amenaza que atente contra la forma impresa familiar. Lo que sí es notorio, es que como lectores, establecen una relación física con el soporte de lectura, como se puede notar en los epígrafes que encabezan este apartado -más orgánica en lo impreso, más tecnificada en lo digital, por ejemplo-. Presenciamos que cambian los formatos, en consecuencia cambian las formas de leer. Esta realidad sugiere al usuario adecuar sus representaciones mentales y hasta físicas, ante las distintas maneras de leer diversos textos a través de diferentes tecnologías.

Desde el inicio del estudio, nuestras indagaciones no pretendieron comparar la lectura en pantalla con la lectura en papel, pues entendemos que no se trata de que una sea mejor que la otra, sino que por su naturaleza, constituyen dos realidades distintas. Esta idea es intuitiva por los estudiantes. Muestran a través de sus reflexiones una clara representación sobre las cualidades de estos soportes. Para ellos, estas tecnologías sí bien tienen sus ventajas o desventajas, dependiendo de cómo lo vea el usuario, ambas informan y comunican –sobre ello el lector puede releer la entrevista-.

Si bien lo impreso sigue siendo para los informantes una tecnología original de la cultura y el conocimiento, en el que han crecido, reconocen que lo digitalizado ofrece ventajas innumerables, atrayentes. Pueden navegar imparablemente abriendo varias ventanas de forma rápida y gratuita –gracias a la multiseccionalidad espacial del hipertexto-. Éstos los conducen a una diversidad de recursos multimodales: imágenes de video o sonido, texto, fotografías, traductores. Lo digital les confiere un estatus actualizado con muy poco esfuerzo. El mismo es posible si la persona conoce y maneja la tecnología.

Veamos una opinión al respecto, por cuanto el usuario debe: *“Saber de computación, saber navegar, saber descargar, saber dónde ubicar libros disponibles*

para descargar, saber dónde puedo encontrar fuentes serias” (Informante 1). Otro comentario análogo demuestra que: *“Es necesario primero saber manejar el medio para poder usarlo, contar con los recursos para ser un usuario virtual. Y en cuanto a buscar información saber cómo buscar y encontrar lo que se quiere o necesita* (Informante 3). Retomamos de nuestra descripción del corpus que frente a esta nueva tecnología ya no es suficiente con procesar cognitiva y lingüísticamente un texto, sino que se impone el saber hallar la información, seleccionarla y desecharla. El quehacer lector adquiere un carácter más complejo, diverso y apasionante. Los jóvenes y no tan jóvenes se encuentran con la emoción de una hiperconectividad imparable.

Adicionalmente, este estatus es posible, si la persona tiene los dispositivos necesarios para conectarse: laptop, Smartphone, tableta, otro. Los informantes entienden que asumir una identidad como lectores hipertextuales implica pensar que hoy día se enfrentan a nuevas maneras de procesar la información. Así dice, por ejemplo, la Informante 4, al referir la elección que hace de los soportes de lectura lo siguiente:

Depende del tipo de información que desee o que deba leer en ese momento. Por ejemplo si necesito buscar información para realizar un trabajo por lo general utilizo Google Académico y consulto revistas electrónicas, si necesito un artículo de periódico por lo general tengo una lista de qué periódicos consultar, el twitter, los blogs y otros recursos los utilizo para buscar información fuera del ámbito académico y realizar lecturas de interés personal o entretenimiento.

Leamos otro testimonio:

Creo que me siento más competente leyéndolos en digital. La facilidad de buscar información extratextual está ahora al alcance con sólo un click. Si por ejemplo estoy leyendo un artículo de historia, y en él se nombra a una civilización del pasado que desconozco, entonces minimizo y busco rápidamente más información sobre dicha civilización en Google para luego retornar a la lectura principal (Informante 2).

Cuando vemos estos comportamientos lectores presenciamos que algo cambió. El libro ha sido históricamente el recurso más empleado en las instituciones académicas y, nosotros, conocemos las formas más usuales de abordarlo. Sabemos de sus ventajas pero también de sus restricciones: *“A excepción de la literatura, me siento*

más competente leyendo en digital. En papel leo solo lo que tengo, en digital leo todo lo que quiero” (Informante 5). Ahora, con la difusión de las nuevas tecnologías, los estudiantes entran en un espacio multimedial que les muestra una manera particular de actuar en el mundo contemporáneo. Las tecnologías les ofrecen recursos extratextuales valiosos *‘con solo un click’*.

Indudablemente, ellos hablan de la necesidad de apropiarse de cierto tipo de saberes, con todas las implicaciones que esto supone, pues estos les encauzan hacia maneras variadas de proceder para buscar, intercambiar y comunicar la información. De modo que podemos afirmar que el soporte electrónico mediatiza nuevos comportamientos sociales y culturales. Teorizamos que surgen cambios en los modos de leer, pero no como sustitución de un modo por otro, sino como la apropiación y adecuación de herramientas para abordar una nueva realidad cuya naturaleza es distinta: el océano ciberespacial, como lo designan algunos autores.

Desde el ciberespacio ingresan a comunidades políglotas, lo cual amplía sus posibilidades de relacionarse con otras culturas, sus competencias en otros idiomas se fortalecen. Entran a la Historia minimizando pantallas hasta retornar al lugar de partida, con naturalidad. Ante estos modos de leer evocamos que los de nuestra generación aprendimos la historia en obras impresas de corte histórico o novelado. En cambio, estos jóvenes han ido más allá de estos formatos. Al navegar, leen sobre Historia de manera multimodal, con variadas posibilidades para recrear la información: portales de historia, audiograbaciones, CD-ROM especializados, video conferencias, páginas web específicas, otros. Leen digitalmente con riqueza y, también, siguen leyendo desde lo impreso cuando consiguen la información.

Al reflexionar sobre este hecho, apreciamos que los profesores de nuestra generación, fuimos alfabetizados mayormente por el pensamiento académico impreso. Por ello, entendemos que el reto hoy día nos pone en el ejercicio de convertirnos en usuarios asiduos de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Esta idea nos viene rondando a lo largo del análisis de este corpus. La asomamos en el

planteamiento del problema a investigar. Difícilmente, podríamos ayudar a los estudiantes a ingresar críticamente a la Red virtual, si no sabemos cómo desenvolvemos en ella con un conocimiento aceptable. Este sería un buen tema de investigación a desarrollar en un futuro cercano como prolongación de este estudio: nuestra formación docente en medio de la cultura digital académica.

Prosiguiendo con la coexistencia de lo impreso y digital en el ámbito cultural universitario, observamos que lo impreso se impone, primordialmente, cuando deben leer para estudiar un tema con profundidad. Algunos manifiestan mayor agrado y confianza con el papel, por las acciones que pueden ejercer sobre el soporte para garantizar la construcción del significado junto al manejo físico del texto:

La verdad me parece más fácil la lectura de materiales impresos, ya que puedo subrayar y apuntar mis comentarios y notas más cómodamente que si utilizo las fuentes electrónicas; siento mayor facilidad para ubicarme en las distintas partes del texto, además de que puedo levantarme de la silla con él y movilizarme a otros lugares (lo cual me permite mantener la atención centrada en el escrito (Informante 3).

En cuanto a estas acciones, ellos las conocen y saben que también las pueden realizar en el medio digital, no obstante, emocionalmente, inferimos, que el efecto sobre la comprensión gana otra cualidad cuando es en papel. Un plus que aprecian de forma capital: el olor a imprenta y la sensación agradable del juego de las manos y ojos deslizándose sobre la página. Hasta los más avezados imprimen al estudiar temas complejos. Cuando se trata de leer literatura, si pueden, optan por la obra impresa. Un atávico placer de quienes pertenecemos a la cultura letrada la cual convive actualmente con la realidad digitalizada.

Sobre esta experiencia lectora, percibimos de forma un poco distinta a algunos estudios de Martos et al (2012), sobre la generación de los jóvenes lectores virtuales actuales, que nuestra generación de estudiantes, si fueron formados, gran parte de su existencia, por la cultura impresa, de manera similar a la generación de sus familiares más cercanos (tíos, primos mayores e incluso los padres). Sólo que ahora, ya son parte

de la 'Generación Google', se han desplazado hacia ella con gran confianza y habilidad. Un acceso que tuvo lugar hacia la edad de la adolescencia, más o menos temprana, según el caso.

Lo impreso es una práctica esencial, pero, asimismo encontramos que los informantes admiten tener en sus archivos virtuales una biblioteca digital de textos literarios que también leen con frecuencia y especial agrado. De modo que en estas prácticas los estudiantes conviven con ambos tipos de lecturas. Manejan en papel los exámenes, artículos especializados, gramáticas, tesis, capítulos de libros, revistas, bien sea en forma original o en las consabidas fotocopias, mayormente. En lo digital, estos textos también los emplean ubicándolos en sitios puntuales: páginas web, portales temáticos, redes académicas, Dropbox, chats académicos.

La diversidad de textos y su selección en uno u otro medio se acompaña de prácticas lectoras precisas, en las que sus actuaciones se destacan por el empleo de los conocimientos y las experiencias previas, la indagación sobre el autor, el hallazgo de la ideología presente en una obra, la ubicación de los elementos históricos culturales en los que se inserta la teoría en estudio, el aprendizaje y manejo del idioma, el respeto por los derechos de autor, así como, la práctica implícita que les lleve a descubrir y conquistar una voz propia, entre otros aspectos.

Como podemos valorar, el operar sobre un formato va más allá de una mera habilidad tecnológica. Obviamente, este accionar se apoya en la puesta en marcha de procesos afectivos, creativos, cognitivos, lingüísticos, metacognitivos y motivacionales, sobreentendidos. Todos estos factores confluyen en la adopción de modos de leer en el que ellos construyen su propio texto, van de una información a otra, amplían la misma, desechan lo irrelevante, aprovechan la intertextualidad para ir de un autor a otro, de una obra a otra con naturalidad. Crean sus itinerarios de lectura con cierta autosuficiencia, buscando satisfacer sus propósitos y curiosidades. Aun así, coinciden en el deseo de tener una mayor competencia, en el caso de lo digital, a fin de ser más objetivos al

momento de leer y seleccionar la información. Esto nos habla de una actitud proactiva y reflexiva por el aprendizaje permanente.

Otro aspecto interesante de este corpus consiste en que los profesores que los han ido acercando al mundo de las Tecnologías de la Información y Comunicación, son básicamente, los profesores de la nueva generación. Este dato, que no abordamos intencionalmente, nos parece valioso pues corrobora nuestra inquietud por actualizarnos, desplazando nuestras formas culturales impresas hacia las nuevas formas culturales digitalizadas. Encontramos en los testimonios de los informantes que los profesores que les enseñan idiomas suelen ser los que más desarrollan sus asignaturas subiendo los contenidos a la plataforma digital. Incluso, despliegan las evaluaciones sistemáticamente en este medio. Mantienen allí los canales de información y comunicación de forma continua, actual. Este modo de alfabetización digital ayuda al estudiante a navegar de manera autónoma, reflexiva e interactiva en medio del territorio de la lectura hipertextual.

Nuestro hallazgo revela que aprecian ambos soportes. Coexisten con ellos cómoda y naturalmente. Leen desde estos de manera eficaz. Advierten que es un requisito indispensable ser crítico, curioso y hábil, no sólo en el medio textual digital, sino también, en el medio textual impreso, leamos sobre ello: *“Puede llegar a resultar agobiante la búsqueda en lo impreso sino se conoce de autores y editoriales... sino se tienen estrategias de lectura...”* (Informante 3). Ser un lector estratégico, autosuficiente, es un perfil que nuestros informantes han conquistado en ambos medios, con distintos grados de maestría. Este comportamiento es básico en cualquier ámbito, personal, académico, profesional.

En general, se expandieron mucho más al hablar sobre las habilidades para manejar las TIC, mientras que cuando aludían a lo impreso, se centraban más en la tarea crítica de un lector. Quizá esto se deba a que lo digital implica una carga cognitiva mayor, dada la compleja y versátil estructura hipertextual, aunada al manejo exigente del teclado y comandos clave. Se exterioriza así cierto grado de conciencia reflexiva y

no pacífica ante la avasallante imagen que, sobre la telaraña de la Red, hemos construido.

Hasta aquí intentamos compartir algunos de los desafíos de la literacidad en el ámbito cultural universitario. Bajo este marco los estudiantes de esta investigación han mostrado cómo se han ido transformando sus prácticas de lectura académica de lo impreso a lo digital, gracias a que han puesto en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas. Hemos visto la alfabetización (literacy) en general como un conjunto de prácticas sociales propias de una cultura, la académica, en nuestro caso.

Prácticas que emergen desde los acontecimientos de la vida y en el quehacer institucional a través del cual se interactúa con textos escritos impresos y digitales. Dentro de esta alfabetización académica, hemos descubierto el surgimiento de la alfabetización digital. Desde este universo se van erigiendo las identidades de este grupo de estudiantes. Se van creando los espacios inter e intra subjetivos que los constituyen como personas en eventos socialmente organizados (Rogoff, 1993 y Wertsch, 1995).

Podemos teorizar a partir del análisis hecho desde una perspectiva sociocultural, que el medio textual impreso y el medio textual digital, coexisten y comunican un universo amplio de información variopinta. La interacción en ambos medios ha permitido la apropiación, participación y acceso a la comunidad letrada universitaria. Estamos conscientes de que no fue nuestra intención indagar sobre la forma de apropiación de cada quien exhaustivamente, aun así, las respuestas que nos dieron permiten reunir una serie de elementos para enriquecer nuestro imaginario pedagógico a partir del estudio de este contexto.

En algún momento hablamos en la descripción e interpretación del corpus del término continuidad, pues bien, lo retomamos, para corroborar que en efecto, la migración del papel a lo electrónico configura un tejido profuso de continuidades,

conducente a una nueva realidad: nuevas prácticas de lectura emergentes en el ámbito de la Tecnología de la Información y Comunicación. Una prolongación de la cultura escrita con claros matices de transformaciones novedosas.

Tanto lo impreso como lo digital se complementan, no hay una depreciación de la tecnología tradicional pues queda claro que los estudiantes la emplean permanentemente. Lo que sí hay es una tendencia mayor hacia lo digital por las razones que hemos venido analizando. En este punto, podemos complementar nuestro desarrollo investigativo trayendo la voz de Kalman (2001), por lo oportuna en materia de alfabetización:

... el problema educativo central no se puede limitar a la página o a la pantalla sin fomentar el desarrollo de la lectura y la escritura entre los alumnos, propiciando que sean lectores críticos y versátiles, así como escritores creativos y competentes. Ello significa enseñar a comprender lo que se lee y reconocer la diferencia entre obtener información y analizarla, organizarla y evaluarla. No hay que perder de vista que, después de todo, la computadora no enseña cómo leer/escribir electrónicamente (p. 7).

Como corolario de este apartado apreciamos que los estudiantes de este estudio, leen conmovidos por Internet, *Alfonsina y el mar* de la poetisa Alfonsina Storni y, con premeditada distracción, sobre bagatelas, como la monarquía y las familias reales, las princesas y reinas consortes...dentro de la maleza que también encuentran en la Red. Asimismo, leen sobre el clasicismo de Mozart, el romanticismo de Beethoven. Obras de los grandes clásicos: Verdi, uno de ellos...sin tener que acudir a un experto en la materia.

En el universo de papel leen igualmente, recetas de cocinas, revistas de farándula,... obras de escritores clásicos y contemporáneos que les interesan. Hacen una “*Búsqueda sobre geografía, datos históricos, biografía de cantantes, actores y otros personajes de la farándula, científicos famosos, mitos urbanos, misterios sin resolver entre otras decenas de textos que leo a diario en esta enciclopedia digital [aludiendo a Wikipedia]*” (Informante 3). Leen textos académicos en ambos formatos, optando por

alguno de ellos con mayor predominio, de acuerdo a las facilidades, al contexto comunicativo y al interés que les despierte.

Se aburren con la lectura algunas veces, pero, para fortuna de todos, terminan habitando en ella como morada segura de su existencia. Como esa forma de estar en el mundo habitado por la palabra escrita, hecha realidad, gracias al habitual papel o la cambiante pantalla.

Desde este contexto reconocemos que el acto de leer es muy complejo, no se circunscribe solamente al libro. Hoy sabemos que se requiere un perfil de lector polivalente -como lo denominan algunas investigaciones etnográficas-. Un lector que expuesto a la cultura letrada, desarrolle competencias particulares para abordar una multiplicidad de lenguajes proveniente de distintos soportes en los que las TIC ocupan un lugar privilegiado en la reinante sociedad de la información. Estos lenguajes diversos les han conferido estructuras de pensamiento mucho más compleja para atender a distintos formatos que ofrece la multimedialidad, junto a diversas estrategias de lectura para interpretar los contenidos de dichos formatos: imagen, audio, videos, traductores, por ejemplo.

Capítulo 5

A manera de conclusión

El propósito no es empacar en nuestro bolso de viaje sólo lo mejor que se ha dicho y pensado, sino encontrar formas de discusión crítica que mejoren la amplitud o la profundidad o la precisión de nuestras apreciaciones... un tipo de conversación que podría *llevarnos a alguna parte*: no el compartir opiniones, sino una manera de aprender unos de otros sobre el valor ético de las narraciones...

Wayne C. Booth

Leyendo a Booth (2005) citado por Chambers (2007), en un contexto afín a nuestra narración descubrimos una imagen curiosa. Ciertamente, el interés nuestro, no es solo empacar lo mejor de nuestro relato para recorrer la travesía vivida y comunicarla como un texto acabado. Si bien pretendemos demarcar un poco más la mirada sobre el camino andado, queremos dejar abierta otras posibilidades de estudio. Algunas incertidumbres que nos reclaman mayor profundidad. Aspiramos concretar la experiencia singular de alfabetización académica con el medio textual impreso y el medio textual digital, esencialmente, sostenida por seis estudiantes universitarios de la mención Lenguas Modernas de nuestra universidad. Una experiencia editada bajo un quehacer etnográfico. Penetraciones que sabemos, siguen en reconstrucción. Buscamos una conversación académica, la cual podría llevarnos a alguna parte, para compartir éticamente, una manera de aprender unos de otros.

Hemos situado la investigación dentro del paradigma cualitativo, en un marco sociocultural, y desde este, nos ubicamos en la modalidad de estudio etnográfico. Congruentes con la elección de esta modalidad manejamos un 'Diseño de Estudio de Caso Descriptivo-Interpretativo', el cual apunta al análisis de la realidad social de la cultura letrada analógica y digital, del grupo de estudiantes expuesto. Al emprender la discusión de los resultados utilizamos el análisis de contenido clásico para abordar dos

de las herramientas, cuestionario y entrevista, y el análisis biográfico, para las Historias de lectores, dada su naturaleza.

El supuesto de esta investigación comenzó con unas preguntas: cuáles son las prácticas de lectura académica realizadas en el medio textual analógico, y en el medio textual digital, por seis estudiantes de pregrado de la mención Lenguas Modernas de la Escuela de Educación. Como parte de esta interrogante: qué comportamientos caracterizan sus modos de leer en el medio analógico, y en el medio digital, al usar el hipertexto. Adicionalmente indagamos: cómo se da el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales a medida que ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas. En este sentido: ¿es posible trasladar las mismas prácticas que suelen emplear en lo impreso, sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital al utilizar el hipertexto?

Iniciamos las reflexiones conclusivas apoyándonos indistintamente en las tres categorías que establecimos como generales en el Capítulo de Resultados, vinculadas con las preguntas y objetivos del estudio: **Prácticas de lectura académica en formato impreso y digital en estudiantes universitarios, Migración de lo analógico a lo digital** y las **Prácticas de lectura académica que coexisten en los formatos impreso y digital**.

Queremos recordar ciertas precisiones sobre la alfabetización académica en general y, dentro de ella, la alfabetización digital, en la cual la arquitectura del hipertexto, juega un papel crucial en una nueva práctica lectora. Pensamos que la alfabetización se asienta en las coordenadas temporales y espaciales propias de las circunstancias históricas en que vivimos. La reconocemos, como una sola, con entresijos y deleites variados, amplios, cambiantes. Pero, agregaríamos, que si bien la alfabetización en un sentido extenso, es una, en tanto alude a la cultura letrada, ésta tiene distintos niveles, desde las herramientas más básicas, leer y escribir, hasta las prácticas más elevadas, el pensamiento científico o la literatura (Martos, 2009).

Creemos que la alfabetización reclama que nuestros estudiantes universitarios ingresen a la cultura letrada que los acoge, en un tiempo y espacio situado. Uniéndose a un tejido de lectores creciente, el cual se desplaza gradualmente desde las prácticas tradicionales, a las virtuales. Conviviendo en ambas. Esta adhesión supone, entre otros elementos, traspasar los límites de la educación institucional, reconociendo el saber espontáneo que los estudiantes reconstruyen en sus vidas personales, el cual comprende, también, el mundo virtual. Un saber vernáculo que complementa el saber institucional, como lo hemos discutido en este estudio bajo el referente teórico aportado por Cassany et al (2008).

Ahora bien, ¿qué entendemos por alfabetización digital en este estudio dentro del universo de las TIC? Entre otros aspectos mencionados a lo largo del estudio podríamos citar nuevamente a Rodríguez-Illera (2004), para recordar nuestra concepción al respecto: "... La alfabetización digital supone, además, un nuevo medio, una variedad de ellos, que subyace a las prácticas y que las transforma de una manera nueva, en un contexto global e intercomunicado que es también una novedad histórica, y que está cambiando no sólo la manera de relacionarlos con la tecnología sino la propia sociedad, y, por tanto, nuestras propias identidades y formas de aprender" (p. 17).

Bajo este contexto de investigación convenimos con los autores que hemos leído en concebir la lectura académica –objeto de nuestro estudio- como un proceso o una herramienta, más que como un producto o mera apropiación. Como un proceso, nos hacemos la idea de que ésta tendrá siempre sus vaivenes. Cada quien establecerá sus propios itinerarios de lectura, en los que la presencia mediadora de los otros, será siempre imprescindible. Este hallazgo lo hemos apreciado en la evolución de los informantes durante sus trayectorias como lectores. Ese acto de mediación es un referente fundamental en nuestro corpus, para entrar y participar activamente en distintas prácticas sociales alrededor de la lectura, las cuales les han dado, un cúmulo de conocimientos y actuaciones letradas singulares. Todos los contextos de los cuales

han formado parte (familia, escuela, bachillerato, universidad, grupos sociales) han fomentado sus prácticas alfabetizadoras con consecuencias diversas.

Repensar entonces la literacidad plural o la plurialfabetización, nos conduce a reconocer que estamos ante nuevos alfabetismos -alfabetización lingüística, digital, informática e informacional, dialógica, comunicacional, visual-; junto a las cuales, alcanza un lugar preponderante, el alfabetismo en Internet, como recurso esencial para buscar la información y conocimiento que los estudiantes universitarios requieren. Una implicación que para la enseñanza universitaria, supondría, abordar este proceso bajo una navegación orientada y crítica en Internet.

Ante esta realidad Martos (2009) sostiene que la cultura letrada o impresa reconocida como práctica tradicional y, la cibercultura, no se contraponen, sino que representan formas distintas de alfabetizaciones, por tanto, diferentes prácticas sociales se desprenden de ellas. El interés nuestro, por las prácticas de lectura en el medio textual analógico y el medio textual digital, no ha sido solo un asunto de investigación académica, sino también, un quehacer para develar, como dice Teberosky et al (1996), "...el tipo de sociedad y el tipo de formas culturales de transmisión del patrimonio colectivo" (p. 87).

Para derivar otras conclusiones sobre nuestra interrogante de investigación referida a las **Prácticas de lectura académica que realizan en el medio textual analógico y en el medio textual digital** los informantes, partimos de esta percepción: nuestros estudiantes se caracterizan por ser lectores habituales. Lectores frecuentes. La lectura les acompaña naturalmente en su rutina cotidiana, en sus labores académicas y, profesionales -algunos enseñan idiomas-.

Sobre sus prácticas de alfabetización fuimos imbricando el ámbito personal como el académico. El contexto familiar e institucional, son los lugares de iniciación por excelencia. En ese devenir de subjetividades e intersubjetividades, asumen modos de relacionarse con la cultura escrita, y las herramientas tecnológicas. Corroboramos, que

en estos territorios, las mediaciones humanas influyeron en sus actitudes hacia las prácticas letradas. Siendo estas, esencialmente, de naturaleza analógica en sus primeros años, y parte de su adolescencia. Inferimos que la implicación socio familiar, fue fundamental. El entramado social y afectivo acompañó y gestó, sus prácticas de lectura.

En la adolescencia comienzan a relacionarse con las TIC. Las tareas académicas, son elementales. La práctica que pervive es la de 'copiar y pegar' para presentar en el aula, 'sus investigaciones'. Sin mucho juicio crítico, ni estrategias de lectura y escritura, eficientes. No obstante, leen, con gran frecuencia, información de índole cultural o informativa para propósitos personales. En este período, predomina el uso de las TIC para relacionarse con nuevas personas, amigos o familiares por medio de las redes sociales. Acuden a los cibercafés, en estos sitios informales, construyen gran parte de sus conocimientos socioculturales personales y los académicos, relacionados con las herramientas digitales. De sus incursiones personales, derivan competencias significativas para abordar lo académico y, viceversa.

Al entrar al contexto de comunicación universitario sus prácticas lectoras cambian. Se tornan más complejas, dadas las exigencias académicas de las disciplinas estudiadas. De los roles que deben asumir. Ingresan a una nueva cultura letrada en la que leen con propósitos más definidos. Usan ambos soportes para la lectura: papel y digital. Pero hay un logro significativo, en cuanto a las herramientas digitales, pues adquieren diversos dispositivos, desde los cuales acceden al universo hipertextual. Ponen en marcha recursos afectivos, cognitivos, metacognitivos, motivacionales e informáticos que reconocen de mayor envergadura para leer con comprensión.

Vemos en sus historias de lectores el hecho de que al ingresar a la universidad se da una transformación de ciertos hábitos, respecto a la forma en que ellos leían en sus años de formación precedentes. Al parecer las lecturas de esta época se erigieron esencialmente en el formato impreso hasta la adolescencia. Privilegiando el gusto por lo literario. Al aproximarse al mundo de las TIC, siguen leyendo, pero se van

independizando del referente impreso adquiriendo por un lado, nuevos modos de leer junto a nuevos conocimientos del universo virtual. Se van alfabetizando digitalmente.

Se encuentran con nuevos tipos de textos como el correo electrónico, el chateo, los foros de discusión basados en atrayentes redes hipertextuales. Estos textos los introducen en nuevas situaciones comunicativas en las que se relacionan asumiendo determinados roles como miembros de la cultura universitaria. Un cambio significativo en relación a las interacciones cara a cara dentro de la cultura analógica. La Internet se convierte en un sitio de encuentro, en el que conocen a diversas personas con las que crean nuevas relaciones sociales. Construyen y fortalecen nuevas identidades con los otros. En este sentido decimos que las TIC abren procesos relacionales tanto en la esfera académica, como en la personal y laboral. Cambian las maneras de relacionarse con las TIC, como con los miembros de la comunidad académica y sociedad.

Desde este momento los informantes reconocen que ya no leen de forma lineal como en lo impreso sino que van de un lugar a otro, obviando la progresión que les resulta familiar al leer en papel. Una especie de lectura caótica en la que reina un orden personal. Este nuevo recorrido adquiere rasgos propios. Difícilmente podríamos reconstruir las trayectorias entre los estudiantes para buscar similitudes, pues éstas dependen de la experiencia de lectura de cada quien. Este hecho es curioso. Desarrollan un pensamiento distinto desde el momento en que deben tomar decisiones constantes y cambiantes, seleccionando y vinculando una serie de discursos electrónicos que se enlazan casi que de manera infinita. Este modo de leer cambia el rol del lector si comparamos los modos en que un lector de papel se mueve por el texto. Lo impreso tiene un fin físico al llegar el lector a la última página, lo digital no. No hay duda de que este nuevo soporte trajo consigo formas de leer inéditas.

Aquí hallamos un primer hito en el que nuestros estudiantes van distinguiendo que lo virtual requiere otra manera. Actualmente, refieren que en el ámbito académico sus lecturas en papel, suelen basarse en lo que sus profesores indican. Eventualmente, buscan otros textos para apoyar sus conocimientos, pero esta práctica no es muy

común dado el alto costo de los libros, o debido al hecho de que encuentran desactualizada la biblioteca de su Facultad. Esto no ocurre en lo digital, por lo que en este medio se muestran más autónomos para iniciar búsquedas dado lo económico, rápido, actualizado y abundante información.

Ahora bien, ¿qué más ocurre con sus modos de leer en ambos soportes? Recordamos al lector que nuestro corpus aborda lo impreso siguiendo la linealidad que impone la naturaleza de este medio. A veces, la rompen cuando atienden al autor que cita el escritor que leen, o cuando éste los remite a las referencias finales o cuando los envía a una nota a pie de página. Diríamos que leen estableciendo ciertas relaciones de orden hipertextual limitada, esta es una práctica de lectura común entre ellos. Suelen además subrayar, resaltar, tomar notas a mano. Estas posibilidades se amplían en la pantalla, al contar con múltiples aplicaciones que les ofrece la barra de herramientas y, desde luego, diversos enlaces que los llevan de un discurso hipertextual a otro.

Si nos fijamos en sus modos de leer en pantalla, la linealidad se rompe. La hipertextualidad, en este caso, la observamos por ejemplo, cuando ellos al leer en pantalla hacen clic sobre los enlaces internos del texto, los cuales suelen mantenerlos en el tema. De igual forma, cliclean los enlaces externos. Estos los conducen hacia la lectura de otro tipo de formatos: audio, video, traductores o a una página para escuchar la pronunciación de un vocablo. Dichos recursos les exigen otro tipo de competencias cognitivas. Otros procedimientos tecnológicos. Diversos conocimientos informáticos. Les acerca a otras alfabetizaciones de mayor complejidad que incluyen, generalmente, el aprendizaje de los idiomas que estudian. En este sentido, los enlaces internos y externos alcanzan el mismo nivel de importancia, el centro deja de ser el *texto principal*, pues la unidad de lectura que se lee en un momento determinado adquiere la jerarquía que le confiere el lector mientras construye un discurso que tendrá unidad para él (Bianchini, 1999; mencionada por Ospina, s/f).

Presenciamos una práctica que da cuenta de otro modo de leer característico de la pantalla digital en el que la distracción que pudiera provocar la multimedia no es tal,

si el lector se compromete con lo que está leyendo. Si analiza y evalúa la calidad de su proceso lector. Al afirmar este hallazgo como investigadoras inferimos que la lectura hipertextual, no lineal, exige la presencia de un lector responsable, comprometido, autónomo, capaz de monitorear su actuación como intérprete tanto en el medio impreso como en el virtual. Esta desafiante exigencia que provee la multimodalidad probablemente es un poco menor en el medio impreso, en el que el número de recursos a atender son mínimos en relación a la multimedialidad. Lo que no exime, desde luego, al lector, de su cuota de responsabilidad ante los saberes que construye desde lo impreso.

Dentro de este nuevo modo de leer los estudiantes manifiestan la capacidad de andar imparablemente de un enlace a otro, retornando al punto de partida si así quisieran. En lo impreso este retorno no supone mayor desafío pues un lector experto se desplaza con facilidad a lo largo de la prosa dependiendo del tipo de texto que aborde sin mayores retos.

La capacidad de ir evaluando los enlaces para mantenerse en el tema objeto de su lectura, nos habla de un nuevo modo de estructurar el pensamiento. Los informantes se mantienen en el tema leyendo comentarios, reseñas, aclaraciones, por ejemplo, cuidando su pertinencia. Nos da la impresión de que estos lectores digitales se adaptan a este tipo de lectura ejerciendo una mayor plasticidad cognitiva al atender a diversos procedimientos tecnológicos –teclado, mouse, ventanas, comandos clave, software, etc.-, que el medio de papel, por sus particularidades, no demanda. Su actividad reflexiva, crítica y creativa se intensifica al parecer en lo digital. Piensan más. Diversifican las posibilidades de acceder al conocimiento bajo el ejercicio crítico de ciertas prácticas para apropiarse del conocimiento. Aquí presenciemos un nuevo modo de leer inédito en estos tiempos, como correlato de la familiar cultura letrada.

Sobre estas nuevas actuaciones nos damos cuenta de la aparición de una nueva configuración del pensamiento -como ya asomamos- en relación al pensamiento analógico. Da la impresión que las nuevas generaciones alcanzan mayores repertorios

de alfabetización, la cual cursa pareja con una mayor capacidad para el razonamiento complejo. Los itinerarios de lectura son muy personales, dependen de las competencias, necesidades e intereses de los lectores. En medio de este hallazgo valoramos que aun cuando la lectura en pantalla potencie las posibilidades de leer de otro modo, lo impreso tiene una cualidad especial que hace que los estudiantes lo elijan cuando quieren estudiar un tema denso. Esta práctica resulta atractiva pues deja ver en el imaginario de este corpus, que este modo de leer, favorece de forma sustancial la comprensión lectora cuando el soporte es de papel.

Al respecto, retomamos las voces de los informantes cuando nos dejan ver que el modo de leer comprensivamente desde ambos soportes, depende indudablemente de lo comprometido que se sienta el lector. De sus competencias en diversos dominios, más aun cuando se trata del medio digital, por lo exigente. Ante este tipo de respuesta vemos la puesta en marcha de recursos cognitivos, metacognitivos, motivacionales e informáticos relevantes. Este último recurso supone un conocimiento mayor en relación al conocimiento que un lector de textos en papel tendría que emplear al abordar la lectura de un texto. Supone incursionar en la alfabetización digital que demanda la cultura universitaria.

Concluimos entonces que en este espacio académico sus prácticas de lectura se ensanchan, dan cuenta de un nuevo peldaño: la alfabetización académica mediatizada por las nuevas tecnologías. Al indagar sobre sus prácticas lectoras podemos aseverar que los seis estudiantes se han hecho miembros de la cultura académica universitaria desarrollando ciertos valores, distintas formas de leer, adecuando sus procesos de interpretación con apoyo en diversas herramientas, propias de la cultura tradicional, y la cultura digital. Con mayor énfasis en esta última, por lo novedosa. Acceden al conocimiento y, al lenguaje de éste, con intenciones académicas. Adquieren, simultáneamente, un nuevo y profuso lenguaje, específico del dominio léxico gramatical de las tecnologías virtuales.

Respecto a la **Migración de lo analógico a lo digital** percibimos que los estudiantes se mueven naturalmente en el mundo académico, entre las lecturas de papel y las digitales. Con una tendencia actual hacia el medio textual electrónico por lo económico, versátil, accesible y abundante información. Con las lecturas que realizan en el medio textual analógico, han conquistado una serie de competencias propias de este medio, a través de sus experiencias personales e institucionales. Aprecian significativamente el mundo de papel en sus acercamientos a la lectura. Análogamente, han logrado un dominio de la lectura digital, cultivado tanto en sus experiencias cotidianas, como en las que la universidad les ha mostrado. Les ha exigido. Se han venido alfabetizando en el mundo globalizado que Rodríguez-Illera (2004) muestra, cuando nos dice, que la alfabetización digital es un nuevo medio, entre otros, la cual sirve de trasfondo a las prácticas y las transforma en un contexto global e intercomunicado.

Como aciertos esenciales, deducimos que las TIC, acrecientan el acceso a la información actualizada, rápida, diversa y económica; abren procesos relacionales tanto en la esfera académica, como en la personal y laboral; benefician también la comprensión significativa de los textos. Transportan a los estudiantes, gracias a los hipervínculos, a links que los conducen azarosamente a sitios de interés o a encuentros fortuitos, regresando al espacio desde el que partieron, si así lo desean. Se perciben, hoy día, más lectores.

Los informantes han cambiado su manera de relacionarse tanto con las nuevas tecnologías, como con los miembros de la comunidad académica y, con la sociedad en general. Al ingresar a las redes sociales académicas, han construido sus propias identidades, han conquistado nuevas formas de aprender. Nuevas representaciones de un pensamiento más complejo. Desde una visión socioconstructivista los estudiantes aprenden a partir de su experiencia previa, en la interacción compleja que establezcan con los demás, con el objeto de estudio y con el empleo de tecnologías que sirvan de medios para construir el conocimiento. De modo que mientras los estudiantes interactúen con el hipertexto u otras herramientas tecnológicas, en medio de una

comunidad de usuarios que comparten actitudes, saberes y procedimientos, en esa medida, la actividad hecha bajo intenciones anticipadas, transforma no solo el objeto que se estudia, sino, la actividad cognitiva y de actuación del aprendiz. Los modos de relacionarse con los demás. Presenciamos en este hecho el desarrollo de los rasgos pragmáticos, discursivos e intertextuales de lo virtual.

La noción anterior trae como corolario para la educación superior la creencia de considerar las nuevas tecnologías, el contexto de comunicación académico y, a sus aprendices, en una estrecha vinculación, en los que el proceso de enseñanza y aprendizaje responden a un contexto organizacional, cultural y social real, tal como lo hemos concebido desde nuestro planteamiento.

Al explorar los relatos de los estudiantes fuimos reconstruyendo sus prácticas personales dadas de manera voluntaria, espontánea, auténtica, libre, vale decir, prácticas vernáculas. Forjadas en la relación familiar, con los amigos. Entre lo impreso - notas, recetas, diarios, etc.-, y lo electrónico -correo, chat, blogs, etc.-. Junto a estas fueron incorporando en su imaginario las prácticas impuestas, propias del contexto institucional -webs, foros, blogs, correo académicos-. Las dominantes. Inferimos de este aprendizaje que los estudiantes han aprovechado ambas fuentes de conocimiento y comunicación para apoyar sus actuaciones.

Esto es muy interesante pues como investigadores y docentes nos hace pensar en la necesidad de resituar los saberes vernáculos, como elementos que es necesario valorar. Reconocer lo que los estudiantes saben, con curiosidad y respeto. Apreciar su experiencia y conocimiento previo, para conciliarlo con las exigencias del mundo universitario en las diversas situaciones comunicativas. Esta indagación nos dejó ver que nuestro corpus invierte gran parte de su tiempo en la navegación libre, un tiempo destinado para el cultivo de prácticas vernáculas, propias de situaciones comunicativas auténticas. En estas prácticas han ganado un conocimiento amplio sobre las TIC que nos causa asombro y admiración.

Al descubrir estas actuaciones encontramos que en el contexto de comunicación universitario, nuestro corpus cuenta con el acceso a nuevos recursos virtuales, como en el caso de la Red Académica Schoology. Nuevas formas de relacionarse con los miembros de la cultura académica diferente a la comunicación tradicional cara a cara. Este recurso lo propician los profesores enseñantes de los idiomas que ellos aprenden. Si bien, esta es una ocasión valiosa, inédita, los estudiantes comentan que no se les orienta en su manejo tecnológico como ellos quisieran, pues en el aula hay diversos dominios de la tecnología. Así como diversos dominios de los idiomas en que aparece esta Red en la pantalla. Por ello, muchos requieren de orientaciones, incluidos nuestros informantes, mientras se van alfabetizando digitalmente, y en el universo de las lenguas que estudian.

Al reflexionar sobre este hecho, glosando lo dicho en los resultados, apreciamos que los profesores de nuestra generación fuimos alfabetizados mayormente por el pensamiento académico impreso. Por ello, entendemos que el reto hoy día nos pone en la imperiosa tarea de convertirnos en usuarios asiduos, críticos y creativos de las TIC. Difícilmente, podríamos ayudar a los estudiantes a ingresar críticamente a la Red virtual, si no sabemos cómo desenvolvemos en ella con un conocimiento aceptable. O sino potenciamos nuestro rol como mediadores. Nuestra formación como usuarios exitosos de las TIC sería un buen tema de investigación a desarrollar en un futuro cercano como una arista de este estudio: nuestra formación docente en medio de la cultura digital académica.

Podemos concluir además que este acceso a las nuevas tecnologías les ha abierto una nueva forma de ver, sentir y percibir la lectura. Ahora, según sus narraciones, leen mucho más, y de otro modo. Son lectores hipertextuales en auge con deseos de seguir aprendiendo. Han conquistado prácticas letradas digitales que traspasan sus prácticas analógicas. Por ejemplo, reemplazan formas tradicionales de hablar, por las familiares y atrayentes redes sociales: Facebook, Chats, Twitter, Skype. Emplean diversos soportes para leer –Smartphone, tablas, laptops-; en varios idiomas y con multimodalidad de recursos -imagen, audio, etc.-.

Con el fenómeno de la globalización acceden a otras culturas, otros idiomas, otras ideologías diferentes a las suyas. Sus actuaciones no se suman a la navegación acrítica, como sostienen algunos estudios acerca de que lo virtual tiende a masificar los comportamientos de sus usuarios. Por el contrario, ellos tienen definidos sitios, géneros, URL. Con criterios. Los participantes reconocen que la profusa hipertextualidad de la Red les hace optar por otro tipo de estrategias lectoras, por lo tanto, su lectura es distinta, si pensamos en el medio tradicional. Han ganado en sus experiencias, nuevas maneras de leer, para nuevos formatos y situaciones comunicativas, las cuales coexisten en armonía con sus formas de leer en papel. Estos hallazgos para nosotros son sustanciales.

Concluimos asimismo que las prácticas sociales de lectura de los estudiantes, no son lineales. Nos explicamos. Ellos han sido más o menos lectores, dependiendo de sus circunstancias personales y académicas. De sus intereses y necesidades. De sus voluntades e iniciativas. Por lo tanto, hemos querido hablar de unas trayectorias evolutivas, dentro de contextos situados. En esta evolución, nos hablan de sus experiencias lectoras con el soporte de papel, y su progresiva transición al soporte digital. Cada soporte, les ha brindado, por su naturaleza, modos de leer singulares. Experiencias orgánicas vitales. En ese recorrido han ganado conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas; hecho que responde una de nuestras interrogantes de estudio.

Han conquistado gradualmente ciertas especificidades de la lectura en relación a los elementos léxicos, pragmáticos, discursivos y de registros lingüísticos. Han consolidado gran parte de su identidad como personas lectoras con un perfil reflexivo y ético, en torno al uso de lo impreso y lo electrónico. Sus prácticas sociales con la lectura se sitúan siempre con relación a una exterioridad: los artefactos culturales, y los otros con quienes se identifican (Peroni, 2003). En ese camino, los estudiantes esgrimen diversas razones para leer. Desde el entretenimiento, hasta la información como conocimiento cultural y científico.

En estas esferas su comportamiento lector da indicios de personas que pasan indistintamente por la postura estética y eferente (Rosenblatt, 1996), con absoluta libertad y propiedad. Sus preferencias lectoras abarcan un amplio abanico de temas. Perciben la lectura, como un continuum, en el que indistintamente del texto leído y, los propósitos albergados, pueden sentirse cómodos, tanto con los aspectos referenciales, como con los estéticos, involucrados en el proceso lector. Actualmente, ellos valoran, especialmente, los elementos multimodales de la lectura digital, por su variabilidad y accesibilidad.

En la evolución de sus trayectorias como lectores, ha habido en distintas épocas, la presencia de un lector que leía para ellos o les escuchaba leer. O, sencillamente, compartía sus aficiones por algún tema en particular. Un comportamiento vigente, tanto en su vida personal, como en la académica, y laboral. Admiran los profesores universitarios lectores, y productores de conocimiento. Profesores que comparten el universo literario, junto al académico. Esto llama nuestra atención, por el influjo de esta práctica social en la sensibilidad y perfil lector de los seis estudiantes.

En dichas prácticas han advertido, no solo los modos de leer, dentro de diversas circunstancias históricas, sino también, los procesos cognitivos inmersos en la comprensión de lo leído. En este sentido, señalábamos a Jorba, Gómez y Pratt (2000) en nuestro estudio, para acotar que la apropiación cultural de la lectura, si bien deviene en la adquisición del objeto cultural, se acompaña también, de la adquisición de las operaciones psíquicas. Evidentemente, los seis informantes clave, revelan en su comportamiento lector operaciones de análisis, síntesis, inferencias, deducciones, comparaciones, entre otras, las cuales son orientadas por fines específicos. Bien sea, que se trate de actuaciones en el medio analógico, o en el digital.

Esto ha sido posible al ellos entrar en contacto con los instrumentos culturales - soportes digitales, dispositivos electrónicos, géneros discursivos, teorías, etc.-, pero también, al contar con la compañía de sus mediadores –algunos profesores universitarios memorables-, quienes han facilitado este proceso, mostrándoles las

competencias necesarias para acceder al patrimonio cultural organizado. Este hecho nos habla, siguiendo a Vygotsky (1979), de la experiencia subjetiva e intersubjetiva que emerge y se hilvana en el escenario de los intercambios socioculturales, forjando las identidades de las personas. Bajo esta afirmación, si posamos la mirada en el ámbito cultural universitario, es fácil comprender la mediación docente, como un reconocimiento y comprensión del otro.

Creemos que el apoyo que se le brinde al estudiante universitario en su proceso de aprendizaje, es esencial. Así, facilitaríamos la apropiación de medios y estrategias, maneras de leer y pensar, al ellos emplear diversas herramientas comunicacionales como parte de un entramado de prácticas comunicativas funcionales -lo analógico junto a lo digital-. Crear este lugar de mediaciones, les permitiría incrementar su compromiso de autoformación, a fin de cualificar sus interpretaciones como lectores. También, permitiría al docente reconocer, como en nuestro caso, la condición de estudiantes autónomos, críticos e imaginativos quienes esperan mediaciones desafiantes y orientadoras de sus profesores.

Esta autonomía se traduce en el caso de lo digital, en las potencialidades que reconocen tener al usar este medio. Recordamos sobre este hecho a Urresti (2008), cuando refiere que la navegación por Internet depende de los gustos y peculiaridades personales, algo que los jóvenes de esta generación, aprovechan muy bien. Buscar la información orientada, es uno de los mayores encantos de la Red. Los participantes, conviven con muchas acciones y recursos que Internet ofrece por demás, esto promueve su uso cada vez más por la instantaneidad, facilidad, reproducción y disponibilidad.

Desde esta perspectiva, en el caso de la lectura en el medio textual digital, concluimos que la acción de mediar para acercar al estudiante al entorno virtual, potencia sus posibilidades de comunicación, la interacción y la transposición del saber a través del recurso hipertextual. Abarcando, por ejemplo, los foros de discusión, el correo electrónico, las páginas web, las redes sociales, las académicas, etc. Sin duda,

la relación establecida entre mediador y alumno, es ineluctable, para conocer las necesidades de cada quien, para aprender juntos a procesar y crear la información. Confirmamos que mucho de lo aprendido por los estudiantes, tiene un origen personal. Diríamos que se están re-construyendo continuamente en estas prácticas, por ser curiosamente, autodidactas. Proactivos. Revelan que el manejo de las herramientas electrónicas, lo acompañan de procesos cognitivos y metacognitivos ventajosos. Asumen posturas críticas para sopesar la información y sitios de calidad.

En cuanto a las **Prácticas de lectura académica que coexisten en los formatos impreso y digital** valoramos la presencia de prácticas funcionales en su vida cotidiana, en la universidad y en sus sitios de trabajo. Apreciamos, en la universidad, el manejo de textos de papel asignados por los docentes o, buscados por los estudiantes para complementar sus lecturas. Emplean las fotocopias tradicionales de artículos, obras, ensayos. Más sus cuadernos de apuntes. También consultan textos académicos o especializados a través de la biblioteca de la Facultad de Humanidades y Educación. Estos recursos, suelen leerlos, esencialmente, cuando les interesa profundizar en el conocimiento de un tema, por lo que privilegian lo impreso sobre lo digital. Deducimos que este comportamiento pudiera obedecer a la costumbre, a la tradición académica nuestra, en la cual parece imperar aún y, con bastante aceptación, el soporte de papel, como medio que facilita amigablemente las actuaciones del lector, y los procesos de comprensión.

En cuanto a las prácticas en el soporte digital, reconocemos con fascinación las potencialidades, dispositivos y frecuencia con que los estudiantes emplean las TIC para leer. En el marco teórico nos preguntábamos con dudas, si las frecuentes prácticas de lectura digital, y la variedad de dispositivos empleados por ellos, garantizaba su proceso de alfabetización con calidad. Nos damos por respondidos al corroborar en este grupo de informantes, la independencia, sentido crítico y ético, con que asumen su proceso de formación. El cultivo de sus estructuras de pensamiento, cada vez más complejas, diversas y robustecidas. Todas estas actuaciones se dan en

la convivencia armoniosa con las viejas y nuevas tecnologías en el ámbito cultural universitario.

Basta sentirlos, escucharlos y observarlos, actuando en las distintas redes sociales, con fines comunicativos personales o académicos. Conocer la variedad de géneros discursivos electrónicos usados -chats, foros, correo, redes académicas, páginas web, e-book, etc.-. La cantidad de información que descargan de la Red y guardan en sus archivos. La seguridad al manejar los motores de búsqueda, para ubicar lo de interés. Para desechar lo no relevante. Prácticas individuales o colectivas, en las que ellos dejan ver nuevas identidades como lectores y escritores. Transformando a su paso la sociedad, a sí mismos, en un mundo globalizado e intercomunicado.

Cuando vemos los desplazamientos de este grupo estimamos que sus aprendizajes tienden a desarrollarse cada vez más en el universo virtual. Desde esta realidad encontramos en Navós (2014) unas ideas valiosas como propuestas emergentes en torno a las TIC y el contexto universitario. Este autor señala citando a Roces (s/f) que las instituciones educativas y las más destacadas universidades, adelantan programas para garantizar el acceso amplio por medio del uso de una variedad de recursos multimodales: foros virtuales, teleconferencias, otros, como herramientas tecnológicas novedosas pero también, como propuesta para facilitar la incorporación de las personas que no cuentan con suficiente tiempo. De este modo ingresarían a la educación virtual, preparándolos así para 'los cambios que se vivirán en el mundo universitario'. El tiempo es un factor relevante hoy día. En nuestros informantes lo apreciamos. Estudian, trabajan, hacen otras cosas.

Apoyándose en otros autores comenta la necesidad de generar nuevos modelos, "...relacionando el acceso al conocimiento, la acreditación del aprendizaje, nuevas formas de compartir el conocimiento a través de las redes sociales..." (p. 59). Agrega "...cursos de educación superior concentrados en plataformas *on line* masivos, abiertos y gratuitos. Desde cualquier parte del mundo se podrá ingresar a diversas

universidades e instituciones de formación de todo el planeta...” (p. 59). Convenimos de manera análoga en que el considerar el tiempo de estas nuevas generaciones, procurar la vinculación de la universidad con la comunidad social e incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación, es un desafío que nos atañe para conciliar los intereses de los estudiantes, el ámbito cultural universitario y las instituciones a las que luego ingresarán como profesionales.

Aunado a este hecho surge en nosotros también la incertidumbre por dejar para la reflexión qué pasará con las nuevas generaciones menores de 30 o 40 años en un futuro próximo, pues la tendencia nos habla de que casi todos ellos están conectados cada vez más a diversos soportes, beneficiándose de la conexión de la Red profusamente. Consolidando gracias a ella la integración de sus identidades tanto en el ámbito de estudio, trabajo como en el personal.

¿Qué pasará con sus procesos afectivos, cognitivos, metacognitivos y motivacionales a medida que se hacen usuarios de un ámbito ciberespacial cada vez más diversificado, complejo, tecnificado? ¿Con sus espacios relacionales personales mediatizados por lo virtual? Nos preguntamos también, que pasará en el futuro con nuestro corpus pues en este caso, estamos hablando de una generación en transición de lo impreso a lo digital. ¿Seguirán conservando su gusto por el papel? ¿Se independizarán de él? ¿Mantendrán ambos soportes indistintamente? ¿Qué pasará con sus creencias, sus modos de sentir, percibir?

Nuestro informantes, si bien han ganado una nueva identidad, ingresaron al mundo digital en la época de la adolescencia y, uno de ellos, a mitad de su carrera universitaria, una diferencia sustancial respecto a la generación de adolescentes actuales que sí han sido usuarios de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, desde muy temprana edad, y en quienes vemos contundentemente nuevas destrezas, habilidades y conocimientos que no dejan de asombrarnos. ¿Podríamos entonces hablar de procesos de transición de lo impreso a lo digital

respecto a las más recientes generaciones? ¿Sobre los adolescentes actuales? ¿De procesos de migración como intentamos hacerlo con la generación de nuestro estudio?

En síntesis, las **Prácticas de lectura académica impresa y digital en el contexto de comunicación académico** suponen entre otros elementos, saber buscar, analizar e interpretar la información, bases de datos o archivos, así mismo producir y difundir información desde el medio impreso y digital en contextos situados. En cuanto a la **Migración de lo analógico a lo digital** hallamos una migración armónica, con tendencia a lo digital actualmente. Un desplazamiento dado en los espacios relacionales esencialmente. Hay una independencia del referente impreso, sin depreciarlo. Junto al modo de leer un texto, aparecen otros modos de leer, multimodalmente. En cuanto a las **Prácticas de lectura académica coexistentes en el medio impreso y el digital** encontramos la convivencia de ambos formatos como tecnologías actuales, convenientes, atractivas, necesarias. Los informantes piensan que lo digital ofrece ventajas indudables para la lectura académica: economía, versatilidad, interactividad, conectividad. Por la novedosa multimedialidad que ofrece la combinación de los documentos hipertextuales.

De todo esto podemos afirmar que el soporte electrónico mediatiza nuevos comportamientos sociales y culturales. Nuevas prácticas en el ámbito cultural universitario. Teorizamos que surgen cambios en los modos de leer, pero no como sustitución de un modo por otro, sino como la apropiación y adecuación de herramientas para abordar una nueva realidad cuya naturaleza es distinta: el océano ciberespacial. Bajo esta triangulación descubrimos en el análisis que las prácticas de lectura académica desde el soporte impreso al digital, se fueron configurando gracias a la confluencia de varios hechos relativos a las mediaciones influyentes en sus prácticas lectoras, a los propósitos de lectura, a los géneros usados y al extraordinario manejo ejercido sobre las tecnologías en el soporte digital. Hecho que les ha acreditado con cierto nivel de autonomía y criticidad. Nos encontramos con una generación en transición entre el mundo de papel y el digital.

Como cierre de esta experiencia etnográfica podemos asegurar que nuestros estudiantes, son viajeros felices. Llegan con feliz término a sus destinos. Navegan con gran independencia por la pantalla. Admiten, no extraviarse mucho en el amplio mar de la información hipertextual...y, si sucede, y el extravío los asalta, no es fortuito... Procuran entonces un lugar posible, para ejercer a sus anchas el libre albedrío al navegar cómodamente por la Red.

Lista de Referencias

- Areiza, R. y Londoño, L. (2000). Metacognición y estrategias lectoras. *Revista de Ciencias Humanas*. N° 19. Colombia.
- Barthes, R. (1996). *El placer del texto y lección inaugural* (9ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores S. A.
- Ball, M.; Gutiérrez, M. y Tallaferro, D. (2008). Para Leer “El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano” de Humberto Maturana y Francisco Varela. En Leonor Alonso (comp.), *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación 2007*. (1ª ed.) (pp. 101-102). Mérida-Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. 2ª e. Akal.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. En: *Anales de documentación* (5), (361-408). Recuperado el 23 de mayo de 2009
- Bianchini, A. (Junio, 2000). *Conceptos y definiciones de hipertexto*. Universidad Simón Bolívar. Caracas-Venezuela. Recuperado de <http://www ldc.usb.ve/~abianc/hipertexto.html>
- Borges, J. L. (Abril, 2007). *Jorge Luis Borges de Siete noches, noche quinta; la poesía*. En Isaías Garde (comp.). Recuperado de http://bibliotecaignorancia.blogspot.com/2007/04/jorge-luis-borges-de-siete-noches-noche_3510.html#
- Boronat, J. (2005). Análisis de Contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 157-174, Universidad de Zaragoza, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419209.pdf>
- Bravo, V. (2009). *Leer el mundo. Escritura, lectura y experiencia estética* (1ª ed.). Colección in/mediaciones. Madrid-España: veintisiete**letras**.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1ª ed.). Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano dirigida por César Coll (14). Barcelona-España: Ediciones Paidós.
- Cabero, A. J. y Llorente, C. M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía* 42, (2), (7-28). Recuperado de <http://tecnologíaedu.us.es>

- Calkins, L. (1993). *Didáctica de la escritura. En la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires-Argentina: Aique.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad (2º ed.)*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires-Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- (2009). "Escribir, leer y aprender en la Universidad". Una introducción a la alfabetización académica. Recuperado de <http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>
- (2013). Alfabetización académica diez años después. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Colección Argumentos. Barcelona-España: Editorial Anagrama S. A.
- (dir.) y Grupo de Investigación Literacitat Crítica.(2008). *Lingüística en la Red*. Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica. Universidad Pompeu Fabra. España.
- (2011). *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Recuperado de http://.Conferencia_DanielCassanyPrácticasletradascontemporaneas.pdf
- Castell, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cenich, G. (Enero, 2006). Hipertexto y Nuevas Tecnologías: su aporte al E-learning. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnológica Educativa* 20 (1-14). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/gabriela20.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (Septiembre, 2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Revista sobre la sociedad del conocimiento* 1 (1-12). Recuperado de www.uoc.edu/uocpapers
- Chambers, A. (2007). *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Duero, D. (s/m, 2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. *Athenea Digital* 9 (131-151). Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num9/duero.pdf>

- Eco, U. (2008). Resistirá. *Semanario Al-Ahram*. Recuperado de http://bibliotecarios-r10.wikispaces.com_file_view_Resistirá++U+Eco+M1.pdf-AdobeAcrobatPro
- EDUTEKA (2003). *Hipertexto: qué es y cómo utilizarlo para escribir en medios electrónicos*. Portal Educativo gratuito de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU). Cali, Colombia. Recuperado de <file:///D:/docs/Art%C3%ADculos%20hipertexto%20y%20nuevas%20TIC/Eduteka%20%20Hipertexto%20%20Qu%C3%A9%20es%20y%20c%C3%B3mo%20utilizarlo%20para%20escribir%20en%20medios%20digitales.htm>
- Fainholc, B. (2001a). *La práctica de la lectura crítica en Internet paso previo a la evolución y aplicación de sus recursos*. CEDIPROE. Recuperado de <http://www.slideshare.net/abocc/lectura-en-internet> 3l
- (2005b). La lectura crítica en internet. *Revista Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fhace.unlp.edu.ar_numeros_a26n2_Fainholc.pdf
- Fernández, V. (2013). 33 razones para leer. Vallecas todo cultura. *Revista CLIJ*. Recuperado de <http://www.vallecastodocultura.org/Razones%20para%20leer/Razones%20para%20leer.htm>
- Felli, M. S.; Del Manzo, M. B. y colaboradores (2009). *Transformaciones y nuevos modos de escritura en las prácticas discursivas de los estudiantes en comunicación*. Ponencia presentada en la XIII Jornadas de Investigadores en Comunicación "Itinerarios de la Comunicación ¿Una construcción posible? San Luis-Argentina.
- Ferreiro, E. (Abril, 1996). Diversidad [Cultural] y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Básica: Revista de la escuela y el maestro*, (9) 3, pp. 30-43.
- Freire, P. (1998). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (12ª ed.). México: Siglo XXI Editores.
- García, L. (2006). *Nuevos ambientes de aprendizaje*. Editorial del BENED, junio. Recuperado de <http://www.uned.es/cued/boletin.html>
- Gómez E., L. M. (Junio-Abril, 2006). El desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales. Un estudio con alumnos del bachillerato tecnológico aprendiendo a usar la computadora en la escuela. *Revista Brasileña de Educación*. (11) 31. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100006

- González, Y. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá-Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Gutiérrez F., M. (2010). *Mundos posibles para leer y escribir en la escuela: Biografía y Autobiografía*. Colección Brújula Pedagógica. Caracas-Venezuela: C. A. Editora El Nacional.
- Hernández, O. (s/m, 2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología* 17 (147-160). Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1163/10028>
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de Investigación en tiempos de cambio*. Editorial CEC, Los Libros de El Nacional. Caracas.
- Jorba, J.; Gómez, I. y Pratt, Á. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid-España: Editorial Síntesis, S. A.
- Kalman, J. (2001). *Saber lo que es la letra*. Informe. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano dirigida por César Coll (14). Barcelona-España: Paidós.
- Lamarca, M. (2011). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Recuperado de <http://www.hipertexto>. Info
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2ª ed.). Colección Espacios para la Lectura. México-D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (1ª ed.). Colección Espacios para la Lectura. México-D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Llorente, M. Cabero, J., et al. (2012). La alfabetización digital del docente universitario en el espacio europeo de educación superior. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 39. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutece_39_Marin_Vazquez_Llorente_Cabero.pdf
- Lomas, C. (Enero, 2003). Leer y escribir para entender el mundo. *Cuadernos de Pedagogía* 331. Recuperado de <http://www.eleducador.com/pragma/documenta/documentos/81963/informacion/331-025.pdf>

- Lugo, K. (2005). El proceso de lectura de hipertextos, ¿Una nueva forma de leer? *Revista Educere*, N° 30 (9), pp. 365-372.
- Manguel, A. (2007). *La biblioteca de noche*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Martos G. (2009). Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 8 (2), 15-37. Badajoz-España.
- Martos, E., Martos, A., Campos, M. y Núñez, G. (2012). *Nuevos territorios de la lectura y la escritura*. Recuperado de www.universidadeslectoras.org_docs_practicas_lectura_y_escritura.pdf
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires-Argentina: Lumen, Editorial Universitaria.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica Editor.
- Mitjanz, M., A. (Noviembre, 2009). Subjetividad, Complejidad y Educación. *Psicología para América Latina* 18. Recuperado de http://Psicología para América Latina_Revista de la Unión Latinoamericana de Psicología.htm
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia* (2ª ed.). Colección Espacios para la Lectura. México-D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mora, E. (2005). *Fonética y Fonología del español en espacios interactivos a distancia*. Mimeografiado en Prensa. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.
- Navós, O. (2014). *Nuevas generaciones en universidades privadas: ¿qué hacer? Algunas propuestas para la gestión desde el punto de vista del marketing*. Recuperado de <https://books.google.co.ve/books?id=mfVYBQAAQBAJ&pg=PA59&lpg=PA59&dq=Nuevas+generaciones+en+universidades+privadas&source=bl&ots=R6KFLtcGTI&sig=aR8YziZvf3zaNRxhqt0a4qaYMKo&hl=es419&sa=X&ei=TbH1VPzFHbGLsQS1w4KYDQ&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=Nuevas%20generaciones%20en%20universidades%20privadas&f=false>
- Obregón, C. (2009). El carácter sociocultural de la enseñanza en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica*. Vol. 9. Número especial, pp. 1-23. Costa Rica

- Ortega, E. y Félix, N. (s/m, s/f). La lectoescritura digital en el nuevo paradigma de enseñanza universitaria latinoamericana. *Revista Universidad de Sonora* Recuperado de <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/25-3.pdf>
- Ortiz, R. C. (Enero, 2006). Convergencia con Europa y cambio en la universidad. Los profesores y las nuevas tecnologías como elementos clave en el nuevo modelo de aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (20). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/casado20.htm>
- Ospina P., D. P. (s/m, s/f). *En-torno a la escritura hipertextual*. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/hipertexto.pdf>
- Pardo, L. y Gutiérrez, R. (2012). Perspectivas historiográficas de las prácticas de lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 2011, vol. 34, no. 2, p. 221-232.
- Parra de Ch, B. (1995). *Estudio de caso cualitativo en la investigación educativa*. Venezuela: Fotolito y Montajes.
- Perelman, F. (Septiembre/2008). ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? *Lectura y Vida*. Buenos Aires, Argentina.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura económica.
- Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Bogotá-Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Peña L., I. (Marzo, 2006). *Capacitación digital en la UOC: la alfabetización tecnológica vs. La competencia informacional y funcional*. Recuperado de http://www.ictlogy.net/articles/20060316_ismael_pena_capacitación-digital.pdf
- Perazzo, M. I. (Junio, 2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (5) 1. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu>
- Pérez A., M. (Septiembre, 2008). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. Ponencia presentada en el marco del Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Convocado por Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia.
- Pérez G., Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Colección: Pedagogía Manuales. Madrid-España: Ediciones Morata S. L.

- Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, C. (comp.) (2006). Los adolescentes: usos y prácticas de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías. En *La generación tecnocultural. Adolescentes uso de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías* por Petit, C. y Virdó, E. (p. 21). Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico*. El uso de historias de vida en ciencias sociales. Ediciones del centro de investigaciones sociológicas. Madrid.
- Rodríguez-Illera, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Revista Bordón* (56). Recuperado de [http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ufpcost/cva05/media/rodriguezillera\(2004\).pdf](http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ufpcost/cva05/media/rodriguezillera(2004).pdf)
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga-España: Ediciones Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social* (1ª ed.). Colección Cognición y Desarrollo Humano (27). Barcelona-España: Ediciones Paidós.
- Román, E. (Julio, 2009). Alfabetización digital y docencia universitaria: el caso de la escuela de Periodismo de la USACH. *Revista Calidad en la Educación* N° 30. Recuperado de http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/63/cse_articulo811.pdf
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires-Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona-España: Mc Graw Hill.
- Silgado R., A. (Septiembre, 2008). *Leer discursos científicos en la educación superior. Recorridos y acercamientos desde una perspectiva polifónica del discurso*. Ponencia presentada en el marco del Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Convocado por la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia.
- Stake, R. (1995). *Investigación con Estudios de Casos (2da. Edición)*. Madrid- España: Ediciones Morata, S. L.

- Southwell, M. (s/f). *Textos en comunidad*. Entrevista realizada a Emilia Ferreiro. El Monitor. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. N° 13. Carta de lectores. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/dossier4.htm>
- Tamarit, I. (2012). *Navegar de manera controlada: prácticas de la Red en clase de francés para fines específicos*. Recuperado de <file:///D:/docs/Downloads/Dialnet-NavegarDeManeraControlada-1011645.pdf>
- Teberosky, A., Guardia, J. y Escoriza, J. (1996). *Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios*. Anuario de Psicología. N° 70, 85-107. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona-España.
- Tellería, M. B. (2005). *Eventos interactivos de aprendizaje en las nuevas tecnologías: un estudio en entornos virtuales a través del correo electrónico*. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación. Mención Publicación. Doctorado en Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.
- Ulloa S., A. (Septiembre, 2008). *Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior. Una propuesta investigativa desde la comunicación social*. Ponencia presentada en el marco del Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Convocado por Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia.
- Urresti, M. (comp.) (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet* (1ª ed.). Buenos Aires-Argentina: La Crujía Ediciones.
- Vaca y Hernández y Hernández. (2006). Textos en papel vs. Textos electrónicos: ¿Nuevas lecturas? en *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVIII, número 113, pp. 106-128. Universidad Nacional Autónoma de México. D.F. México.
- Varón, G. y Moreno, M. (2009). *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogotá-Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Vera, J. (2007). Varias razones para leer bien y una buena razón para no leer nunca nada. (Lectura y competencias cognitivas). Addenda a la primera ponencia.
- Universidad de Málaga. Recuperado de [https://www.google.co.ve/search?q=British+Council&oq=British+Council&aqs=chrome..69i57j0l5.556j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF8#q=Varias+razones+para+leer+bien+y+una+buena+raz%C3%B3n+para+no+leer+nunca+nada.++\(Lectura+y+competencias+cognitivas\)+Vera+Vila%2C+Julio+Universidad+de+M%C3%A1laga](https://www.google.co.ve/search?q=British+Council&oq=British+Council&aqs=chrome..69i57j0l5.556j0j8&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF8#q=Varias+razones+para+leer+bien+y+una+buena+raz%C3%B3n+para+no+leer+nunca+nada.++(Lectura+y+competencias+cognitivas)+Vera+Vila%2C+Julio+Universidad+de+M%C3%A1laga)
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona-España: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente* (1ª ed.). Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano (17). Barcelona-España: Ediciones Paidós.

ANEXOS

ANEXO I

Construcción de preguntas del cuestionario piloto

<i>Preguntas de investigación</i>	<i>Preguntas cuestionario</i>
<p>¿Cuáles son las prácticas de lectura académica que realizan en el medio textual impreso, y en el medio textual digital un grupo de estudiantes de pregrado de la mención Lenguas Modernas de la Escuela de Educación? Como parte de esta interrogante:</p>	<p>1. ¿Con qué frecuencia lee?</p> <p>2. ¿En qué momentos acostumbra leer?</p>
<p>¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio impreso?</p>	<p>3. ¿Para sus lecturas personales qué soportes suele elegir: papel, digital, ambos? ¿Por qué?</p>
<p>¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio digital al usar el hipertexto?</p>	<p>4. ¿Se considera autónomo para buscar y organizar la información que le interesa en el medio electrónico?</p> <p>5. ¿Se siente más competente leyendo textos en papel o en digital? Comente.</p>
<p>¿Cómo se da el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales a medida que ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas. En este sentido:</p>	<p>6. ¿Con qué propósito usa internet?</p> <p>7. ¿Con qué frecuencia lee textos en Internet?</p>
<p>¿Es posible que trasladen las mismas prácticas que suelen emplear en lo impreso sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital al utilizar el hipertexto?</p>	

ANEXO I

(continuación) Construcción de preguntas del cuestionario piloto

<i>Preguntas de investigación</i>	<i>Preguntas cuestionario</i>
<p>¿Cuáles son las prácticas de lectura académica que realizan en el medio textual impreso, y en el medio textual digital un grupo de estudiantes de pregrado de la mención Lenguas Modernas de la Escuela de Educación? Como parte de esta interrogante:</p>	<p>8. ¿Qué tiempo le dedica a la lectura de textos en Internet?</p> <p>9. ¿Qué tipo de textos electrónicos lee con mayor frecuencia para desarrollar sus actividades académicas: artículos, resúmenes, otros?</p>
<p>¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio impreso?</p>	<p>10. ¿Para sus lecturas académicas qué soportes suele elegir: papel, digital, ambos? ¿Por qué?</p>
<p>¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio digital al usar el hipertexto?</p>	<p>11. ¿Al realizar la lectura académica de textos en papel o impresos qué estrategias acostumbra utilizar para favorecer su comprensión?</p>
<p>¿Cómo se da el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales a medida que ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas. En este sentido:</p>	<p>12. ¿Cree usted que la lectura se realiza de la misma forma en papel que en pantalla? ¿Qué razones argumentaría en favor de su respuesta?</p>
<p>¿Es posible que trasladen las mismas prácticas que suelen emplear en lo impreso sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital al utilizar el hipertexto?</p>	

ANEXO II



**Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Doctorado en Educación**

Proyecto de investigación

Entre el mundo de papel y el mundo digital: relato etnográfico sobre prácticas de lectura académica con estudiantes universitarios.

Mi Historia de lector



**Responsable: Esp. María Gutiérrez Fernández
Tutora: Dra. Myriam Anzola
Mérida, mayo 2014**

Introducción

De niña, cuando veía a mi madre o mi padre leer y perderse en alguna ensoñación, me preguntaba a dónde se habían ido. Tal vez para resolver ese misterio empecé a aventurarme en los libros. Y tal vez también a eso se debió que, muchos años después, me haya convertido en antropóloga de la lectura: mis preocupaciones infantiles se transformaron en temas de investigación.

Michèle Petit

¡Buenos días estimado estudiante!

La presente herramienta, referida a la producción escrita de un texto designado como: 'Mi Historia de lector', forma parte del estudio que desarrollo como tesis doctoral en el Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes. Esta se denomina 'Entre el mundo de papel y el mundo digital: relato etnográfico sobre prácticas de lectura académica con estudiantes universitarios'.

Como objetivo general pretendo: Estudiar algunos comportamientos lectores de un grupo de estudiantes universitarios del pregrado a partir de sus prácticas de alfabetización en el medio analógico y en el digital, con el fin de conocer las particularidades de cada uno de esos modos de leer y su transformación a partir del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. Para elaborarla quiero solicitar su apoyo a fin de que usted construya libremente un relato autobiográfico en el que narre su valiosa experiencia de vida como lector, refiriendo con el mayor detalle posible, su acercamiento a la lectura de textos en papel o impresos y electrónicos. Se le sugiere escribir su relato en el menor tiempo posible, y reenviarlo por esta vía a mi correo (malugf55@gmail.com). Su historia será confidencial y se resguardará en el estudio bajo un seudónimo. Las producciones de todos los informantes sobre estas Historias lectoras serán incorporadas en la tesis doctoral.

Su participación, debido a su inestimable experiencia, resulta útil para conocer un tema tan importante dentro de nuestra área de trabajo: prácticas socioculturales de lectura en el medio impreso/papel y el electrónico/digital. Esperamos que los resultados de esta investigación sean de provecho tanto para ustedes, como estudiantes, como para los profesores que hacen vida universitaria. A lo largo del estudio y al concluir la Tesis, los resultados serán compartidos con todos los participantes de este estudio.

De modo que le invito a escribir su autobiografía lectora con la mayor disposición y franqueza posible.

¡Agradezco su valioso tiempo para redactarla!

Mi Historia de lector

Mi madre me prohibió la lectura del Martín Fierro, ya que lo consideraba un libro sólo indicado para matones y colegiales, y que además no tenía nada que ver con los verdaderos gauchos. Ese libro también lo leí a escondidas.

Jorge Luís Borges

Algunas sugerencias para escribirla:

- Realice una reflexión introspectiva sobre sus experiencias respecto a su formación como lector o lectora. Trate de profundizar en sus recuerdos y vivencias.
- Al recordarlas intente recrear con detalle los significados que le atribuye a sus experiencias, emociones y sentimientos percibidos a lo largo de su vida en su acercamiento a la lectura, bien sea en un texto en papel, electrónico o en ambos: precise de forma particular ¿cómo llegó a ser el lector que es? ¿cómo empezó su práctica con la lectura en el medio digital? a lo cual podría agregar ¿cómo empezó su contacto con las Tecnologías de Información y Comunicación?
- De esa experiencia podría reflexionar sobre las personas con quienes se interrelacionó o influyeron en alguna medida en su acercamiento a la lectura, de qué forma le afectaron en su vida como lector o lectora, asimismo sobre las consecuencias, los efectos o las situaciones que siguieron a dichas experiencias. Piense también en cómo se percibe actualmente como lector o lectora. Deténgase en las vivencias que le han marcado de manera especial ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? ¿en qué contexto?
- Su Historia la podría construir evocando su experiencia de vida con una extensión libre, que junte lo fundamental. Si durante el proceso de producción le asaltan dudas sobre lo que hace, puede planteármelas por vía electrónica (malugf55@gmail.com).

Recuerde que su historia será absolutamente confidencial. Contará con un seudónimo. Ésta será procesada por la investigadora responsable quien comunicará sus resultados a la comunidad científica universitaria.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO III

Construcción de preguntas de la entrevista semiestructurada

<i>Preguntas de investigación</i>	<i>Preguntas entrevista semiestructurada</i>
<p>¿Cuáles son las prácticas de lectura académica que realizan en el medio textual impreso, y en el medio textual digital un grupo de estudiantes de pregrado de la mención Lenguas Modernas de la Escuela de Educación? Como parte de esta interrogante:</p> <p>¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio impreso?</p> <p>¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio digital al usar el hipertexto?</p> <p>¿Cómo se da el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales a medida que ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas. En este sentido:</p> <p>¿Es posible que trasladen las mismas prácticas que suelen emplear en lo impreso sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital al utilizar el hipertexto?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son sus razones para leer? 2. ¿Cuáles son sus lecturas preferidas? 3. ¿Qué lecturas le atraen menos? 4. ¿Desde dónde accede a Internet usualmente? 5. ¿Qué soporte prefiere para realizar sus lecturas académicas: digital, papel, ambos? ¿Por qué? 6. ¿Qué tipo de textos electrónicos suele leer al desarrollar sus actividades personales: correo, e-book, otros? ¿Propósito? 7. ¿A qué espacios virtuales personales suele entrar para acceder a textos electrónicos: Facebook, Twitter, Google? ¿Propósito? 8. ¿A qué espacios virtuales académicos suele entrar para acceder a textos electrónicos: blogs, Twitter, Google, Dropbox? ¿Propósito? 9. ¿En lo personal qué suele hacer con lo que lee en el medio digital cuando le interesa conservar la información? 10. ¿Desde qué dispositivo electrónico accede a sus lecturas personales? 11. ¿En lo personal qué textos de papel lee? ¿Para qué? 12. ¿Se considera autónomo para buscar y organizar en papel la información académica que le interesa? ¿Sí? ¿No? ¿Qué razones le llevan a dar esa respuesta? 13. ¿Para sus lecturas académicas qué soportes suele elegir: papel, digital, ambos? 14. ¿Desde qué dispositivo electrónico accede a sus lecturas académicas? 15. ¿Qué tipo de textos en papel suele consultar para sus lecturas académicas?

ANEXO III

(Continuación) Construcción de preguntas de la entrevista semiestructurada

<i>Preguntas de investigación</i>	<i>Preguntas entrevista semiestructurada</i>
<p>¿Cuáles son las prácticas de lectura académica que realizan en el medio textual impreso, y en el medio textual digital un grupo de estudiantes de pregrado de la mención Lenguas Modernas de la Escuela de Educación? Como parte de esta interrogante:</p>	<p>16. ¿Qué criterios de selección maneja para elegir los textos que apoyan su actividad académica en el medio de papel?</p> <p>17. ¿Qué criterios de selección maneja para elegir los textos que apoyan su actividad académica en el medio digital?</p> <p>18. ¿Qué suele hacer con lo que lee en el medio digital cuando le interesa conservar la información académica?</p> <p>19. ¿Para realizar sus lecturas académicas qué estrategias suele usar al navegar por Internet para favorecer su comprensión: usa buscadores, reservorios de datos, maneja rutas específicas, emplea atajos que faciliten la búsqueda, otros?</p>
<p>¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio impreso?</p>	<p>20. ¿Qué ventajas encuentra al leer un texto electrónico?</p>
<p>¿Qué caracteriza a estos estudiantes en sus modos de leer en el medio digital al usar el hipertexto?</p>	<p>21. ¿Qué ventajas encuentra al leer un texto de papel?</p> <p>22. ¿Qué limitaciones encuentra al leer un texto electrónico?</p>
<p>¿Cómo se da el desplazamiento de prácticas impresas y la apropiación de prácticas digitales a medida que ponen en juego conocimientos, experiencias, recursos y acciones más elaboradas, más tecnificadas. En este sentido:</p>	<p>23. ¿Qué limitaciones encuentra al leer un texto de papel?</p> <p>24. ¿Qué semejanzas encuentra en la lectura de textos impresos y electrónicos?</p> <p>25. En su experiencia, cree Usted, que sus prácticas de lectura en el medio impreso se han ido transformando para adecuarse a las prácticas de lectura que usted realiza en el medio electrónico? ¿Podría comentar?</p>
<p>¿Es posible que trasladen las mismas prácticas que suelen emplear en lo impreso sin las adecuaciones o cambios que exige el medio digital al utilizar el hipertexto?</p>	<p>26. ¿En su opinión, que competencias debe poseer un estudiante como lector de textos electrónicos?</p> <p>27. ¿En su opinión, que competencias debe poseer un estudiante como lector de textos impresos?</p>
	<p>28. ¿Qué competencias considera Usted que debe tener un lector para tener ventajas cuando navega por Internet?</p> <p>29. ¿Qué otras competencias le gustaría tener a Usted como lector para navegar con mejores y mayores ventajas por Internet?</p>