



"El multiverso de la lectura en pantallas". Espacios alternativos y nuevas habilidades lectoras en los actuales entornos digitales*

<https://doi.org/10.22395/csye.v11n22a11>

Paula S. Vizio

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

pvizio1976@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4731-6267>

RESUMEN

Este artículo surge de la tesis *Lectura en pantallas: prácticas de lectura en soportes digitales desde la mirada de los adolescentes* para la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). El principal objetivo fue dar cuenta de lo que sucede en cuanto a las prácticas de lectura en pantallas y de las representaciones que tienen los jóvenes sobre este tipo de procedimiento. Se apuntó a realizar un abordaje cualitativo, desde una lógica inductiva, que buscó la generación de categorías de análisis que permitiesen conocer el fenómeno en profundidad. Se utilizó el diseño de teoría fundamentada, el método comparativo constante y el muestreo teórico. Se tomó como unidad de análisis una muestra intencional de alumnos de quinto y sexto año de una escuela secundaria de Buenos Aires y, a través de entrevistas en profundidad y observación de prácticas lectoras, se apuntó a comprender lo que los jóvenes relatan sobre sus mecanismos de lectura para caracterizar particularidades sobre este proceso y así construir nuevos marcos conceptuales para brindar herramientas teóricas que permitan intervenir y modificar los procedimientos ligados al tema.

Palabras clave: lectura; adolescentes; tecnología digital; educación; pantallas.

Cómo citar: Vizio P. (2022). "El multiverso de la lectura en pantallas". Espacios alternativos y nuevas habilidades lectoras en los actuales entornos digitales. *Ciencias Sociales y Educación*, 11(22), 250-275. <https://doi.org/10.22395/csye.v11n22a11>

Recibido: 12 de mayo de 2022.

Aprobado: Aprobado: 7 de julio de 2022.

The Multiverse of Reading on Screens. Alternative Spaces and New Reading Skills in Today’s Digital Environments

ABSTRACT

This article arises from the thesis *Reading on screens: reading practices in digital media from the perspective of adolescents*, for the Master’s Degree in Educational Technology of the University of Buenos Aires (Argentina). The main objective was to give an account of what happens in terms of reading practices on screens and the representations that people have about this type of procedure. The aim was to carry out a qualitative approach, from an inductive logic, which sought the generation of categories of analysis that would allow knowing the phenomenon in depth. Grounded theory design, constant comparative method, and theoretical sampling were used. An intentional sample of fifth- and sixth-year students from a secondary school in Buenos Aires was taken as a unit of analysis and, through in-depth interviews and observation of reading practices, it was aimed at understanding what the young people relate about their reading mechanisms to characterize particularities about this process and thus build new conceptual frameworks to provide theoretical tools that allow intervention and modify the procedures linked to the subject.

Keywords: reading; adolescents; digital technology; education; screens.

“O multiverso da leitura nas telas”. Espaços alternativos e novas habilidades leitoras nos atuais ambientes digitais

RESUMO

Este artigo decorre da tese *Leituras em uma tela: práticas de leitura em mídias digitais a partir do olhar dos adolescentes*, para o Mestrado em Tecnologia educativa da Universidade de Buenos Aires (Argentina). O principal objetivo foi dar conta do que sucede nas práticas de leitura na tela e as representações que os jovens têm sobre este tipo de procedimento. Buscou-se realizar uma abordagem qualitativa, de lógica indutiva, que buscou a geração de categorias de análise que permitissem conhecer o fenômeno em profundidade. Utilizou-se o desenho da teoria fundamentada, o método comparativo constante e a amostra teórica. Tomou-se como unidade de análise uma amostra intencional de alunos da quinta e sexta série de uma escola do ensino médio de Buenos Aires e, através de entrevistas e observação de práticas leitoras, buscou-se a compreender o que os jovens relatam sobre seus mecanismos de leitura para caracterizar particularidades sobre este processo e assim construir novos marcos conceituais para fornecer elementos teóricos que permitam intervir e mudar os procedimentos ligados ao tema.

Palavras-chave: leitura; adolescente; tecnologia digital; educação; telas.

Introducción

La noción de multiverso planteada inicialmente por James (1895) ilustra el título de este artículo y pretende graficar los hallazgos del presente trabajo sin entrar en discusiones sobre el concepto en particular como objeto de estudio, sino como metáfora. Teniendo en cuenta que esta noción ilustra la existencia de universos paralelos entre sí, se intenta dar cuenta de cómo la lectura en pantallas podría activar una serie de espacios paralelos que se abren y se habitan, en la medida que el lector decide entrar en diferentes lugares, con distintos objetivos mientras lee. Ya sea que se trate de etiquetas que se abren, páginas que se busquen porque contienen información complementaria, plataformas de comunicación que se activen y los múltiples espacios que se cohabiten a medida que se desarrolla la lectura en soportes digitales, todo indicaría que mientras leemos estamos en varios lugares a la vez. Y esto excede el término de la multitarea y la multilinealidad, para abrir paso al multiespacio de lectura en un mismo tiempo real.

Para poder abordar este tipo de problemática es necesario reconocer la situación que nos atravesó durante 2020-2021: muchos meses de aislamiento social y preventivo debido a la aparición de la COVID-19, la pandemia que significó, a nivel mundial, una situación inesperada que dejó al descubierto las falencias en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo.

Luego de haberse iniciado en Asia y expandirse en Europa, este virus llegó a América del Sur y a la Argentina. A partir del 16 de marzo de 2020, se tomaron medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio para toda la población del país.

Tanto las decisiones políticas como económicas tomadas por cada gobernante fueron definiendo características particulares a medida que el tiempo y el virus iban avanzando.

En nuestro territorio todas las instituciones escolares cerraron sus puertas y, bajo el lema "quédate en casa", todos los alumnos debieron completar los estudios desde sus hogares con las herramientas que quedaron a su alcance. Ir a la escuela se transformó en un proceso tan difuso como desigual, teniendo en cuenta la gran variedad de situaciones por las que cada niño, niña, joven, adulto o adulta debió atravesar en función de su propia situación económica, de conectividad, psicológica y personal.

Aulas virtuales, correos electrónicos, plataformas y hasta cuadernillos impresos aparecieron en escena. Estos se fueron transformando con el correr de los días y adoptaron formas variadas en función de cada contexto. Las tan cuestionadas pantallas fueron la principal herramienta de comunicación y acceso al sistema educativo; la cantidad de dispositivos que podían existir en cada hogar constituían la posibilidad de conectividad. De esta manera la lectura comenzó a adoptar nuevas características, rasgos y particularidades, además de los cambios que ya sufría desde antes de la pandemia.

Luego de un ciclo escolar que quedó definido como bienio 2020/2021, bajo esta modalidad se iniciaron las clases en 2021 con un sistema variado dependiendo de la zona y el riesgo epidemiológico. Aquellos alumnos con espacios pendientes de acreditación pasaron automáticamente de curso bajo la sigla de promoción acompañada (P. A.), sistema que tuvo previsto mantenerse hasta diciembre de 2021, con más imprecisiones que certezas. Solo los egresados 2020 accedieron a la acreditación de las materias bajo la escala numérica mientras que, desde primero a quinto año, mantuvieron escalas conceptuales y siglas: TEA, trayectoria educativa avanzada; TEP, en proceso; o TED, discontinua. Estas fueron los indicadores de evaluación adoptados en Argentina. Sin entrar en detalles de las variadas propuestas de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles implementadas a lo largo del período mencionado, queda claro que, en este marco, la lectura se fue haciendo de un nuevo lugar, forma, horario y recorrido.

Las nuevas lógicas escolares y no escolares, más allá de los soportes implementados, tuvieron los canales de comunicación digitales como única alternativa, ya que estar en contacto con el otro físicamente no estaba permitido. Acceder a las clases y los materiales implicaba partir de la lectura sobre soportes digitales. Fue un proceso sin guía, con escasas herramientas para su seguimiento por parte del docente y poca motivación para el alumnado. Este procedimiento se ha desarrollado siempre de manera intuitiva. Además, esta práctica se daba muchas veces en la soledad de un hogar, de manera individual, atravesada por un contexto complejo especialmente durante el aislamiento. Desde antes de la pandemia, este tipo de lectura ya había demostrado mutaciones y planteos acerca de la superficialidad, la escasa concentración y la posibilidad de múltiples recorridos por la mediación tecnológica. Leer en soportes digitales se presentó como imprescindible a la hora de abordar textos académicos, que fue y sigue siendo cuestionado, dada la brecha existente entre el nivel secundario y el superior o universitario.

Si bien asumimos que se lee más que nunca, necesitamos comprender y profundizar las características de este tipo de lectura en pantallas y su apropiación —a la luz de lo que los jóvenes dicen que hacen cuando leen y lo que observamos de estas prácticas—, para guiar a esos alumnos. Esperamos que, en ese recorrido, tengan frutos y mejoren la calidad de lectura y apropiación del conocimiento.

Con muchas imprecisiones sobre el futuro, pero teniendo en cuenta que los alumnos continuaron durante 2021 con un sistema de cursada intermitente —el cual empezó a regularizarse parcialmente a partir del segundo cuatrimestre de dicho ciclo— que tiene previstas algunas acciones para retomar la presencialidad plena en el 2022 y que lo descrito repercute directamente en el abordaje de las prácticas educativas en general, resulta interesante analizar qué sucede en este marco con las prácticas lectoras en soportes digitales para poder comprender este fenómeno.

El presente artículo se enfoca en analizar las representaciones que tienen los adolescentes sobre la lectura en soportes digitales a partir de la observación de las prácticas de lectura y de entrevistas en profundidad.

Se apuntó a reconocer, desde la interpretación, cómo los jóvenes dan cuenta de este proceso para poder analizarlo desde una nueva perspectiva, ya que la mayoría de los estudios sobre el tema son de carácter experimental con base en la psicología conductista.

Partiendo de una lógica inductiva, se realizó un estudio exploratorio descriptivo que buscó la generación de categorías de análisis para poder abordar y comprender el fenómeno.

Se utilizó el diseño de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) para analizar la información empírica. De esta manera, se trabajó a partir de categorías teóricas que sirvieron de base para el análisis de los hallazgos en el marco del método comparativo constante y el muestreo teórico.

Marco teórico y conceptual. Habilidades lectoras y tipos de lectura

La comprensión del texto digital depende en gran medida de los mismos procesos necesarios para la comprensión tradicional...Pero la comprensión digital no se agota en los procesos lectores.

(Burin, 2020, pp. 93-94)

En tanto práctica social, la lectura ha sufrido varias modificaciones a lo largo del tiempo y, desde la aparición de los soportes digitales, nuevos rasgos comienzan a definirla. Los nuevos modos de leer afectan los recorridos textuales tanto en la lectura ocasional como en la académica, lo que genera desafíos permanentes en la educación. El nivel secundario se ve muy afectado por las características de los adolescentes, y la lectura se encuentra asociada a consumos espontáneos, superficiales y sin profundidad (Vizio, 2022a).

Permanentemente los docentes demandan el entusiasmo de sus alumnos para que desarrollen una lectura profunda, con una mirada crítica y que se sostenga en el tiempo; ya que desde la aparición de las redes sociales estas prácticas han sufrido una mutación notable. Esta particularidad se observa con mayor frecuencia durante los últimos años del nivel secundario, momento en el que culmina la educación obligatoria en nuestro país. La decisión de continuar estudios en los niveles superior (institutos de formación docente o técnica) o universitario implica enfrentarse a textos más complejos, con otro nivel de profundidad, contenidos específicos de rasgo académico y nuevos formatos de desarrollo.

Las nuevas formas de apropiación de la información y el conocimiento, el desarrollo de nuevas capacidades, los nuevos hábitos relacionados con las tareas realizadas en paralelo (multitasking/multitarea), la retención de información ante tantos estímulos, el recorrido de lectura teniendo en cuenta el hipertexto y la no linealidad (que se presenta en las

nuevas formas, fórmulas, discursos y soportes de lectura) son varios puntos que surgen del análisis de la lectura digital. Resulta necesario abordarlos para poder comprender este fenómeno y guiar las prácticas de lectura con resultados favorables y concretos.

Se considera que no es posible seguir avanzando sin conocer cómo los jóvenes vivencian, representan y describen sus propios procesos de lectura en la medida que desarrollan la práctica. Esto implica otro tipo de mirada que no solo tenga en cuenta un enfoque psicológico ni que sea necesario someter a los sujetos a un experimento guiado basado en la comprensión o interpretación de los textos. Es necesario abrir nuevos caminos para buscar respuestas en la cotidianeidad, en el marco de un estudio con anclaje sólido y justificado.

Las nuevas prácticas de lectura en soportes digitales han sido objeto de estudio en innumerables oportunidades. Sin embargo, son evidentes ciertas carencias en algunos aspectos, ya que se ponen en jaque varias cuestiones y definiciones inherentes al tema. Por ello queda claro que la preocupación por comprender este fenómeno no puede desligarse, en su análisis, del contexto actual.

Aparte de entender la evolución de la lectura, la definición de texto, las diferencias entre leer en soportes tradicionales y digitales, es necesario tener en cuenta el nuevo concepto de recorrido que se asocia a esta práctica y la multiplicidad de soportes que condicionan esta actividad y que leer en pantallas es un proceso que adquiere formas diferentes a las tradicionales; se vincula al desarrollo de habilidades lectoras específicas y a nuevos tipos de lector (Vizio, 2022b).

Analizando la lectura desde su estado original, debemos asumir que esta no solo se realiza con los ojos, sino que implica la participación de otras partes del cuerpo. Si bien la lectura estuvo relacionada antiguamente con una postura recta que se practicaba sentado con el libro sobre la mesa, en silencio y respetando el orden de las páginas y capítulos, la situación sufrió un cambio radical con la aparición del libro portátil y la condición de movilidad.

A partir de la lectura en pantallas, el lector sumó nuevos movimientos con sus dedos para pasar de página y agregó la dinámica corporal a la práctica. De este modo las diferentes interfaces de lectura generan nuevas experiencias asociadas a contratos de interacción con los dispositivos, modifican las formas de leer y permiten el desarrollo de nuevas habilidades.

Para poder leer en pantallas, Martos Nuñez y Campos Fernández-Fígares (2013) sugieren que los lectores desarrollan ciertas habilidades visuales, técnicas, tecnológicas y estratégicas.

Las habilidades visuales involucran las funciones motrices: movimiento ocular, fijación, velocidad, ritmo, fluidez y secuencia del recorrido. Cabe destacar que originalmente

se lee de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha. Sin embargo, la lectura de los hipertextos plantea modificaciones, ya que se produciría una multilinealidad, al menos en el salto entre los distintos vínculos. El pasaje de un texto a otro estaría determinado por los propios intereses y los estímulos que reciba el lector en el momento de leer, de lo que se deriva el recorrido de lectura en tantos movimientos y saltos como individuos existan, ya que ningún camino tiene que ser necesariamente igual a otro.

Por otro lado, las habilidades técnicas o tecnológicas se vinculan al dominio del soporte material, que varía desde el libro tradicional hasta las variantes digitales en que hoy se lleva a cabo la lectura. Implica también la secuenciación de signos, líneas y páginas, la posibilidad de señalización y todo lo que involucre las destrezas comunicacionales y tecnológicas en función de los nuevos dispositivos existentes. Más allá de las diferencias generacionales y las habilidades propias de quienes han nacido rodeados de tecnología y quienes no, la edad podría no significar una condición determinante de la calidad de la lectura.

Por último, las habilidades estratégicas se relacionan con las acciones que buscan un fin específico por parte del lector. Ejemplo de esto sería la segmentación, la identificación de estructuras, la selección, la posibilidad de subrayar, localizar, focalizar, señalar, comentar, retener o discriminar elementos. También las habilidades cognitivas, relacionadas con lo anterior, se vinculan con la diferenciación, la comprensión, la interpretación, el análisis, la síntesis, la comparación, la asociación, la jerarquización, la anticipación, la inferencia, la deducción, el cuestionamiento y la abstracción.

En función del dominio de las diferentes habilidades se alcanzan diferentes niveles de lectura. Cassany, Luna y Sanz (2003) reconocen cinco: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración.

Cassany (2012) plantea que, de acuerdo con el dominio de los niveles de lectura alcanzados, se puede acceder a nuevas dimensiones dentro del proceso lector. La distinción que el autor realiza entre leer las líneas (lectura literal), leer entre líneas (lectura inferencial) y leer tras las líneas (lectura crítica), se fundamenta en un entramado de habilidades sobre el que basa su modelo ideológico de literacidad. De esta manera, la lectura de las líneas se vincula con la decodificación, esto es, “depende del significado semántico de las palabras y por lo tanto es estable y bastante universal” (Cassany, 2012, p. 346). Pero la lectura entre líneas necesita del dominio de elementos léxicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos y de la necesidad de activar ciertos datos contextuales que se requieren indefectiblemente para poder comprender lo que se lee. De este modo, este tipo de lectura varía según la experiencia de cada lector y se vuelve más subjetiva. Con respecto a la lectura metacognitiva o crítica, el autor afirma que la misma “requiere todavía más conocimientos contextuales sobre los discursos previos [...] y sobre el autor [...], lo cual causa que el significado dependa todavía

más de un contexto geográfico e histórico concretos y, en definitiva, que la comprensión sea más volátil y compleja" (Cassany, 2012, p. 348).

Kovac y van der Weel (2020) también analizaron y clasificaron en tres tipos los procesos de lectura en el marco de los soportes digitales: lectura de barrido, inmersa y en profundidad. La primera pretende el examen rápido del texto para tener una idea general sin necesidad de sumergirse en ninguno profundamente. Por su parte, la lectura inmersa implica una práctica de aislamiento del contexto, similar a lo que sucede con la inmersión en los videojuegos o películas. En este caso, mientras que se comparten habilidades tales como micromovimientos de manos y ojos, no se necesita de la construcción exhaustiva de vocabulario. Por último, la lectura en profundidad permite la comparación y comprensión de nueva información y nuevas palabras, lo que enriquece el vocabulario, habilita un replanteo crítico de la realidad y brinda la capacidad de desarrollar empatía y diferentes puntos de vista.

De esta manera, las habilidades, los niveles y las dimensiones de la lectura se pueden ir desarrollando y ejercitando. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, con el auge de la tecnología, se desarrollan nuevos procesos que implican representaciones que no solo incluyen textos escritos, sino también imágenes, audios y videos que sirven como complemento y a la vez contenido factible de ser leído.

Con respecto a esta temática, Roig (2002) planteó varios años antes la existencia de tres grandes perspectivas sobre la lectura, que en parte tienen relación con lo expuesto posteriormente por Cassany. La autora menciona la existencia de

- a) una concepción de decodificación lineal donde el proceso se realiza letra por letra y palabra por palabra; b) una concepción de lectura inferencial basada en los conocimientos previos del lector que posibilitan su interacción con las características del texto; y c) una concepción de lectura productiva donde la lectura construye un nuevo texto producido por el sujeto y su contexto. (Roig, 2002, p. 26)

En su tesis, Roig (2002) desarrolla las diferentes operaciones que se realizan en el proceso lector. Si bien esta investigación data de un análisis realizado sobre la lectura en otros dispositivos, aplica en parte para describir el fenómeno que se aborda en el presente trabajo.

Para referirse a la lectura, la autora plantea la existencia de un "procesamiento en paralelo". Por un lado, se encontraría la "lectura on line", vinculada a la "memoria a corto plazo", palabra a palabra, que se daría de manera tentativa hipotetizando sobre el contenido del texto. Por el otro, se encontraría la lectura vinculada a la "memoria episódica", una "lectura tentativa" que actualiza modelos anteriores (experiencias, opiniones, conocimientos previos y emociones). Para Roig (2002),

el lector usa todos los niveles de información para lograr la interpretación del texto: elabora en paralelo una "representación textual" y "un modelo del evento" (de

la noticia). La comprensión del texto y la comprensión del evento no son lo mismo ya que para el lector, el carecer de modelos anteriores sobre el evento puede [por un lado] dificultar la comprensión del texto; por otro lado, la comprensión del texto puede permitir la construcción de un nuevo modelo. [...] A la vez, la construcción de la representación del texto se elabora con un "modelo de contexto previo" (tiempo, lugar, meta, participantes, conocimientos). (p. 32)

La entrada de lo audiovisual en este proceso también es analizada por la autora, teniendo en cuenta el rol del contexto de los lectores: "La lectura de lo audiovisual que realiza la mayoría de los jóvenes en contextos urbanos se inicia muy tempranamente" (Roig, 2002, p. 127) en la interacción con diferentes medios. Este fenómeno implica la necesidad de dominar diferentes competencias, adquiridas en el espacio de la vida cotidiana, y códigos específicos. Se trata de procesos de tipo perceptivos antes que reflexivos, teniendo en cuenta que el contexto es de importancia trascendental a la hora de cualquier tipo de análisis:

El entorno da sentido a la propia actividad de lectura en tanto operan en el mismo sujeto sus posibilidades de significar ese entorno. Si bien los sujetos particulares, con sus saberes, intereses, experiencias, objetivos, asumen (consciente o inconscientemente) de diversas formas los marcos contextuales, es posible reconocer la dimensión social de la cognición y analizar las mediaciones que operan en la lectura. (Roig, 2002, p. 127)

También es necesario destacar que la comprensión del texto digital, más allá de que dependa de los mismos procesos que la lectura tradicional, implica determinadas "competencias metacognitivas, habilidades y estrategias para establecer metas de lectura, monitorear la comprensión en pos de esas metas, y detectar y reparar errores o problemas en el proceso de comprensión" (Burin, 2020, p. 81). Además de los procesos tradicionales para la comprensión, Burin (2020) menciona procesos específicos, tales como la navegación, la búsqueda y la localización, la integración, la evaluación, las habilidades operacionales y la comprensión digital para abordar la lectura en soportes digitales.

Más allá de todas las particularidades descritas, podemos afirmar que leer se relaciona con conocimientos previos y habilidades propias de los lectores; permite establecer hipótesis y verificarlas; habilita elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere; y, finalmente, posibilita construir significados sobre los textos. De acuerdo con esta definición, Santiago y Castillo (2005) plantean que la lectura no solo dependerá de la deconstrucción del texto, sino que deberá tener en cuenta los saberes, la visión del mundo y el contexto dentro del cual está inmerso el lector al momento de leer. Un lector, o "translector" como lo nombraba Scolari (2017), deberá apropiarse de competencias multimodales que le permitan reconstruir un mundo narrativo transmedia, así como competencias (pos)productivas ligadas a la creación de nuevos contenidos.

Estado de la cuestión

La psicología cognitiva y los abordajes de tipo experimental han sido la base para estudios sobre lectura, como el realizado por Burin (2020) sobre la comprensión e interpretación de textos. En este estudio se tuvieron en cuenta las diferentes habilidades que se necesitan desarrollar en los lectores para abordar los materiales en soportes digitales. Por su parte, Kovâc y van der Weel (2020) han reunido artículos sobre la evolución de la lectura en la era de la digitalización analizando los efectos derivados de la cognición, la comprensión y la recordación. La lectura concentrada y profunda estarían siendo socavadas debido a prácticas ligadas a lectura de barrido y de manera fragmentada.

Otro estudio de tipo experimental es el de Vázquez Cano y Sevillano García (2015) sobre el uso educativo, social y ubicuo en universidades españolas e hispanoamericanas a partir del uso del smartphone. Por otra parte, el estudio de Hou, Rashid y Kwan (2016) muestra los mecanismos que se desprenden de la lectura sobre soporte papel y las que se observan con respecto a la lectura sobre pantallas a partir de un análisis de los mecanismos cognitivos. En este sentido, trata temas como la comprensión lectora, los sentimientos, la fatiga y la inmersión psicológica como efectos de la lectura en soportes digitales.

La lectura comprensiva también fue analizada por Margolin et al. (2013) teniendo en cuenta las diferencias que existen específicamente en cuanto a los textos expositivos y los descriptivos.

Más allá de las investigaciones con base experimental y acercándonos a otras de tipo cualitativo sobre la naturaleza de los procesos de comprensión lectora en internet, se puede mencionar el trabajo de los autores Coiro y Dobler (2007) con estudiantes del último año del nivel primario, quienes trabajaron a partir de entrevistas individuales realizando actividades de lectura en sitios de la red con múltiples niveles o utilizando el proceso de búsqueda de Yahoo!. Los mecanismos implementados por cada estudiante se pudieron observar a partir de las entrevistas individuales llevadas a cabo.

Como estudio cercano al desarrollo de la tesis que fundamenta este artículo, no puede dejar de mencionarse el proyecto “Transmedia Literacy: ¿qué hacen los adolescentes con los medios?” de Scolari (2018a). Este trabajo inició su recorrido con preguntas sobre qué estaban haciendo los jóvenes con los medios, dónde aprendieron a hacerlo y cómo se podían aprovechar esos conocimientos dentro del aula. El objetivo era investigar las prácticas colaborativas de los adolescentes en el ámbito de las narrativas transmedia y las nuevas competencias que se estaban generando a partir de dichas prácticas. Este proyecto se trabajó en simultáneo desde ocho países con diversas realidades. Sobre el mismo, Scolari (2018b) retoma ideas y profundiza algunos de estos conceptos en “Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula”.

Otra perspectiva cercana al concepto de este trabajo se encuentra en autores como Murden y Cardenaso (2018), quienes abordan el tema desde los procesos de subjetividad realizados por los jóvenes en pantallas, tomando como referencia internet y el uso de las redes sociales. Se analizan los tipos de uso, la configuración de la identidad y la participación de los jóvenes teniendo en cuenta sucesos acontecidos en Iberoamérica.

El estudio de Albarello (2019), más reciente, plantea el concepto de lectura transmedia como una nueva forma de abordar los textos desde la multilinealidad, teniendo en cuenta la multitarea, para poner fin a las discusiones que se basan en la dicotomía entre papel y pantallas. Esta cuestión también fue trabajada por Kovac y van del Weel (2020).

Más allá de estos trabajos y del enfoque de los mismos, trabajar con las representaciones de los jóvenes acerca de la lectura implica abordar el fenómeno desde una nueva perspectiva que se aleja de los diseños experimentales y se acerca más a los enfoques cualitativos. Se trata de comprender el fenómeno desde el sentido común, construido en los intercambios de la vida cotidiana. Esto se debe a que este fenómeno ocurre en la intersección entre lo psicológico y lo social, con lo que se transforma en un objeto legítimo para la investigación científica (Villaruel, 2007) con carácter constructivo, tanto desde lo individual como desde lo social (Jodelet, 1986). Se apunta a una forma de conocimiento específico que se desprende de los intercambios en lo cotidiano y apunta a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria que intervienen de algún modo en la construcción de la realidad (Moscovici, 1989). De esta manera, se pueden brindar aportes significativos a estas nuevas manifestaciones que se dan en el desarrollo de las prácticas de lectura en pantallas, realizadas por los jóvenes de los últimos años del nivel secundario.

Analizar las formas de percepción de las significaciones que delimitan las posiciones de los sujetos implica, entonces, hacer referencia a un objeto y dar a conocer la manera en que los individuos interpretan, piensan, conciben y explican un fenómeno o una práctica (Jodelet, 1986). El objetivo será determinar qué saben, creen y reconocen los adolescentes acerca del tema, como producto y proceso de una actividad mental que pretende reconstruir la realidad a la cual están confrontados y le atribuyen un significado (Abric, 2001).

Metodología y diseño

El presente artículo se enfoca en el análisis de las prácticas y las representaciones de los adolescentes acerca de la lectura en soportes digitales.

La investigación realizada forma parte de la tesis de Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de la Fundación Lúminis y su programa "Formador de Formadores 2019". Tuvo como propósito identificar, analizar y comprender las representaciones que tienen los alumnos de los dos últimos años de la escuela secundaria sobre este fenómeno.

Se trabajó para reconocer, desde la interpretación, cómo los jóvenes dan cuenta de este proceso para poder analizarlo desde una nueva perspectiva. La mayoría de los estudios sobre el tema, como ya se mencionó en el marco teórico, son de carácter experimental con base en la psicología conductista.

Partiendo de una lógica inductiva, se realizó un estudio exploratorio descriptivo que buscó la generación de categorías de análisis para poder abordar y comprender el fenómeno a partir de las manifestaciones de los jóvenes.

En una primera etapa se trabajó con entrevistas en profundidad y una lista de dimensiones a abordar, con la flexibilidad de poder repreguntar a medida que se avanzaba en el proceso, con los alumnos de los últimos años de una escuela secundaria con orientación en ciencias sociales y naturales.

Este tipo de entrevista supone la planificación de una serie de temas a tratar con los entrevistados, con el propósito de no dejar de abordar cuestiones relevantes del objeto de investigación sin que ello reste flexibilidad a la conversación que se entable. De este modo, el entrevistador decide y ajusta la secuencia y el estilo de las preguntas a medida que se desarrolla la entrevista. En ella se incluyeron interrogantes que buscaron conocer las percepciones de los alumnos con respecto a características del proceso de lectura en pantallas, recorridos de lectura en este tipo de soportes, diferencias entre este tipo de lecturas y las de soporte papel, así como las particularidades de la lectura escolar con respecto a la de ocio.

Como es propio de la investigación cualitativa, el instrumento se fue adaptando a medida que avanzó la obtención de información. Con el procesamiento de la misma, se combinaron preguntas generales que se fueron modificando a lo largo del recorrido. Si bien se trató de utilizar el mismo esquema de preguntas para cada entrevistado, dicho modelo no se restringió a las preguntas planeadas, sino que hubo lugar para que los entrevistados pudieran expresarse libremente sobre algunos temas y se redireccionaron las nuevas preguntas a partir de categorías que empezaron a surgir a medida que se avanzaba en la investigación.

La decisión de trabajar con entrevistas responde a que es una instancia apropiada para comprender las representaciones de los sujetos y, así, interpretar lo que manifiestan acerca de sus acciones; cuestión que no podría ser accesible al investigador de otro modo (Guber, 1991). De esta manera y sobre la base de lo planteado por Taylor y Bodgan (1987) en cuanto a las entrevistas en profundidad, se hizo hincapié en el análisis de los significados, las descripciones y explicaciones brindadas por los sujetos de la investigación a partir de sus representaciones acerca de la lectura en pantallas.

Además de estar en situación de aislamiento por pandemia, se realizaron entrevistas con los jóvenes tomando las precauciones pertinentes. Durante las mismas se llevó a cabo

un registro de notas y se grabó el audio. Las grabaciones fueron transcritas y ambos registros fueron utilizados para reconstruir el diálogo establecido.

En una segunda etapa se llevaron a cabo las observaciones de la práctica en lecturas de rasgo académico con una muestra menor y respetando las condiciones que se plantearon a nivel local, en cuanto encuentros presenciales, de acuerdo con las condiciones sanitarias existentes. Para esta instancia, en principio se diseñó una guía de observación que apuntó a analizar diferentes cuestiones ligadas a la lectura escolar. Posteriormente, se llevó a cabo la observación sobre la base de un trabajo de lectura similar a lo que sería una práctica concreta. Para ello, se desarrolló una guía de lectura con consignas imaginando que se trataba de una actividad escolar, con determinados pasos a seguir, los cuales implicaban buscar información relacionada con diferentes áreas. La búsqueda de información sobre el tema, que debía ser elegido previamente por el entrevistado, tenía pautas como la necesidad de compartir con el resto de la clase lo investigado en una supuesta clase presencial, de manera oral y en una especie de presentación. Sin indicación del método para retener lo leído, los jóvenes debían dar cuenta de cinco ítems según el área elegida. La búsqueda de información implicó necesariamente realizar recorridos de lectura en soportes digitales y en varias páginas para abordar lo solicitado.

A medida que se llevaban a cabo las observaciones, se tomó registro descriptivo de lo que sucedía, a la vez que se filmó el desarrollo del proceso. Luego, se realizó un análisis de lo observado en un registro escrito con la transcripción de lo verbalizado, y se cruzó la información obtenida con las notas tomadas en tiempo real.

Este procedimiento se complementó con nuevas entrevistas de ampliación que arrojaron datos de las representaciones de los entrevistados en función de lo que sucedió en esta y otras oportunidades acerca del proceso de lectura en pantallas, para confirmar los mecanismos que se llevaron a cabo en la práctica concreta en palabras de sus propios protagonistas.

Muestra, técnicas e instrumentos

En consonancia con el diseño elegido, se trabajó con un muestreo teórico. Según este los entrevistados o hechos se eligen por considerar que pueden contribuir al desarrollo del trabajo. En este caso, la profundidad prima sobre la cantidad de unidades de análisis.

Para este artículo, se realizó un recorte y se decidió trabajar con una muestra de siete alumnos adolescentes de una escuela secundaria de la ciudad de Lobos, provincia de Buenos Aires (Argentina), dada la viabilidad de acceso al campo.

La elección de los jóvenes estuvo enmarcada en sus cualidades personales, ya que se trató de un grupo de adolescentes participativos, lectores y en algunos casos con inicio de estudios superiores en paralelo con el nivel secundario, a través del programa de UBA

XXI propuesto por la Universidad de Buenos Aires para adelantar el Ciclo Básico Común que funciona como ingreso a las carreras de esta universidad.

Previamente al desarrollo de los encuentros, se firmó un consentimiento de uso de datos personales con fines de investigación.

La obtención y análisis de datos fueron procesos dialécticos constantes. Se apuntó a un proceso de construcción de categorías que buscó arrojar resultados como esquemas conceptuales que pudieran ser interpretados.

Se intentó descubrir la caja negra de este tipo de procesos sociales profundizando su especificidad: "Los resultados buscados son esquemas conceptuales que den cuenta de fenómenos complejos [...] fértiles teóricamente, para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos" (Sirvent y Rigal, 2020 p. 9).

Se utilizó el diseño de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), que analiza inductivamente la información empírica y genera categorías teóricas. Siguiendo esta línea se trabajó con el método comparativo constante y el muestreo teórico.

A medida que se avanzó en el trabajo de campo, se analizó y codificó la información empírica y la teoría en una relación dialéctica (Sirvent y De Angelis, 2011).

Procesamiento de la información

Para el procesamiento de la información empírica, se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que consiste en comparar las conceptualizaciones que se deducen de la información empírica.

A partir de la transcripción de las entrevistas iniciales, se codificó la información en una matriz. En esta se tuvo en cuenta la distribución de los datos en tres columnas. En la primera se registraron los eventos, es decir, las entrevistas propiamente dichas. En la segunda se agregaron los comentarios del entrevistador. Y en la tercera se registraron las categorías de análisis surgidas de la codificación abierta. A partir de esto, se apuntó a encontrar categorías emergentes y se seleccionaron categorías centrales durante la codificación axial.

Con respecto a las observaciones, el análisis se llevó a cabo comparando la información de la observación propiamente dicha con las notas tomadas durante el proceso y la información obtenida de las entrevistas complementarias (de ampliación). Terminado este proceso y analizados los hallazgos sobre el tema, se buscaron coincidencias entre estos resultados, los datos obtenidos con los emergentes de las entrevistas en profundidad iniciales y la existencia de categorías preexistentes en investigaciones antecedentes en los casos en los que se consideró pertinente.

El corte y el congelamiento de la investigación de Roig (2002) fueron posibles porque las recurrencias y diferencias observadas en los casos analizados permitieron una construcción teórica consistente y la información empírica parece agotada a la luz de las categorías construidas.

Cada matriz se graficó teniendo en cuenta la distribución de los datos en tres columnas: en la primera se registró el evento, es decir las entrevistas propiamente dichas; en la segunda se agregaron los comentarios del entrevistador; y en la tercera, se registraron las categorías de análisis que surgieron de la codificación abierta. A partir de este punto, se construyeron textos con las categorías emergentes con los testimonios que coincidían sobre cada una de ellas. Las categorías fueron sufriendo algunas modificaciones en función de las temáticas que iban surgiendo en cada entrevista.

Finalmente, se llevó a cabo la escritura de la teoría en la codificación selectiva, acompañada de herramientas de análisis cualitativo, en combinación con categorías preexistentes en investigaciones antecedentes, en los casos en los cuales existía esa coincidencia. Por otro lado, se encontraron nuevas categorías que se dedujeron del análisis de lo expuesto por los entrevistados. A continuación se arriban los resultados de esta investigación.

Análisis y resultados

Lecturas digitales individuales

Luego de la observación de diferentes prácticas de lectura realizadas por los jóvenes, se puede afirmar, siguiendo a Albarello (2022), que la lectura es una práctica social que está en plena transformación y resulta poco atinado seguir comparando las particularidades de la lectura en soporte papel con la lectura digital, ya que se trata de mecanismos diferentes con particularidades específicas.

Una de las cuestiones observadas tuvo que ver con los mecanismos llevados a cabo por los adolescentes a la hora de resolver una actividad de rango académico de manera individual.

Se les brindó a los entrevistados la posibilidad de elegir entre cuatro consignas relacionadas con cuatro ejes temáticos diferentes. Los adolescentes debían buscar información sobre un tema —que podían elegir libremente— teniendo en cuenta que deberían compartir lo hallado en una supuesta clase presencial, de manera oral-, a sus compañeros y docente en una especie de presentación. Para resolver las consignas, debían utilizar al menos cinco fuentes de información que consideraran válidas para sustentar su exposición. Toda la búsqueda debía basarse en pantallas, específicamente celular o tableta, para obtener la información. También podían utilizar el método que les resultara más conveniente para procesar, retener, guardar y poder exponer el tema elegido. Las

áreas comprendían al menos tres asignaturas por cada bloque y cada uno de ellos tenía cinco ítems de desarrollo, que involucraban la búsqueda de materiales con características generales y específicas. Los temas abordados se relacionaban con la Segunda Guerra Mundial, los avances de la tecnología y su influencia en la sociedad actual, el mundo laboral, los vínculos y las relaciones entre adolescentes.

Dada la consigna a los entrevistados e iniciada la lectura, los jóvenes eligieron un tema y empezaron a buscar la información que necesitaban para resolverla en el único dispositivo con el que contaban. La búsqueda de información se caracterizó como superficial, de barrido, mecánica y aislada. Se trató de una especie de búsqueda entre materiales que funcionaban como islas hasta encontrar el texto necesario para resolver los puntos planteados. De esta manera fue descrita por los entrevistados, quienes solo apuntaban a buscar lo específico sin necesidad de conectarlas ni profundizarlas y, en los casos observados, sin terminarlas de leer en su totalidad.

La búsqueda demostró ser un proceso que, si bien se dio de manera ordenada —ítem por ítem y volviendo siempre al buscador para poder avanzar en función de las consignas—, se realizó sin asociación para tratar de responder sintéticamente a cada uno de los puntos solicitados. Se trató de un proceso focalizado, que hizo hincapié en los conceptos necesarios para conseguir la información requerida, generalmente asociados a los titulares de cada texto como disparadores de recorrido: “Me concentro en buscar... ver si hay algún disparador que me llame la atención y me meta en la página y en esa información” (entrevistado 1, comunicación personal, 29 de julio de 2021).

En algunos casos la búsqueda se planteó desde la imagen (observando cuadros o mapas conceptuales) y desde lo audiovisual (videos y tutoriales), ya que este tipo de materiales, mencionaron, aportaba lo que se necesita de manera concreta y rápida. En el caso observado se advirtió que la lectura no fue completa y, en ocasiones, hasta los videos fueron adelantados para una visualización más rápida: “Siempre veo eso porque es como que lo hace más concreto y es rápido. A veces voy adelantando cuando la voz es muy lenta” (entrevistado 4, comunicación personal, 26 de agosto de 2021).

La transcripción de las ideas que los alumnos fueron plasmando por escrito sobre el papel, a medida que avanzaban en la lectura, también tuvo formas sintéticas, aisladas y en ocasiones similares a cuadros o mapas conceptuales. No realizaron párrafos, sino que se limitaron a puntualizar conceptos aislados relacionados con lo solicitado por cada ítem.

La guía de preguntas funcionó como orientadora. Tanto en el entrevistado 1 como en el 4, el principio rector de la búsqueda fue ese cuestionario que hizo que, los alumnos fueran resolviendo cada punto en orden, transcribiendo lo solicitado al buscador para localizar la respuesta que necesitaban. Se trató de búsquedas cortas y precisas que dieron cuenta de lo que se pedía en cada ítem en ambos casos. Solo el entrevistado 4 buscó otro tipo de materiales complementarios como videos y cuadros, aunque se terminó

trabajando con lo que los logaritmos ubicaron en primer lugar. Por otro lado, en ambos casos, las lecturas nunca fueron completas.

Hacia el final del desarrollo del trabajo surgió una especie de cansancio y la necesidad de terminar rápidamente con el mismo y finalizar la actividad con la síntesis de aquellos puntos que se consideraron necesarios, pero de manera resumida.

Llega un punto en que la información puede repetirse, repetirse, repetirse. Y uno más que informarse está perdiendo el tiempo, pierde las ganas...no encuentra más contenido y simplemente tenés que prestar atención y se rinde. Entonces me empecé a cansar y dejé de leer. Empecé a buscar la palabra específica que yo buscaba, con el buscador. Y no lo encontraba, y no lo encontraba y me agoté...y lo dejé. Todo porque encontrás diferentes formas de encontrar lo mismo y te termina aburriendo, cansando, y eso te lleva a querer dejar de leer directamente. (Entrevistado 1, comunicación personal, 29 de julio de 2021)

Si no estoy encontrando nada, nada, nada, y si capaz que ahí me distraigo [...] me saca las ganas ...y digo: lo dejo para otro día. (Entrevistado 4, comunicación personal, 26 de agosto de 2021)

Más allá de estas particularidades descritas, hay otras cuestiones que se asocian al proceso. La posibilidad que brinda este tipo de soportes con respecto a la facilidad en la búsqueda de materiales de manera directa y precisa, con respecto a los formatos tradicionales, fue uno de los puntos mencionados por los entrevistados. Buscar directamente lo que se precisa, sin necesidad de pasar de página o ir y venir entre las hojas para recordar dónde estaba el material, fue uno de los aspectos comentados.

No obstante, todos los adolescentes entrevistados manifestaron su preferencia por el soporte papel cuando se trataba de lecturas que exigían mayor concentración, debido a la posibilidad de subrayar, etiquetar, marcar y concentrarse que ofrece este tipo de material. De este modo también se advirtió que eligieron volcar los datos que recopilaban en una hoja, a pesar de que se les había dado la libertad de elegir el soporte en el cual alojar la información obtenida.

Por otro lado, se pudo advertir que en algunos casos detenían la lectura sin finalizarla y se dirigían a otra página en busca de otro tipo de información complementaria; por ejemplo: imágenes, videos, cuadros que resumieran el tema. De esta manera se observó la búsqueda de nuevos significados y referencias al texto en sí para complementar la lectura. En este contexto, no se manifestó ningún tipo de vacilación en la búsqueda ni desconcierto por volver al punto inicial, que en este caso estaba marcado por la guía de lectura que se les había presentado.

En los casos observados se pudo advertir velocidad en la lectura, movimientos oculares rápidos, acompañamiento de los dedos de la mano en este proceso con marcada

velocidad, escasa profundidad en el abordaje de los textos, focalización en títulos e imágenes y lectura de barrido.

Solo en los momentos en que se plantearon dudas con respecto a la veracidad de la información, se cotejó con otras páginas. Pero en los casos observados, la mayor parte de la información se dedujo del primer texto leído ubicado en primer lugar en la lista.

Consultados sobre este tema, los adolescentes reforzaron lo que se advirtió a simple vista. Además, agregaron que si el texto aparece en primer lugar ubicado por el algoritmo, es porque tiene la información exacta.

Lecturas digitales colaborativas

Como parte de la misma investigación, se realizó la reconstrucción de una práctica en contexto de aislamiento por pandemia propuesta por un docente a través de un Zoom. Cada uno de los alumnos que formaron parte de la clase estaba en su hogar durante la hora de cursada y debían realizar un trabajo evaluativo de manera sincrónica.

El grupo de referencia (cuarenta y un alumnos) pertenecía al mismo colegio con el cual se trabajó para la investigación que forma parte de la tesis nombrada, pero la observación que se llevó a cabo no se dio durante el proceso (en vivo) sino una vez finalizada la clase. Los datos fueron aportados por un entrevistado del grupo original de estudio en el marco de una entrevista en profundidad. El entrevistado contó una experiencia que no fue grabada, ya que estaba fuera del objetivo inicial del presente trabajo; pero aportó capturas de pantalla que ilustraron lo mencionado y sirvieron como fuente para la reconstrucción del relato que se describe a continuación.

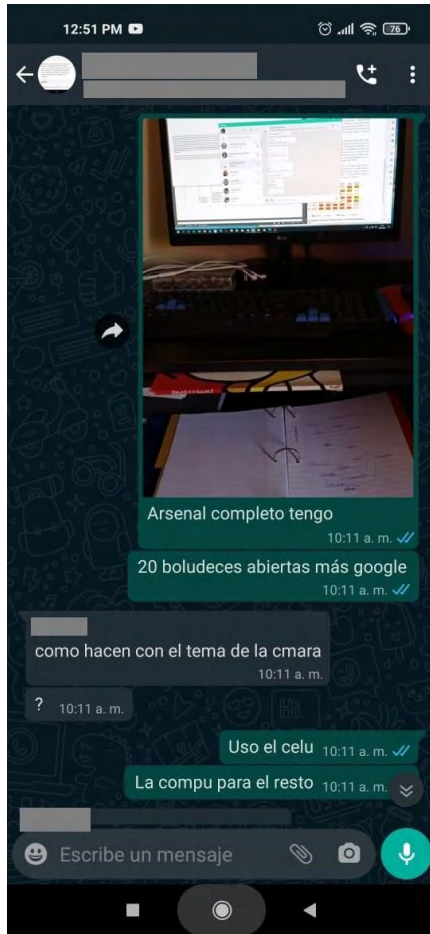
El adolescente (entrevistado 1) mencionó diferentes situaciones en las cuales, de manera organizada, los alumnos ejecutaron variados mecanismos de lectura, para resolver situaciones escolares. El joven relató cómo se organizaron para rendir este trabajo que inicialmente era individual, describió el proceso y mostró capturas de pantalla que ejemplificaban lo descrito.

El trabajo debía realizarse de manera sincrónica, a través de la plataforma Zoom, durante la hora de clase —la cual duró cuarenta minutos—. Este trabajo consistió en un formulario Google con una serie de preguntas con diferentes temas de desarrollo individual, que debía realizarse con las cámaras prendidas de manera simultánea.

Una vez entregados los correspondientes formularios a los alumnos, consistentes en diez preguntas precodificadas y con desarrollo, los jóvenes organizaron espontáneamente un grupo de WhatsApp, en paralelo, para hacer consultas a la vez que resolvían la actividad.

La situación no había sido planificada según manifestó el joven entrevistado. Se agruparon de manera inmediata, se eligieron por afinidad —aunque no eran amigos—, organizaron los soportes con los cuales trabajarían, acordaron pautas y comenzaron a intercambiar opiniones. Analizaron alternativas de cómo manejar los soportes con los cuales contaban e intercambiaron imágenes del posicionamiento de cada integrante del equipo y de la localización de los materiales necesarios para resolver las consignas. A pesar de las diferencias en cuanto a los soportes que cada uno tenía (cuestión que ninguno de los integrantes del grupo sabía, sino que cada uno se manejó con los recursos disponibles), distribuyeron los textos e incluyeron soportes tradicionales como la carpeta, en diferentes lugares, de manera tal que pudieran leer en todos a la vez en función de las necesidades que surgían (figura 1).

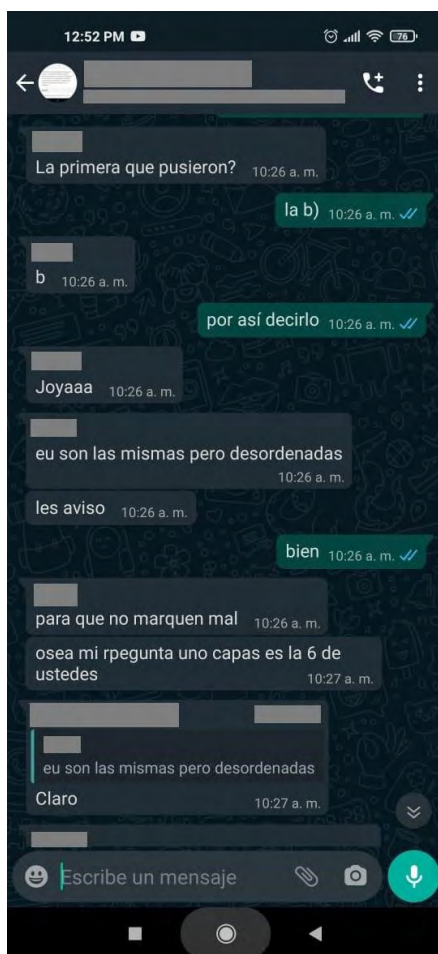
Figura 1. Captura de pantalla con la localización de los materiales para la lectura durante la evaluación



Fuente: elaboración propia.

Según lo manifestado por el entrevistado y pudiendo observar las capturas de pantalla de la conversación que desarrollaron durante el ejercicio de la clase, tuvieron varios intercambios previos al inicio del trabajo donde advirtieron los inconvenientes que podrían surgir si el docente cambiaba o alteraba lo que ellos consideraban previsible. Iniciaron el intercambio de opiniones entendiendo que había diferentes temas, pero descubrieron que en algunos puntos las preguntas eran las mismas aunque tenían el orden alterado. Se corrigieron algunas de las respuestas y se organizaron para buscar la información que necesitaban de manera colaborativa. No se advirtió superposición en la organización, pérdida del rumbo ni discusiones internas a la hora del análisis de la comunicación mantenida entre los miembros del grupo durante el proceso, según lo observado en las capturas y en lo relatado por el entrevistado (figura 2).

Figura 2. Captura de pantalla: organización y resolución de consignas de manera colaborativa



Fuente: elaboración propia.

De esta manera, al observar la práctica se pudo comprobar que trabajaron a través de varias pantallas abiertas en la computadora y en sus celulares con información sobre el contenido de la materia y con un grupo de WhatsApp como centro de coordinación del trabajo colaborativo. La experiencia implicó concentrarse en la lectura de lo solicitado para poder responder el cuestionario; buscar información en las múltiples pantallas accesibles en la computadora, pasando de una página a la otra con atención focalizada en los conceptos relevantes; prestar atención a las conversaciones de WhatsApp para cotejar resultados o encontrar respuestas que no habían sido localizadas; complementar lo leído con audios aclaratorios de los mensajes enviados; y mantenerse en alerta teniendo en cuenta el tiempo que tenían para realizar la actividad en solo cuarenta minutos, a través de Zoom, distribuidos cada uno en sus propios hogares siendo observados por el docente (cada uno desde su emplazamiento).

Los intercambios permitieron cotejar las respuestas de cada participante para asegurarse de que estaban resolviendo de manera correcta las consignas. La conversación mantuvo un orden, desde la lectura, sin ningún tipo de interferencia que alterara la comunicación a nivel individual y grupal, lo que dio coherencia al avance del proceso de lectura para responder cada pregunta sin desordenar la conversación.

De esta manera, y a través de un procedimiento improvisado sin preparación ni entrenamiento, pudieron resolver la actividad moviéndose entre diferentes pantallas en distintos entornos, de manera intuitiva, pero con precisión. De esta manera, lograron resolver de manera colaborativa lo solicitado. Se trató de una experiencia que se dio en diferentes canales (metafóricamente multiversos o universos paralelos): por un lado, el profesor desde su hogar, a través de la plataforma Zoom; por el otro los alumnos, desde sus casas, a través de la misma plataforma, combinaron el uso de otros soportes digitales y en formato papel que se emplearon a partir de sus distintas lógicas y ramificaciones de manera alterna y a la vez superpuesta.

Más allá de que esta experiencia carezca de las bases y de la metodología necesaria para arribar a conclusiones sólidas, abre una nueva línea de análisis e investigación vinculada a la evaluación en entornos digitales, que pone sobre la mesa las deficiencias en el ámbito escolar con respecto a este tema, sobre todo después de lo ocurrido durante el aislamiento por pandemia en 2020 y 2021. Además, manifiesta una serie de lógicas y mecanismos activados intuitivamente por los jóvenes que utilizan los mismos formatos que manejan habitualmente en los entornos virtuales, de manera espontánea, pero con una organización muy precisa y eficiente a la hora de la búsqueda de datos.

Se retoman de este modo categorías analizadas a lo largo del presente trabajo, ligadas a la búsqueda exacta de conceptos, seguida de una práctica de barrido. Pero también se suma una lógica de cotejo para asegurarse de la correcta resolución de los ítems de manera colaborativa.

Por otro lado, se reafirma la figura del lector intuitivo (Vizio, 2022b), que desarrolla estrategias de lectura similares a las que se llevan a cabo en entornos digitales en la cotidianeidad, de la mano de nuevas fórmulas implementadas para lograr resultados eficaces en tiempos acotados. La multitarea, junto con todos los procedimientos realizados (ya descritos) por los jóvenes en el caso citado, demostró una situación inédita que expone la posibilidad de realizar en paralelo, en distintos espacios a la vez en un mismo tiempo real y aún durante la misma clase, diferentes actividades (en este caso vinculadas a un objetivo en común: realizar el trabajo y aprobar la materia). Este tipo de lógicas que manejan los adolescentes y que subyacen a lo que vemos en la superficie son las que se deben tener en cuenta a la hora de abordar estrategias didácticas que incorporen a la tecnología como herramienta en las clases. Así, se puede definir con mejor precisión cuáles son los objetivos que pretendemos como docentes a la hora de evaluar conocimientos o capacidades.

Conclusiones

La noción de multiverso propuesta por James (1895) cobra una nueva dimensión si analizamos lo que sucede en las prácticas de lectura sobre soportes digitales. Esta metáfora ilustra la coexistencia de universos que se desarrollan en paralelo y que, en este caso, podrían advertirse al analizar la activación de los espacios que se abren a la par cuando el lector define los recorridos de lectura en función de sus objetivos. De esta manera, podría afirmarse que cuando leemos podríamos estar en más de un lugar a la vez. Con ello, se supera la noción de multitarea y multilinealidad entendiendo el concepto de multiespacio al leer y participar de diferentes entornos en el mismo momento temporal.

Luego de las experiencias descritas, se puede afirmar que las lecturas en pantallas presentan particularidades propias del soporte que no pueden ser comparadas con los formatos tradicionales dadas las nuevas habilidades que se necesitan para su desarrollo.

Más allá de realizarse de manera rápida e intuitiva con las propiedades de barrido (Kovac y van der Weel, 2020) y el desarrollo de las habilidades visuales, técnicas y estratégicas planteadas por Martos Nuñez y Campos Fernández-Fígares (2013), estos translectores (Scolari, 2017) se enfrentan a las nuevas lecturas transmedia (Albarello, 2019). Y en estas desarrollan aspectos vinculados a la multilinealidad, propia de los hipertextos; y a la multitarea, propia de los escenarios actuales. La asociación de ideas, del mismo modo que lo hace el pensamiento humano (Albarello, 2022), no solo plantea una nueva forma de leer, sino un nuevo modo de significar lo que se lee. Aunque se busquen los mismos contenidos o se traten de resolver las mismas consignas, cada recorrido puede no tener réplica.

Por otro lado, la cuestión de fragmentar los modos de acceso a múltiples materiales, bien sea de manera individual o grupal, pone en discusión las consecuencias de la multiactividad. En los casos observados se halló extrema concentración para resolver

consignas de la forma más rápida posible, aunque con escasa profundidad y sin haber terminado de leer los textos de manera completa.

En el caso de las lecturas digitales individuales se advirtió, como objetivo de los jóvenes entrevistados, lograr resultados de manera inmediata y acotada —con búsquedas precisas y sintéticas (Vizio, 2022a)—, para dar cuenta de los puntos solicitados en el caso del trabajo individual. En este aspecto no se advirtió que los adolescentes se corrieran de la guía de lectura ofrecida, aunque algunas veces alteraron el orden de las respuestas, y solo uno de ellos saltó una pregunta por distracción (entrevista 4, comunicación personal, 26 de agosto de 2021). En todos los casos se observó que no terminaron de leer el material completo, pues afirmaron que no era necesario en tanto habían encontrado lo que buscaban.

En el caso de las lecturas digitales colaborativas se pudo observar la posibilidad de resolver consignas de manera grupal rápidamente con cotejo de resultados a través de múltiples canales. Así, optimizaron los tiempos y los recursos, a la vez que se focalizaron en el objetivo planteado de manera individual (resolver la consigna en el tiempo estipulado) con alta concentración, aunque estuviera en diferentes plataformas de comunicación. Sin embargo, hicieron lecturas poco profundas, ya que no se necesitaba desarrollar temas, sino puntualizar en acertar el resultado ante consignas preestablecidas por un cuestionario precodificado.

La gran cantidad de alternativas que se desprenden ante la lectura en pantallas, bien sea de forma individual o colaborativa, plantea una diversidad de funciones que no podrían compararse con la lectura sobre soportes papel. La unilinealidad de estos últimos acota toda reflexión sobre las características de uno y otro caso, ya que no solo cambian los soportes, sino las habilidades que se necesitan para llevar a cabo las prácticas lectoras.

Realizar varias actividades en simultáneo, tal cual se ejemplificó, exige otro tipo de concentración y nuevas habilidades ligadas a la multiactividad y multilinealidad que plantea el texto digital, pero con una mirada puesta en el análisis de los múltiples entornos que se habitan al leer. Las etiquetas que se abren, los recorridos que se eligen, los focos de atención en los cuales los lectores establecerán sus preferencias, los objetivos que se proponen, los tiempos y las decisiones con respecto a permanecer, cambiar o abandonar las páginas leídas, son aspectos que caracterizarán cada modo de acceder, recorrer, permanecer, abandonar y comprender los textos para cada sujeto lector.

Educar a estos jóvenes que hoy viven inmersos en las pantallas para brindarles herramientas que les ayude a profundizar las lecturas, focalizar en lo que necesitan en función de sus objetivos o de las consignas que deben resolver, concentrarse en búsquedas productivas, optimizar sus prácticas lectoras y mejorar sus habilidades técnicas y estratégicas deberían ser los ejes sobre los cuales trabajar desde la formación. Se trata de pensar en ejercicios puntuales, trabajados por los docentes en conjunto con los alumnos,

que habiliten a los jóvenes a resignificar sus prácticas. De esta manera, se les puede otorgar herramientas concretas para que se concienticen de sus procesos lectores y entiendan las lógicas que los hacen mover de la manera en que lo hacen sobre los soportes que frecuentan; en fin, para que hallen en conjunto nuevos caminos para resolver cómo abordar los textos para comprenderlos, producirlos o transformarlos. Dichas actividades deberían realizarse en el marco de cada espacio de formación, independientemente del nivel y de la asignatura o materia, ya que se trataría de una actividad transversal.

Por otro lado, es necesario revisar los propósitos docentes a la hora de evaluar, teniendo en cuenta los procesos que se desarrollan bajo la superficie del aula en los espacios paralelos que se ejecutan en los soportes tecnológicos en los cuales los jóvenes se encuentran aún durante la clase y en presencialidad. Por este motivo se presenta indispensable, por un lado, definir lo que pretendemos desarrollar y evaluar en nuestros alumnos teniendo en cuenta que los contenidos ya están en la red. Por el otro lado, es necesario empezar a trabajar la posibilidad de la elección de los recorridos, aunque se trabajen los mismos contenidos. Y, por último —y propongo este punto como fundamental y anterior a cualquier clase—, establecer el para qué de cada propuesta que llevamos al aula.

Aportar estas herramientas no solo servirá para mejorar las prácticas lectoras, sino para desarrollar las nuevas capacidades y habilidades que hoy necesitan nuestros jóvenes para enfrentarse con el mundo y la tecnología que los rodea. El escenario ya no es el que vivimos hasta hace algunos años, porque se ha transformado y necesita de nuevas herramientas para poder habitarlo.

Entender estas lógicas brindaría a los docentes las herramientas que se necesitan en la educación para mejorar las prácticas, ya que muchos de los marcos en los cuales se desarrollan las clases han dejado de existir (Serres, 2013). Y los alumnos tendrían la posibilidad de recibir nuevas orientaciones que mejoren sus recorridos y potencien las fórmulas intuitivas con las cuales se manejan en los distintos espacios (multiversos) que habitan. De esta manera, el ingreso a estudios superiores no se vería como un desfasaje crítico y caótico, sino como una continuidad.

Comprender estos mecanismos para evitar expulsiones (Sassen, 2015) debería ser uno de nuestros principales objetivos como educadores, pues el contexto ha cambiado y los alumnos también. Por ello, es necesario repensar los espacios que habitamos, porque son múltiples y se desarrollan a la vez: durante las clases, fuera de ellas, sobre y debajo de la superficie del aula; lo que se desarrolla en el marco educativo excede a lo que podemos advertir a través de los sentidos, porque se habita en múltiples espacios y entornos paralelos.

Referencias

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (J. Dacosta Chevrel, J. y F. Flores Palacios, trads.). Ediciones Coyoacán.
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Albarello, F. (2022, 4 de mayo). *Pandemia, pantallas y revolución en la lectura*. <https://www.amidi.org/revoluciones-lectura-transmedia-pantallas/>
- Burin, D. (2020). Comprensión de texto digital. En D. Burin (comp.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI* (pp. 71-98). Teseo.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Coiro, J. y Dobler, E. (2007). Exploring the online Reading comprehension strategies used by sixth – grade skilled readers to search for locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257. https://www.academia.edu/181830/Coiro_J_and_Dobler_E_2007_Exploring_the_online_comprehension_strategies_used_by_sixth-grade_skilled_readers_to_search_for_and_locate_information_on_the_Internet_Reading_Research_Quarterly_42_214-257
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hou, J., Rashid, J. y Kwan, M. L. (2017). Cognitive map or medium materiality? *Reading on paper and screen. Computers in Human Behavior*, 67, 84-94. https://www.academia.edu/35736967/Cognitive_map_or_medium_materiality_Reading_on_paper_and_screen
- James, W. (1895). Is Life Worth Living? *International Journal of Ethics*, 6(1), 1-24. <https://www.jstor.org/stable/2375619?seq=1>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Kovac, M., y van der Weel, A. (2020). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco. <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Margolin, S., Driscoll, C., Toland, M. y Kleger, J. (2013). E- Readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms? *Applied Cognitive Psychology*, 27(4), 512-519. <https://www.semanticscholar.org/paper/E%E2%80%90readers%2C-Computer-Screens%2C-or-Paper%3A-Does-Reading-Margolin-Driscoll/28c1b15ca92c60cf5550632eac051c2efd24de8c>
- Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Fígares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Ed. Santillana.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. En D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079>

- Murden, A. y Cardenaso, J. (2018). *Ser joven en la era digital. Una aproximación a los procesos de construcción de subjetividad*. Fundación SM; Cepal. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4739>
- Roig, H. (2002). *Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción* [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1367>
- Santiago Galvis, A., Castillo Perilla, M. y Morales, D. L. (2005). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, (26), 27-38. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz Editores.
- Scolari, C. A. (2017, 2 de marzo). *El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación*. Hipermediaciones. <http://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/amp/>
- Scolari, C. A. (2018a, 19 de marzo). *Transmedia Literacy (I): ¿qué hacen los adolescentes con los medios?* Hipermediaciones. <https://hipermediaciones.com/2018/03/19/transmedia-literacy-i/>
- Scolari, C. A. (ed.). (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Transliteracy. H2020 Research and Innovation Actions. <https://bit.ly/3OuGiJ4>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2020). *Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción y conocimiento* [manuscrito en proceso de revisión].
- Sirvent, M.T. y De Angelis, S. (2011). Pedagogía de Formación en Investigación. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 231-244. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/835/787>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, trad.). Editorial Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vazquez Cano, E. y Sevillano García, M. L. (2015). El smartphone en la educación superior. Un estudio comparativo del uso educativo, social y ubicuo en universidades españolas e hispanoamericanas. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 114-131. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.sese>
- Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>
- Vizio, P. (2022a). Sobre la línea. Nuevos modos de leer en soportes digitales. *Revista venezolana de pedagogía y tecnologías emergentes*, 1, 43-59.
- Vizio, P. S. (2022b). Black Mirror: nuevos lectores, reflejo del entorno tecnológico. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 71-94. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)05](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)05)