

La lectura en la sociedad del conocimiento

Dulce María Gilbón Acevedo

Introducción

Este capítulo consta de cuatro apartados. En un formato digital, serían enlaces para orientar al lector en cuanto a la estructura del texto y a la vez le darían la oportunidad de leer en la secuencia por él elegida, no necesariamente de manera secuencial; primera característica de la lectura en la sociedad del conocimiento.

Los cuatro apartados destacan algunas de las características que hacen que la lectura en ambientes digitales se distancie cada vez más de la lectura lineal a la que la mayoría de los adultos alfabetos están acostumbrados.

Por el contrario, los lectores jóvenes, los llamados *nativos digitales* parecen adaptarse rápidamente a esos ambientes con herramientas, dispositivos y aplicaciones cada vez más sofisticados, pero tendríamos que preguntarnos si avanzan también en su comprensión lectora, tanto en lengua materna (L1) como en inglés u otra lengua (L2), y si esta se ve favorecida por las nuevas habilidades o competencias que están obteniendo los estudiantes que cuentan con recursos económicos suficientes para adquirir esas tecnologías y utilizarlas de manera cotidiana.

El primer apartado habla de una situación que se podría considerar bastante frecuente en el ámbito educativo de enseñanza de lenguas.

El caso de un experto en la enseñanza de inglés, novato en el aprendizaje y la lectura en ambientes digitales

Un profesor con muchos años de experiencia docente se anima a tomar un diplomado a distancia. Posee un mínimo conocimiento del trabajo en red por lo que, como habrá un módulo introductorio que se impartirá de manera presencial, llega puntualmente a la cita con la computadora y sus tutoras. Se le pide que realice ciertas actividades para su familiarización



Figura 1. Profesor novato en el aprendizaje en línea

con el sitio. A pesar de la dificultad inicial para identificar los distintos íconos, secciones y herramientas, lenta pero de manera segura aprende a reconocer y usar los nuevos símbolos en el monitor para consultar los documentos del curso. La interfaz le parece atractiva y amigable. Al final de la sesión de tres horas de duración, el profesor reflexiona en voz alta «siento que estoy leyendo de manera distinta».

Esta anécdota es verídica y muestra solamente la punta del iceberg de la lectura en los nuevos ambientes digitales.

Existen opiniones encontradas en cuanto a la manera en que la red está afectando las formas de leer y escribir. Si el proceso de lectura en lengua materna es complejo, convivir y aprender en la llamada Era Digital conlleva la adquisición de nuevas habilidades o (alfabetizaciones múltiples), pues además de la lectoescritura en su lengua materna, ahora es indispensable que los estudiantes adquieran las cuatro habilidades lingüísticas en al menos una lengua extranjera, hagan un uso eficiente de herramientas como la computadora e internet, sean capaces de trabajar de manera independiente y colaborar en equipos multidisciplinarios.

Si lo anterior es un reto para los estudiantes, un doble desafío se le presenta al profesor de lenguas extranjeras: adquirir esas habilidades y utilizarlas para su propio desarrollo siendo ya adulto, e intentar utilizarlas para la enseñanza. ¿Qué nuevas habilidades necesita adquirir un profesor de lenguas en la sociedad del conocimiento? Las naciones han identificado las competencias docentes necesarias para la apropiación y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), véase por ejemplo el documento elaborado por la UNESCO en 2008 en el cual se

presentan descritas en tres etapas sucesivas¹ imposibles de adquirir sin una lectura digital eficiente (Figura 2).



Figura 2. Etapas sucesivas para la apropiación y utilización de las TIC

La evolución del proceso de lectura a la ciberlectura

Para explicar la evolución de las sociedades humanas, Echeverría (1999) propuso un esquema en tres tiempos: oral-auditivo, impreso o ‘lineal’ y electrónico o ‘multilineal’. Así, los integrantes de la nueva sociedad del conocimiento se enfrentan a retos que tienen que ver con el desarrollo de competencias instrumentales, cognitivas, comunicacionales, tecnológicas y actitudinales derivadas del uso de las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento (TICC) para la búsqueda, selección, recuperación, procesamiento e integración de la información proveniente de la red (www). Surge la pregunta, ¿en esta interacción con la red, la velocidad y forma de lectura están cambiando?

Antes de contestar la pregunta, conviene analizar si se trata de un solo proceso de ciberlectura o e-lectura, o en realidad son varios. Sabemos

¹ Dichas etapas corresponden a cada uno de los seis componentes del sistema educativo:

- Política y visión.
- Plan de estudios y evaluación.
- Pedagogía.
- TIC.
- Organización y administración.
- Formación profesional de docentes.

que, efectivamente, en una interfaz hay secciones en las que se puede acceder a una información extensa con tan solo dar un clic ya sea en una imagen, un símbolo o un título que revele el contenido. Este es un tipo de lectura nuevo. Sin embargo, al acceder a la información, esta puede ser presentada en forma de un texto ‘lineal’ con la posibilidad de imprimirse, o constituir un hipertexto, con pequeñas secciones interconectadas para consultar de manera rápida y conforme al interés del lector, e incluso como un esquema interactivo. Estas son unas formas de lectura a las que poco a poco habremos de acostumbrarnos y aprender a utilizar con eficiencia para evitar una sobrecarga cognitiva, como Niederhauser *et al.* (2000) encontraron que puede ocurrir.

Cavallo y Chartier (1997, 34-40, en Rodríguez, 2002: 84) explican que al menos tres revoluciones se han dado en las prácticas de la lectura desde la Edad Media:

- El paso de un modo de lectura ‘monástico’ a otro ‘escolástico’. No solo cambia el valor del libro, sino que la lectura se convierte en lectura silenciosa tal y como la conocemos hoy.
- El cambio general, en la segunda mitad del siglo XVIII, de una lectura intensiva a otra extensiva, dada la multiplicación extraordinaria del material impreso.
- La lectura electrónica que transforma el espacio de escritura, y de lectura, desvinculando tanto el contexto físico, como la propia materialidad del texto.

El texto que conocimos ‘plano’ o enriquecido con imágenes y notas, es ahora hipertextual, es decir contiene color, acceso a imágenes fijas e incluso hipermedia –si contiene animaciones, clips de audio o video. Lo más importante, aunado a la hipertextualidad es la posibilidad que brinda al lector de interactuar con los distintos componentes y construir su propia ruta de conocimiento. Si bien, al parecer esto es una ventaja para los lectores hábiles y una desventaja para los lectores con menor conocimiento, quienes prefieren una lectura en un orden coherente y secuencial (Salmeron *et al.*, 2005). De ahí la necesidad de saber si la hipertextualidad de un documento en lengua extranjera favorece o entorpece su comprensión tanto para los lectores hábiles como para los que tienen menos desarrollada esta habilidad en su lengua materna.

Olmedo (2001: 2) reflexiona «en este archisofisticado entorno, en medio de los velocísimos tránsitos de información, se encuentra el ser humano, cuya velocidad de lectura es, en comparación, desastrosamente lenta», pues según refiere este autor, un lector medio consigue leer en voz baja unas 28 000 palabras por hora, mientras que un lector culto es capaz de leer en el mismo tiempo unas 60 000 palabras (1000 palabras por minuto), en tanto que una persona que lee moviendo los labios no es capaz de superar las 150-200 palabras por minuto.

Por otro lado, observamos cómo el flujo de información crece día con día y en cantidades exponenciales. Por ello, la necesidad de que los profesores se actualicen en el uso de los numerosos recursos que ofrece la red va en aumento y deberá ser atendida. Por ejemplo, el uso del correo electrónico, los *blogs* (bitácoras), los *wikis* y las charlas en entornos electrónicos (*chats*), en Twitter o Facebook han dado origen a nuevos tipos de textos e interacciones. Cabe preguntar qué efectos está teniendo todo esto en la lectura y escritura tanto en la lengua materna como en otras lenguas a las que se puede tener acceso. Un ejemplo de la forma como los profesores de lenguas están utilizando internet es el que describe Montes de Oca (2013).



Figura 3. Los nuevos lectores

¿Nuevos tipos de lectura y de lectores?

Al inicio de este capítulo presentamos el caso de un profesor de inglés que de repente descubre o hace consciente su nueva forma de lectura ante un ambiente de aprendizaje digital, interactivo e hipertextual.

Rodríguez (2002: 14) explica: «hay que constatar que la interacción con un ordenador se parece en muchos casos, aunque no en todos, más a un proceso de lectura que de visionado. Desde luego a una lectura multimedia más que a una lectura en papel, y a una lectura interactiva, en el sentido de no ser necesariamente lineal –por las propias posibilidades que el soporte electrónico permite». Nuevamente surge la duda de lo que ocurre cuando el estudiante se enfrenta al documento hipertextual e interactivo en lengua extranjera. ¿Esas características le ayudan a comprender la información y construir su conocimiento del tema o, por lo contrario, lo animan a saltar de un lado a otro sin lograr realmente estructurar esos datos?

Por su parte, Fainholc (2004: 46) señala que se dan diversos tipos de lectura en los entornos hipertextuales:

- Simultánea, al abrir y enlazar una o varias pantallas al mismo tiempo.
- Secuenciada, de varias pantallas correlativamente.
- Relacional, al buscar información específica.
- Idiosincrática o vertical, o a demanda del lector.

Además, la autora menciona más adelante otras dos formas:

- Direccional, según el objetivo o interés informativo que persigue el lector.
- Hipertextual, lateral o no secuenciada o por enlaces realizados a la demanda del lector.

Desde luego estos tipos de lectura varían conforme al tiempo disponible, el propósito del lector, la complejidad de la tarea y de las competencias tecnológicas, comunicativas y estratégicas que posea el ciberlector. ¿Variarán igualmente dependiendo de la lengua en que se haya desarrollado el entorno?

Por su parte, Burbules y Callister (2000, en Fainholc, 2004: 56) describen a tres tipos de lectores: navegadores, usuarios e hiperlectores o lecto-

res laterales. Reproducimos a continuación las descripciones para que el lector identifique el tipo al que pertenece:

- Los *navegadores*, que son superficiales y curiosos, no tienen en claro qué es lo que están buscando, no pretenden establecer asociaciones o patrones entre ellos de modo activo, ni necesitan incorporar o agregar cambios a la información hallada.
- La segunda clase son los *usuarios*, tienen ideas bastante claras de lo que desean encontrar. Una vez logrado su cometido su tarea finaliza, para lo cual requieren datos orientadores que exhiban cierto grado de precisión, signos que indiquen a dónde los llevará tal o cual *link* y qué hallarán en ese lugar.
- Y la tercera clase son los hiperlectores o lectores laterales, quienes no solo necesitan recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro del sistema, sino también medios que les permitan modificarlo e intervenir activamente en función de su propia lectura.

Como en el caso de los tipos de lectura de material impreso, es factible que una misma persona pase por distintos momentos en su proceso formativo como ciberlector, o que conforme a su propósito asuma un tipo determinado de papel como lector. Asimismo, es posible que haya distintos niveles de habilidad para cada uno de los tipos de lectores descritos por Burbules y Callister (2000, en Fainholc, 2004) y que también sean distintos si la lectura se realiza en lengua materna o en segunda lengua.

A este respecto, González de Doña, Marcovecchio, Margarit y Ureta (2008) proponen una tipología de estrategias directas e indirectas que promueven la comprensión lectora de textos científicos en inglés en una modalidad a distancia, con base en Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1994) y Cubo de S. (1999). En dicha tipología se incluyen estrategias específicas para el manejo de las TIC.



Figura 4. Los efectos de la ciberlectura

Necesidad de investigar tanto la naturaleza como los efectos de la ciberlectura en L2

Los efectos de las consideraciones señaladas para la didáctica de la lectura en lengua extranjera y para la formación docente son varios, tanto positivos como negativos. Por ejemplo, respecto al efecto de la estructura del hipertexto (visible o no visible) en la representación del texto por el lector, Waniek, Brunstein, Naumann y Krems (2003) encontraron un efecto positivo en la visibilidad de dicha estructura.

En otro estudio, Al-Seghayer (2001) reporta que la inclusión de videoclips para facilitar la adquisición de vocabulario desconocido tuvo mejor efecto que el uso de imágenes fijas en un texto narrativo en lengua inglesa. Por el contrario, Arie y Ercetin (2004) observaron que diversos recursos, incluido un video respecto a vocabulario y contenido tuvieron un efecto negativo en cuanto al tiempo destinado a la tarea.

En otra investigación realizada en Turquía, Akbulut (2008) identificó factores incidentes en la comprensión de lectura en lengua segunda o extranjera, con fundamento en las teorías de código dual y de carga cognitiva, y los modelos interactivos de lectura en L2. Las variables independientes fueron la habilidad lectora, interés en el tema, conocimiento previo del tema y el número de veces que los lectores tuvieron acceso a las anotaciones. La variable dependiente fue la comprensión de lectura medida a través de una prueba de recuerdo (*recall*). A los 54 estudiantes participantes se les proporcionó un hipertexto para su lectura y se les pidió escribir todo lo que recordaran después de la lectura. El texto contenía anotaciones textuales, gráficos, en audio y video, las cuales incluían información como definiciones y respecto al tema. El análisis de regresión múltiple demostró que tanto el interés en el tema como la consulta de las anotaciones en el texto fueron variables importantes para la comprensión del texto, siendo los videos y la información textual los más útiles, los cuales incluso compensaron la falta de conocimiento previo. Estos resultados son de gran trascendencia para el diseño de cursos de lectura en L2. Asimismo, los profesores de comprensión de lectura deberán tener en cuenta esas características al seleccionar y utilizar sitios en sus clases.

Más recientemente, Shalmani y Sabet (2010) exploraron los efectos de tres tipos de glosas² multimedia en la comprensión lectora de aprendientes de inglés como lengua extranjera. De los tres grupos experimentales, uno recibió tratamiento basado en glosarios con imágenes y textos relativos a cinco textos que emergían facilitando la comprensión de las palabras clave. De manera similar, los otros dos grupos fueron expuestos a los mismos textos, pero usaron glosarios de imágenes o con textos que aparecían en la pantalla. El que mejor resultados obtuvo fue el primero (imagen + texto). También obtuvieron mejores resultados los estudiantes cuya lectura fue apoyada por imágenes de las palabras clave. Estos autores encontraron que sus resultados confirman la Teoría de Código Dual de Paivio (1971, 1986 y 1991), que sostiene que cuando la información está disponible en dos modos de presentación, es más elaborada y por tanto más fácil de recordar.

² «f. Explicación o comentario de un texto oscuro o difícil de entender». En Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), <www.rae.es>, consultado el 17 de noviembre de 2014.

La relevancia y pertinencia de estudios como los mencionados es evidente. Ahora hace falta investigar las condiciones, los usos y el impacto de la lectura en internet en el contexto educativo mexicano, como el estudio comparativo realizado en Jalisco por Romo y Villalobos (2011), en el que encontraron que «existen diferencias en la comprensión lectora por las características del texto digital» y que el proceso de comprensión lectora de textos digitales podría resultar más complejo que el de textos en papel, pues «el uso de hipervínculos disminuye la comprensión ya que el lector emplea mayor atención dividida y alterna, disminuyendo la sostenida», por lo que concluyeron que sí existen diferencias en el proceso de atención cuando se leen textos en formato digital. Los resultados de Montes de Oca (2013) confirmaron una mejora en la lectura en inglés de estudiantes de bachillerato al utilizar sitios en inglés en una clase en modalidad mixta y la reducción de tiempo en la lectura digital, en comparación con un grupo que no fue expuesto al uso de ese tipo de sitios.

¿Qué ocurre cuando el estudiante consulta textos digitales en lengua extranjera?, es decir, ¿el proceso se torna más complejo a pesar de que los nativos digitales ya están familiarizados con los hipertextos en español? ¿El uso continuo de textos digitales en la clase de lectura en inglés podría facilitar su comprensión? Y por último: ¿Cuáles son las estrategias didácticas idóneas para el desarrollo de la lectura digital en los cursos de lengua de cuatro habilidades y en los de comprensión de lectura en L2?

Estas y otras preguntas deberán ser abordadas por los profesores de lenguas mexicanos.

Preguntas para reflexionar

- ¿Cuál es el papel del profesor ante la incorporación inminente de la lectura en internet en la clase de comprensión de lectura en lengua extranjera?
- ¿Bajo qué criterios se deben seleccionar sitios apropiados para la ciberlectura? ¿Existen rúbricas u otros instrumentos?
- ¿A qué tipo de problemas de lectura en L2 se enfrentan hoy en día los alumnos de los distintos niveles educativos? ¿Cómo se pueden constatar?

Referencias

- Akbulut, Y. (2008). Predictors of foreign language reading comprehension in a hypermedia reading environment. *Journal of Educational Computing Research*, 39(1), 37-50.
- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: a comparative study. *Language, Learning & Technology*, 5.
- Arie, R. & Ercetin, G. (2004). Exploring the potential of hypermedia annotations for second language reading. *Computer Assisted Language Learning*, 17(2), 237-259. Routledge.
- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire. Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- González de Doña, M. G., Marcovecchio, M. J., Margarit, V. & Ureta, L. (2008). Tipología de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés en la modalidad educación a distancia. *RED Revista de Educación a Distancia*, número 20. Consultado el 4 de enero de 2014 en <<http://www.um.es/ead/red/20>>.
- Montes de Oca, D. M. V. (2013). *Cómo inciden los sitios digitales en un curso mixto para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de estudiantes de bachillerato*. Tesis de maestría inédita. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Niederhauser, D. S., Reynolds, R. E., Salmen, D. J. & Skolmoski, P. (2000). The influence of cognitive load on learning from hypertext. *Journal of Educational Computing Research*, 23(3), 237-255.
- Olmedo R., J. (2001). Lengua, cultura y escritura en la sociedad virtual: tres décadas de redacción (1971-2001). Consultado el 8 de mayo de 2014 en <<http://www.ucm.es/info/circulo/no8/olmedo.htm>>.
- Rodríguez I., J. L. (2002). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario: Homo Sapiens.
- Romo, A. & Villalobos, A. E. (2011). Hacia una nueva cultura. La comprensión en la lectura digital. *Revista Científica Internacional*, 4(16), 112-130. Consultado el 25 de septiembre de 2014 en <<http://www.interscienceplace.org>>.
- Salmeron, L., Canas, J. J., Kintch, W. & Fajardo, I. (2005). Reading strategies and hyper-text comprehension. *Discourse Processes*, 40(3), 171-191.
- Shalmani, H. B. & Sabet, M. K. (2010) Pictorial, textual, and picto-textual glosses in e-reading: a comparative study. *English Language Teaching*, 3(4), 195-203. Canadian Center of Science and Education. Consultado el 8 de diciembre de 2013 en <www.ccsenet.org/elt>.

UNESCO (2008), Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes. Consultado el 5 de julio de 2014 en <<http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>>.

Waniek, J., Brunstein, A., Naumann, A. & Krems, J. F. (2003). Interaction between text structure representation and situation model in hypertext reading. *Swiss Journal of Psychology*, 62(2), 103-111.