



Número 6.
Julio de 2016

El lector como usuario: implicaciones didácticas

The reader as user: educational implications

Concepción López-Andrada
Universidad de Extremadura

Pág. 36 a la 50

Abstract:

Keywords

Information Society,
Literacy, Reading, Skills
Development

This article analyzes the figure of the reader and the challenges facing this through the transformations that occur in the digital world from the perspective of the teaching-learning. It is understood the reader of the XXI century as a user and creator of content on the network. Reading is one of the main practices of access to knowledge, and also works as an engine of social power that articulates shared web 2.0. Thus, definitions of literacy and reading skills are changing, as these not only have to consider the linear reading of printed texts, but also have to be extended to reading practices in new media and technological devices. a review of research and models that describe a corpus of work that brings together evidence and international results regarding formatting preferences, learning styles, skills development and strategies of reading on screen and / or reading in digital environments is presented.

At the end of the work prospects are proposed to rethink the role of digital reader, where the social dimension of reading practices becomes more consideration, and where also the roles developed by the reader multiply.

1. Introducción: (re)conceptualizaciones de las prácticas de lectura

La lectura mediada por tecnología está reconceptualizando el hecho lector, advirtiendo el peso de la perspectiva sociocultural del mismo. Así, Postman (2006, p.145) distingue entre una tecnología y un medio: “Una tecnología se convierte en un medio cuando se le cede un lugar en un ambiente social determinado, en el que se insinúa en contextos económicos y políticos”. Es decir, los conocimientos, habilidades y competencias implicadas en lo que significa estar alfabetizado en este nuevo medio varían de forma significativa en función de los textos, las actividades y las prácticas socioculturales de referencia. Ferreiro (2002, pp.16-17) nos recuerda que no es lo mismo estar alfabetizado “para seguir en el circuito escolar” que estarlo “para la vida ciudadana”. La extrapolación al medio digital nos lleva a indagar en el significado de estar alfabetizado en cada caso y a distinguir, tal vez, entre estar alfabetizado para el correo electrónico, para los chats, para la Wikipedia, para la búsqueda de información en Internet, para la literatura en red, para el trabajo académico colaborativo en red, etc. Diversos autores como Gil Calvo (2001) exponen que se está produciendo una “desnaturalización lectora”, que atañe a la cualidad lectora, es decir, a qué se lee. Leer es una actividad cognitiva y comprensiva compleja, en la cual participan elementos como la capacidad memorística o los conocimientos previos del lector; existen una serie de procesos de control de la comprensión relacionados con la definición del objetivo de lectura y con la elección de estrategias por parte del lector (Viana, Ribeiro & Santos, 2014).

El desarrollo de los medios audiovisuales ha fomentado una transformación del modelo cultural, ya que hemos pasado de la supremacía de una cultura textual e impresa a la hegemonía de las imágenes. Según Machado, la lectura que hay tras las TIC es una lectura instrumental, por lo que “no es una forma de adquirir sabiduría” (2002, p. 36). Quizá esta afirmación sea demasiado rotunda, y a falta de un recorrido histórico mayor, habría que matizar, en el sentido de la necesidad de discernir entre lo que busca un tipo de práctica lectora, respecto a otra, dependiendo del contexto en el que se produce.

Un elemento que quizás resulte indiscutible está relacionado con la manera en la que la institución educativa ha asimilado ciertas prácticas culturales que se desarrollan en un contexto actual y que conecta con la idea de Siemens (2010) de que básicamente nos hemos dedicado a “transferir (no transformar) nuestra identidad física a los espacios y estructuras online” (2010, p. 11). La mayor parte de las políticas educativas ligadas a este tipo de innovaciones se singularizan por este hecho.

Algunas herramientas se han presentado de una forma novedosa, sea el caso del hipertexto en la configuración de un “nuevo lector” definido principalmente como activo y crítico en relación con la discriminación de la información. Siguiendo a Andurell (2015), se contempla que el hipertexto es una herramienta que posibilita un cambio en el

almacenamiento, distribución y presentación de la información. Se manifiesta “un cambio de la producción basada en la memoria, a la producción basada en la conectividad, la interactividad y la inteligencia, desarrollando hábitos cognitivos y formas de colaboración que generan nuevas formas de interacción social” (Andurell, 2015, p.53).

El periodo histórico actual se caracteriza por ser un tiempo de mutaciones y convergencias dentro de la cultura textual; varios autores hablan de la transformación más radical desde los tiempos de Gutenberg (Delany & Landow, 2006); sin embargo, no es posible predecir qué consecuencias traerán en el futuro estos cambios, ya que el momento actual es aún incipiente. Desde la invención de la escritura se han buscado técnicas y medios para “incrementar la rapidez y la comodidad en la localización de la información” (Delany & Landow, 2006, p.41); de igual modo, es evidente que gran parte de los textos electrónicos o digitales o hipertextos funcionan, hoy por hoy, como un suplemento de los textos manuscritos, mecanografiados o impresos.

2. *New Literacy Studies* (Nuevos Estudios Sobre Literacidad)

Los *Nuevos estudios sobre literacidad* (NEL) constituyen una corriente teórica que propone una orientación de la lectura como práctica social y situada, enfatizando la perspectiva comunitaria y la importancia del contexto. Las investigaciones de autores (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 2015; Zavala *et al.*, 2004) procedentes de muy diversas disciplinas han destacado que la lectura no es únicamente una competencia individual ni está centrada exclusivamente en la escuela, sino que es una práctica social que cobra sentido en una comunidad dada y se nutre de un entorno sociocultural y comunidad.

Esta perspectiva asume que la escritura y lectura es una “forma cultural”, un “producto social” de manera que el único modo de comprenderla es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido. El discurso se integra con el resto de componentes (comportamiento no verbal, organización social, formas culturales) en la vida cotidiana de la comunidad: sólo puede interpretarse y examinarse atendiendo al conjunto de estos elementos (Cassany, 2006, p.73). Las instituciones canalizan un tipo de alfabetización que determina un canon escolar concreto y privilegia ciertos textos y prácticas sobre otros, son los *sponsors of literacy* según Brandt (1998). Estas nuevas concepciones de la lectura amplían el marco tradicional, y se suponen en consonancia con los tiempos actuales, aunque estas investigaciones se llevan desarrollando desde finales del siglo pasado. Según Gee (2015) es importante acentuar la importancia de la interpretación y aprendizaje a través de textos cuando hemos tenido la posibilidad de participar y formar parte de los contextos sociales en los cuales se leen dichos textos y se interpretan del modo adecuado según las directrices de esa sociedad y cultura.

De esta manera, los estudios actuales sobre la alfabetización destacan la condición situada, social e interdisciplinar (Castelló, 2014). La terminología que sigue estos estudios utiliza el neologismo “literacidad” (del inglés *literacy*) para referirse a las prácticas de comprensión y competencia, pues su sentido es lo suficientemente amplio como para abarcar “todo lo relacionado con el uso del alfabeto, desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p.38). Castelló (2014) especifica que:

El término *Literacy* remite a todos los niveles educativos y tiene que ver con la formación continua en lectura y la escritura que nos convierte en personas letradas, es decir aquellas que pueden hacer uso de sus habilidades discursivas de manera activa y ajustada a las exigencias de los contextos en los que participan de tal forma que son competentes para contribuir activamente al desarrollo de su comunidad y disfrutar como miembros de pleno derecho de sus beneficios. Teniendo en cuenta este significado algunos autores han optado por traducirlo como *literacidad* (pp. 349-350).

Algunas nociones no excluyentes según Frías-Guzmán (2015) de la alfabetización se pueden sintetizar en:

- (1) Alfabetización como conjunto autónomo de competencias;
- (2) Alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa;
- (3) Alfabetización como proceso de aprendizaje;
- (4) Alfabetización como texto.

Las distintas concepciones de la alfabetización o si queremos denominarla en su espectro más amplio, *literacidad*, como productos culturales son visiones de la realidad que “insisten en la reproducción crítica de lo que se enseña, en la capacidad de dar sentido al mundo y desarrollar perspectivas propias” (Frías-Guzmán, 2015, p.18). Quizá el uso del término *alfabetismos* a la hora de abordar esta temática resulta adecuado por su carácter integrador y más cercano a la pluralidad. Afirma Snyder (2004) que es necesario desbordar las explicaciones estrechamente definidas de alfabetismo, ya que estas no captan la complejidad de las prácticas alfabetizadoras contemporáneas. Por consiguiente, las prácticas de la alfabetización digital representan las formas en que se hacen los significados dentro de estos novedosos o quizá no tan novedosos sistemas de comunicación. Siguiendo con Snyder, esta autora expone que el hecho de estar alfabetizado “tiene que ver con la comprensión de cómo se combinan las diferentes modalidades en formas muy complejas, para crear significado” (2004, p. 24), mediaría, pues un sistema complejo de signos; nosotros como lectores debemos aprender a descubrir y localizar el significado en los sistemas icónicos que aparecen en pantalla, en los cuales intervendrán combinaciones de signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos.

En el contexto educativo, al alumno la enunciación de la palabra le motiva a una reflexión, para volver sobre la misma palabra con un significado nuevo cargado de

contenido donde su contexto sociocultural cobra especial importancia; lo que se ha venido denominando en distintas investigaciones como *critical literacy*, es decir, leer de manera crítica, derivado de los estudios desarrollados principalmente por Paulo Freire y Henry Giroux¹. La alfabetización crítica estimula a los lectores a analizar activamente los textos y ofrece estrategias para revelar e interpretar mensajes subyacentes. Existen distintas perspectivas teóricas sobre la alfabetización crítica que han producido diversos enfoques pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Todos estos puntos de vista comparten la premisa básica de que la alfabetización requiere pensar de manera reflexiva y autónoma, que exige unos lectores con conciencia textual. De esta forma, ejercer una postura crítica hace que el lector/usuario/consumidor de contenidos reconozca que los significados no son neutros.

3. Metodología de la revisión de evidencias sobre prácticas lectoras digitales

A continuación, se examinan modelos y resultados de investigaciones que se han originado a partir de la necesidad y el interés creciente por el desarrollo de análisis experimentales sobre la compleja temática que se engloba dentro de los nuevos paradigmas de la lectura en ambientes digitales. El conjunto de investigaciones que han sido revisadas ofrecen un marco común que, por un lado, se extiende en un contexto institucional educativo, en el cual se presenta lo académico como el nivel superior en el tratamiento de la información; y por otro lado, contiene lo digital como medio de difusión de conocimiento que implica dinámicas novedosas y subyacentes. En consecuencia, los diversos modelos explorados que aquí se exponen describen un corpus de trabajo que agrupa evidencias y resultados internacionales en relación con las preferencias de formato, estilos de aprendizaje y desarrollo de competencias y estrategias de la lectura en pantalla y/o la lectura en entornos digitales. Desde la perspectiva de las implicaciones pedagógicas y sociales subyacentes en las investigaciones revisadas se observa la aparición de nuevas necesidades de alfabetización dentro del sistema educativo asociadas, en parte debidas a la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en parte también, a los cambios económicos, políticos y culturales que se producen en la Sociedad de la Información caracterizada por la desigualdad entre sus agentes, lo que alerta de la urgencia de una planificación en políticas sociales y educativas dirigidas a compensar estas carencias (Area, 2002).

3.1. Justificación y procedimiento de la revisión

Este apartado toma como punto de partida revisiones como la realizada por Vivas, Torres, Gualteros, & Flecha (2010), en la que los autores elaboran una

¹ Para muestra, los trabajos publicados en Freire, P., Horvath, S., Macedo, D., & Giroux, H. A. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

exploración que aglutina trabajos empíricos sobre la competencia lectora en entornos digitales, el papel del lector y estudiante. Tal y como explican Marciales *et al.* (2010) la lectura digital se convierte en un objeto de análisis relevante a partir del año 2005, cuando la expresión *digital reading* comienza a destacar en publicaciones de habla inglesa. Estos autores señalan que la revisión de investigaciones publicadas en esta línea permite discernir cómo estos estudios han tenido como objeto prioritario la descripción de las preferencias del tipo de formato (impreso o digital), y las prácticas conjuntas efectuadas ante los textos digitales para lograr objetivos de lectura. El procedimiento que se ha aplicado en esta revisión se inicia con la búsqueda de investigaciones publicadas entre los años 2005 y 2015 recogidas en las siguientes bases de datos: *ScienceDirect*, *ERIC* y *Scopus*, que se han localizado como las más pertinentes para encontrar información bibliográfica de valor en el ámbito de las ciencias sociales, humanidades y la educación. Se observó que el número de investigaciones encontradas a partir de 2010 sobre la temática aumenta notablemente, así como que se considera pertinente utilizar este rango de años tan amplio debido a que de esta forma se puede examinar una evolución temporal en los diseños metodológicos y resultados obtenidos en estos estudios empíricos, los cuales se caracterizan en sus inicios por un rasgo más genérico e inconsistente, para acabar con el trascurso de los años en análisis experimentales más sólidos, con mayor fundamento teórico y metodológico.

3.2 Modelos y resultados de experiencias e investigaciones empíricas

El primer estudio revisado explora la relación entre las experiencias extracurriculares en línea y/o pantalla de los estudiantes, y su desempeño en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*). De esta manera, Gil-Flores *et al.* (2012) analizan las competencias en lectura digital desarrolladas por los alumnos españoles a través de los datos tomados de los resultados de PISA 2009, donde por primera vez se incluyó una prueba de competencia lectora digital, referida a las tareas de acceso a la información, comprensión, evaluación e integración de textos digitales en una amplia gama de contextos y actividades de lectura. Los autores trabajaron con una sub-muestra de 4.748 estudiantes que realizaron un examen de lectura digital extraído de la prueba española, basada en una serie de preguntas en la parte inferior de la pantalla del ordenador sobre el uso de textos digitales (como sitios web, correo electrónico, salas de chat, blogs y foros), caracterizados por aspectos tales como la legibilidad física o la cantidad que va rotando de texto visible para el lector; por parte de los alumnos fue, por lo tanto, desarrollada a través de diferentes tareas, la localización, interpretación y evaluación de la información contenida en los textos. Los resultados demostraron que, al explicar el rendimiento en lectura digital, las experiencias en línea son más relevantes cuando en la búsqueda de información los estudiantes se desenvuelven en actividades sociales en línea. Las conclusiones generales del Informe

PISA 2009 sobre lectura digital², comunicación mediada por ordenador y la navegación web, se concretan en las distintas situaciones que forman parte de la experiencia de los alumnos frente a la pantalla que extrae esta investigación, y a la vez, los autores destacan que estos resultados coinciden con los publicados en el Informe sobre *La integración de internet en la educación escolar española* (Sigalés *et al.*, 2008)³ en el cual se indica que de forma extracurricular el uso de internet se centra básicamente en torno a actividades de comunicación con amigos y familiares, la descarga de contenidos para el ocio y entretenimiento como películas y videojuegos, y la búsqueda de información sobre temas de interés. A través del desarrollo de distintas tareas por parte de los estudiantes, como hemos visto en la investigación anterior, se puede verificar y constatar el impacto de la lectura digital colaborativa como pretenden Passig y Maidel-Kravetsky (2014), en este caso, en relación a las habilidades de resumen de estudiantes de un posgrado especializado en nuevas tecnologías. El objetivo principal consistía en determinar el rendimiento de lectura mediante la lectura colaborativa en línea de un capítulo de un libro de carácter académico, utilizando como evaluación la calidad de un resumen colaborativo realizado posteriormente. Dicha calidad se determinó a partir de variables desarrolladas en un estudio previo por Rivard (2001)⁴. Los resultados confirmaron la hipótesis de partida de este estudio: el uso de una interfaz para la lectura y la escritura colaborativa en línea favorece una composición de mayor calidad que la elaboración de un resumen cara a cara o de forma presencial. Taipale (2014) indaga en las distintas potencialidades o *affordances*⁵ de la lectura y escritura en impreso y en digital. Esta investigación analiza el impacto de las tecnologías digitales en la lectura y escritura en Finlandia. De este modo, las potencialidades percibidas son comparadas en la división entre formato papel/digital a través de la redacción de ensayos escritos por veinticinco estudiantes de Comunicación en 2013. Los resultados evidencian que los estudiantes finlandeses poseen una percepción más positiva que negativa con respecto a la lectura en papel, mientras que la lectura en pantalla los atrae en menor medida; no obstante, perciben y valoran la escritura con el teclado, ya que les permite editar textos de forma rápida y eficiente.

La anterior investigación está basada en el estudio de Fortunati y Vincent (2014) cuyo objetivo principal es similar: analizar el impacto de las tecnologías digitales en la

² En síntesis, los lectores digitales competentes tienden a saber cómo acceder, navegar e interpretar la información con eficiencia (OCDE, 2011).

³ El objetivo principal de este informe es obtener información relevante sobre la introducción y la extensión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), especialmente el uso de internet, en las consideraciones organizativas y prácticas de las escuelas primarias y secundarias de España.

⁴ Se analiza la correlación de variables que exploran tanto el lenguaje en su organización, estilo, uso y objetividad; y en el contenido de los resúmenes en cuanto a ideas principales, ideas secundarias, integración de las ideas, y la fidelidad al texto original.

⁵ El concepto de *affordances* es un concepto introducido por James J. Gibson que se define como aquellas potencialidades percibidas de una tecnología que posibilitan la comunicación y la acción social. Véase los trabajos de Hutchby (2001) y Dourish (2004) para su desarrollo.

escritura y la lectura dentro de un centro de enseñanza superior. Los autores exploran los *affordances* de la escritura y la lectura en papel; junto a las potencialidades que surgen en la escritura en un teclado y la lectura en una pantalla. Los principales resultados de este estudio evidencian cómo las competencias lectoescritoras están mutando a través del uso de las tecnologías digitales; sin embargo, la coexistencia entre el papel y lo digital no son mutuamente excluyentes. Asimismo, se observa cómo los estudiantes son más productivos a través de la escritura en relación con la lectura, aunque todavía aprecian la capacidad de la escritura en papel por encima de la escritura en pantalla; consecuentemente, estos estudiantes siguen utilizando el papel ampliamente.

La exploración entre lo que se ha venido a llamar “vieja” y “nueva” competencia lectora por parte de algunos autores se plantea en el estudio realizado por Lee y Wu (2013). La mediación de la tecnología en las prácticas lectoras ha propiciado que el concepto de competencia lectora esté evolucionando, integrando no solo la lectura de textos impresos, sino también la lectura en línea. De esta manera, este estudio intenta aclarar la relación entre la lectura de textos impresos y textos digitales desde la perspectiva de las diferencias individuales extrapolando datos de PISA 2009. En este trabajo se establece una dualidad respecto al uso y alcance de las TIC: (a) un llamado estado interior que representa la actitud de los estudiantes hacia los ordenadores y las tareas realizadas; y (b) un llamado estado exterior que representa el acceso de los estudiantes a las instalaciones TIC tanto en la escuela como en el hogar. Estas dos variables se asimilan a la hora de discutir los resultados indirectos; así, la competencia lectora de los estudiantes mejora cuando estos tienen una mejor actitud y preferencia hacia los ordenadores y la disponibilidad de estos en el hogar, siempre y cuando se fomente la participación en actividades de lectura en línea. Qayyum (2008) especifica en su investigación la manera en la que los estudiantes leen activamente *papers* de revistas digitales como preparación previa a un debate posterior en el aula. El análisis de datos reveló el tipo de marcas que los lectores/usuarios emplean, lo que implicaría un importante potencial que puede condicionar los futuros diseños y aplicaciones en experiencias de lectura para las bibliotecas digitales. Los lectores afirmaron que utilizan los marcadores para: (1) identificar y recordar palabras claves o términos y frases que fueron percibidas como importantes; (2) destacar la presencia de los principales argumentos del texto; y (3) señalar puntos determinados del texto; introduciendo la variedad de colores para identificar temáticas similares. Zhang & Duke (2008) diseñan un estudio descriptivo en el que se exploran distintas estrategias de lectura a través de una muestra de 12 lectores expertos (adultos evaluados como lectores competentes en internet). Los lectores adoptaron distintos patrones de estrategias de lectura dependiendo de cada propósito desarrollado en cada tarea. Los resultados sugieren que resulta un procedimiento útil orientar a los lectores principiantes o inexpertos en lectura digital (a) para que tengan en cuenta sus objetivos y propósitos en el momento de la lectura, y (b) para que transiten por distintas estrategias que se ajusten a su finalidad de lectura. Este

estudio añade evidencias a otros estudios que hemos analizado y que trabajan la importancia de las estrategias en la lectura digital. Los autores reiteran que estas directrices deben ser corroboradas en futuras investigaciones que analicen si la enseñanza de estrategias mejora las habilidades de lectura en internet. La investigación elaborada por Buder *et al.* (2015) analiza las dinámicas que se crean en una lectura selectiva en un espacio de ocio (un foro) y el posible impacto en el aprendizaje. Debido a que los debates en foros tienden a ser bastantes extensos, los participantes deben ser selectivos en su “comportamiento lector”. El análisis de datos mostró algunos resultados destacables como que: (1) la visualización de las contribuciones de la discusión llevó a digresiones en el orden de lectura cronológico; (2) las contribuciones de calidad (en aportaciones al foro) no estaban especialmente asociadas a un mejor rendimiento en una prueba de conocimiento; (3) la presencia de una dimensión de acuerdos se asoció con un cambio de actitud y a una mayor intención de participación.

La noción de nativo digital (Prensky, 2001) se ha aplicado a muy diversas propuestas. Así, el trabajo desarrollado por Shariman *et al.* (2012) parte de la idea de que la mayoría de los estudiantes de hoy son nativos digitales, es decir, que se consideran competentes en entornos digitales; no obstante, afirman los autores que un buen número de investigaciones rebaten este análisis, por lo tanto, es arriesgado generalizar sobre la capacidad de la alfabetización digital y respecto a las expectativas de los estudiantes. Este estudio detecta las necesidades respecto al acceso, búsqueda y uso de la información requerida en las tareas académicas. Los resultados del estudio revelaron que la competencia en alfabetización digital de los estudiantes depende de varios factores, como el dominio del idioma y/o el diseño de formas multimodales en los contenidos digitales. La investigación de Knutsson *et al.* (2012) trata de identificar los distintos registros de alfabetización digital que se produce en los entornos virtuales de aprendizaje. Los autores formulan y discuten los elementos de la alfabetización digital como una cuestión lingüística y semiótica. El estudio identificó las divergencias y contrastes entre la alfabetización digital de profesores, coordinadores y estudiantes; esta disimilitud puede provocar que un registro semiótico compartido sea difícil de mantener. Este estudio evidencia que la alfabetización digital debe ser considerada como una práctica situada, y que se trata de un conjunto de competencias funcionales y comunicativas, más que de una adquisición de un conjunto de habilidades técnicas.

Estas investigaciones se ejecutan dentro de un marco institucional, donde se transmite la especificidad de los conocimientos académicos (alfabetización académica), y a la vez, analizan cómo los estudiantes evalúan la información según criterios como la relevancia, exactitud o autoridad, y las perspectivas críticas que hay que aplicar dependiendo del contexto.

4. Discusión y comparación de las aportaciones

Con la perspectiva de la nueva alfabetización, que es esencial, incluso necesaria, para los lectores que tienen que hacer frente a diferentes problemas y dificultades que surgen del entorno de lectura en línea (Shariman *et al.*, 2012; Knutsson *et al.*, 2012; Zhang & Duke, 2008), se puede afirmar que emergen nuevas habilidades de alfabetización que se asocian con las siguientes cinco áreas: (1) la identificación de problemas y preguntas, (2) la localización de información de múltiples recursos en línea, (3) la evaluación crítica de la información en línea, (4) la síntesis de la información en línea, y (5) la comunicación y el intercambio de información en línea. Los lectores que consigan adaptar sus estrategias e incorporar otras nuevas a su práctica lectora podrán ser considerados lectores expertos en la lectura digital, en pantalla o en línea. Sin duda, será también imprescindible valorar las diferentes variaciones en su uso y aplicación dependiendo de las características del texto y de los propósitos que busca la lectura. En estos términos, otra variable esencial para comprender el proceso lector en internet es el papel de los conocimientos previos con los que el lector llega ante la actividad lectora.

Sin duda, la hibridación de prácticas (orales y escritas; de lectura y de escritura), y de formatos está ocupando paulatinamente un espacio propio de cohabitación. El desarrollo de la competencia lectora se articula en escenarios que van más allá de la institución educativa. Espacios novedosos que tienen que ver con el entretenimiento y el ocio, pero también con la creación de redes y espacios de sociabilidad. Indiscutiblemente, estas prácticas lectoras no se desarrollan de la manera en la que la institución educativa ha exigido tradicionalmente, sino que se caracterizan básicamente por la multitarea (Jeong & Hwang, 2012). Quizás, por su carácter desigual y variable, la institución educativa todavía no es capaz de contener e incluir de una manera efectiva estas prácticas dentro de un marco curricular cerrado.

Otro elemento que hay que replantear es la figura del *nativo digital*, ciertamente asumido en muchas investigaciones académicas, debe criticarse además de por su escaso apoyo en la investigación empírica, por la clara artificialidad en la confrontación entre el mundo digital (ordenadores, dispositivos de lectura...) y el analógico (libro, papel). Tal y como expresa Cassany (2012), en la actualidad, ambos soportes y/o formatos se complementan. Asimismo, la experiencia digital de los alumnos que ingresan y crecen en un sistema educativo se caracteriza por su heterogeneidad; ya que no hay que confundir la posibilidad de acceso a la red o las prácticas digitales domésticas con un desarrollo escolar y académico de las mismas, y con el desarrollo de un aprendizaje autónomo (Cassany, 2012).

El eje como fuente de conocimientos que ha tenido el libro a lo largo de la historia se está desplazando dentro de los imaginarios contemporáneos a lo digital (Canclini, 2007). Lo fundamental de la era digital, siguiendo con Canclini es la “promiscuidad de

los campos”. Esta diversidad se comprende a través de los procesos tecnológicos de convergencia digital y en la creación de hábitos culturales diferentes en los lectores que, a su vez, pueden ser espectadores o utilizando el neologismo entre internet y navegante: *internautas*, es decir, usuarios habituales de la red.

Albarello (2011) matiza la idea de usuarios. De este modo, este autor desarrolla una categorización de usuarios de la red que, por un lado, establece a los usuarios propiamente dichos y por otro a los *navegadores*. Dichas categorías funcionan de manera complementaria, debido a que una misma persona, en una misma sesión de trabajo u ocio puede desarrollar y desdoblarse en ambas estrategias de lectura dependiendo de sus intereses, propósitos y necesidades en cada situación.

5. Conclusiones y proyección: los nuevos roles del lector

La exigencia y celeridad de estos tiempos exigen un perfil crítico que medie desde la institución educativa, pero también, que tenga en cuenta que hoy por hoy el conocimiento y los procesos de formación se producen en muy distintos y variados contextos.

La dimensión social de la lectura cobra especial importancia en un escenario digital. De esta manera, el texto, las imágenes se convierten en los instrumentos que dilatan y aumentan la sociabilidad mediante vías no presenciales. Los medios digitales muestran el carácter social y dialógico que se encuentra latente en toda práctica lectora (Canclini, *et al.* 2015). El espacio y tiempo se reduce, al igual que la distancia virtual entre el emisor y el receptor. Esta condición social siempre ha llenado las distintas prácticas lectoras, pero quizá en la actualidad se intensifique.

En la doble vertiente entre discursos y prácticas lectoras, encontramos que, en los espacios digitales, el lector puede “mutar” y ser usuario, consumidor, productor de textos y fragmentos. De este modo, podemos hablar de varios puntos en los que el papel del lector tiende a ser bastante más complejo que la tradicional dicotomía entre lector pasivo/lector activo: (1) lectura expandida y fragmentada; (2) reconfiguraciones de la autoría; (3) prácticas lectoras colaborativas y espacios de creación; (4) lecturas fragmentadas, nómadas y dispersas.

Si como afirma Canclini (1995, p.41), “el consumo sirve para pensar”, entonces es necesario un replanteamiento acerca de nuestro rol como consumidores y ciudadanos, como docentes, lectores, productores y mediadores de contenidos y saberes. Igualmente, será apremiante repensar el papel de la institución educativa cuya esencia inmovilista hace que su influencia se vea reducida por los medios de comunicación digital. Hay que reflexionar y abrir brechas, aprovechar las nuevas oportunidades socioeducativas y las

nuevas herramientas para crear espacios donde lo colaborativo tenga mayor peso, y donde se fomente la igualdad y la crítica.

4. Bibliografía

- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet: las formas de lectura en la computadora*. La Crujía.
- Andurell, A. S. (2015). Hipertexto y comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 51-70.
- Area Moreira, M. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. *Revista Educar*, 29, 55-65.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in onecommunity*, New York: Routledge.
- Brandt, D. (1998). «Sponsors of literacy», *College Composition and Communication*, 49 (2), 165-185.
- Buder, J., Schwind, C., Rudat, A., & Bodemer, D. (2015). Selective reading of large online forum discussions: The impact of rating visualizations on navigation and learning. *Computers in Human Behavior*, 44(0), 191-201.
- Canclini, N. G. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo. Canclini, N. G (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Canclini, N. G. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura crítica*. La lectura crítica. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Delany, P; Landow, George P. (2006). El texto en la época de la reproducción electrónica, en *Teoría del hipertexto: La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco Libros.

- Dourish, P. (2004). *Where the action is: the foundations of embodied interaction*. Massachusetts: MIT press.
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Fortunati, L., & Vincent, J. (2014). Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics and Informatics*, 31 (1), 39-51.
- Freire, P., Horvath, S., Macedo, D., & Giroux, H. A. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Frías-Guzmán, M. (2015). Tendencias de la multialfabetización en los albores del siglo XXI: Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como propuesta integradora. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20 (4), 15-34.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Gil Calvo, E. (2001). "El destino lector", en VV.AA.: *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 13-26.
- Gil-Flores, J., Torres-Gordillo, J.-J., & Perera-Rodríguez, V.-H. (2012). The role of online reader experience in explaining students' performance in digital reading. *Computers & Education*, 59 (2), 653-660.
- Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology*, 35 (2), 441-456.
- Jeong, S. H., & Hwang, Y. (2012). Does multitasking increase or decrease persuasion? Effects of multitasking on comprehension and counter arguing. *Journal of Communication*, 62 (4), 571-587
- Knutsson, O., Blåsjö, M., Hållsten, S., & Karlström, P. (2012). Identifying different registers of digital literacy in virtual learning environments. *Designing teaching and learning in technology enhanced learning environments - Nordic interdisciplinary perspectives*, 15 (4), 237-246.
- Lee, Y.-H., & Wu, J.-Y. (2013). The indirect effects of online social entertainment and information seeking activities on reading literacy. *Computers & Education*, 67, 168.
- Machado, A. M^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

- Passig, D., & Maidel-Kravetsky, J. (2014). The impact of collaborative online reading on summarizing skills. *Education and Information Technologies*, 21 (3) 531-543.
- Postman, N. (2006). Cuestionamiento de los medios de comunicación en M. Serbin Pittinsky (Com.) *La universidad conectada. Perspectivas de impacto de Internet en la educación superior*, Málaga: Aljibe.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Qayyum, M. A. (2008). Capturing the online academic reading process. *Evaluating Exploratory Search Systems Digital Libraries in the Context of Users' Broader Activities*, 44 (2), 581-595.
- Rivard, L. P. (2001). Summary writing: A multi-grade study of French-immersion and Francophone secondary students. *Language Culture and Curriculum*, 14 (2), 171-186.
- Shariman, T. P. N. T., Razak, N. A., & Noor, N. F. M. (2012). Digital Literacy Competence for Academic Needs: An Analysis of Malaysian Students in Three Universities. *International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY 2012)*, 69 (0), 1489-1496.
- Siemens, G., & Santamaría, F. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Granada: Ediciones Nodos Ele.
- Sigalés, C., Mominó, J. M., Meneses, J., & Badia, A. (2008). La integración de internet en la educación escolar española. *Situación actual y perspectivas de futuro*. Barcelona: UOC. Recuperado el 3 de noviembre, 2015 de http://www.uoc.edu/in3/integracion_internet_educacion_escolar/esp/pdf/informe_escuelas.pdf
- Snyder, I. (2004). *Alfabetismos digitales: Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.
- Taipale, S. (2014). The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31 (4), 532-542.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 9-32.
- Vivas, G. P. M., Torres, F. C., Gualteros, J. N., & Flechas, E. M. (2010). Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (5), 95-108.

- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Zhang, S., & Duke, N. K. (2008). Strategies for internet reading with different reading purposes: A descriptive study of twelve good internet readers. *Journal of Literacy Research, 40* (1), 128-162.