




«Elige tu propia aventura». Recorrido de lectura en pantallas: representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales

«Choose your own adventure». Reading path on screens: adolescent representations on reading in digital media

Paula S. Vizio 

Colegio FASTA Niño Jesús. Lobos, Argentina

e-mail: pvizio@abc.gob.ar

Resumen

Este artículo surge de la tesis *Lectura en pantallas: Representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales* 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 soportes digitales y de las representaciones que tienen los jóvenes de los últimos años de la escuela secundaria sobre este tipo de procedimiento, específicamente sobre las elecciones en los recorridos de lectura. 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 y 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, se apuntó a comprender lo que los jóvenes relatan sobre sus mecanismos de lectura. En un segundo momento, se realizaron observaciones de las prácticas de lectura propiamente dichas y, posteriormente, se agregaron nuevas entrevistas para profundizar lo observado. La finalidad de este trabajo fue caracterizar los recorridos de lectura y así construir nuevos marcos conceptuales para brindar herramientas teóricas que permitan intervenir y modificar los procedimientos ligados a este proceso desde la práctica en las aulas, incorporando conceptos que apunten al desarrollo de estas nuevas capacidades y habilidades que, hasta hoy, han sido desarrolladas de manera intuitiva y no guiada.

Palabras clave: lectura; adolescente; tecnología digital.

Abstract

This article arises from the thesis *Reading on screens: Adolescent representations on reading in digital media* for the Master's Degree in Educational Technology of the University of Buenos Aires (Argentina). The main objective of the thesis was to give an account of what happens in terms of reading practices in digital media and the representations that young people in the last years of secondary school have about this type of procedure, specifically about reading paths. The aim was to implement a qualitative approach, from an inductive logic, which sought the generation of categories of analysis that would allow us to know the phenomenon in depth. Grounded theory design and 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, it was aimed at understanding what young people say about their reading mechanisms. In a second stage, observations of the reading practices themselves were carried out and, subsequently, new interviews were added to deepen what had been observed. The purpose of this work was to characterize the reading paths and thus build new theoretical frameworks, to provide theoretical tools that allow to intervene and modify the procedures linked to this process from the practice in classrooms, incorporating concepts that aim at the development of these new capacities and skills that, until today, have been developed in an intuitive and unguided way.

Keywords: reading; adolescent; digital technology.

Revisado/Reviewed: 25-04-2022

Aceptado/ Accepted: 17-05-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Vizio, P. S. (2022). «Elige tu propia aventura». Recorrido de lectura en pantallas: representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 80-94. 10.15366/tp2022.39.007

1. Introducción

Hablar de lectura en pantallas implica iniciar un recorrido que necesita, en principio, definirse y delimitarse. Comencemos entonces por definir conceptos.

La *acción de leer* remite a «pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados», a «comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica» y a «entender o interpretar un texto de determinado modo». A partir de lo expuesto podemos afirmar que la lectura es un proceso que debe entonces asociarse, en principio, a un recorrido, a un texto y a la comprensión que se deduce de ambos.

Teniendo en cuenta que *leer* se trata de un proceso, para que este sea posible, existen varios aspectos que se ponen en juego. En primer lugar, la cuestión física: para lograr el recorrido de lectura, es necesario el movimiento ocular y la fijación de la vista, ya que implica visualizar palabras o símbolos que subyacen en un texto inserto en un soporte determinado. Luego se produce la fonación (consciente o no) en la medida que la lectura pasa al habla y la audición al oído. Finalmente, y tal como lo expresa Equipo Editorial Etecé (2020), la cerebración entra en juego, para que la información llegue a nuestro cerebro y podamos comprender lo leído.

De este modo, se acuerda que esta actividad está caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado. Es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.

Leer —y comprender lo que se lee— implica interpretar signos y poner en juego operaciones mentales complejas, ya que se necesita del razonamiento para la comprensión de los textos. Arnoux, Di Stéfano y Pereira (2002) mencionan la recuperación de información previa sobre el tema, la formulación de hipótesis acerca de lo que se va a leer, la jerarquización de información, el procesamiento de los nuevos datos y su puesta en relación con los ya almacenados, como parte de este proceso.

En esta línea, Clerici (2017) agrega que los lectores deben realizar tareas que les permitan distinguir entre hechos y opiniones; analizar los propósitos del autor; formar imágenes mentales durante la lectura; distinguir lo real de lo imaginario y estar familiarizados con las formas de estructuración de diferentes tipos de discurso y géneros discursivos, además de poder distinguir entre ideas principales y secundarias.

Con respecto a los recorridos, corresponde notar que lo que hoy consideramos leer ha sufrido mutaciones. Tanto los soportes textuales como las capacidades y habilidades de los lectores fueron aportando modificaciones al acto en sí, de manera tal que muchos autores cuestionan la lectura tal cual la practicamos en la actualidad y otros plantean que, en realidad, este fenómeno data de la antigüedad.

A continuación, se plantea un marco de referencia vinculado a los recorridos de lectura propiamente dichos, desde la antigüedad hasta nuestros tiempos, para dar cuenta de un fenómeno que necesita abordarse desde nuevas perspectivas.

2. Marco de referencia: teorizando sobre recorridos de lectura en pantalla

Si bien la lectura se basó durante mucho tiempo en la comprensión de símbolos y códigos a los que solo accedía la población que sabía escribirlos e interpretarlos, ya los griegos plantearon dos conceptos para definir esta práctica. Tal como lo describe Svenbro (2001), el libro se podía desenrollar (*análssein*) ya que antiguamente se presentaba en formato rollo, o recorrer (*diexíenai*) con la vista.

Albarello (2019) realiza un repaso sobre la evolución de la lectura mencionando que, recién entre los siglos II y IV, con la llegada del pergamino, se da la posibilidad de redactar escritos que podían ser guardados y leídos de manera consecutiva, con la aparición de obras compuestas por varios folios. De esta manera se advierte que el acceso al texto podría ser no lineal debido a que el rollo permitía un aspecto panorámico de la lectura, porque se pasaba de una a otra inmediatamente y sin interrupción.

El pasaje del rollo al códice o *codex* (libros escritos a mano en páginas cosidas y encuadernadas, en el período previo a la imprenta), trajo aparejadas modificaciones debido al tamaño del soporte textual. En la medida en que se abandona el papiro por un medio más pequeño y manipulable, se permiten otro tipo de acciones precursoras de las actuales prácticas de lectura. La disminución del



tamaño de los soportes textuales consolida la lectura al inicio del siglo V, cuando cambian el medio y ambiente en el que la práctica se lleva a cabo, ya que, al tratarse de un soporte de menor tamaño, se permite una lectura más libre de movimiento. De esta forma, el códice inaugura la acción de pasar de página, un fenómeno que hoy podemos ligar al movimiento entre hipervínculos, sin páginas físicas, a través de recorridos guiados por el interés de cada lector, focalizados desde la vista y acompañados a través de los dedos de la mano.

Más allá de los soportes que condicionan el proceso, es necesario tener en cuenta que *leer* es una actividad que se realiza no solo 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, respetando el orden de las páginas y capítulos, la situación sufre un cambio radical con el libro portátil y la condición de movimiento. El lector no solo lee con los ojos y moviéndose, sino que debe usar sus dedos para pasar de página, ya sea a través de los libros impresos o de las pantallas. De esta manera, las interfaces de lectura generan nuevas situaciones que cambian la dinámica de la misma, de la mano de *tablets*, *smartphones* o *e-readers* que ofrecen diferentes experiencias asociadas a nuevos contratos de interacción con los dispositivos, permitiendo hacer varias cosas a la vez, sin necesidad de abocarse únicamente al acto de leer de manera concentrada.

Ahora bien, hablar de estas nuevas prácticas implica hablar de conceptos que se asocian a ellas: el hipertexto y la no linealidad que se inscriben a partir de estos nuevos escenarios.

La libertad que ofrece el hipertexto en cuanto a la elección del recorrido a seguir implica entonces asumir una responsabilidad, por parte del lector, a la hora de elegir el camino, la cantidad de información que querrá incorporar y la determinación del final o no de la lectura.

Retomando la definición de *lectura* propuesta por Equipo Editorial Etecé (2020) en este marco, desde su concepción como proceso, es necesario destacar que el lector se enfrenta a ciertas palabras, números o símbolos, los traduce en información dentro de su mente, los decodifica y aprende. A nivel textual entonces, *leer* es comprender un texto y extraer su significado. De esta manera, lector y texto mantienen una estrecha relación, que determinará cómo será el proceso de lectura y la comprensión de lo leído, en función de lo que se dice y lo que queda sin decirse. «La lectura es un proceso de comunicación entre el texto y el lector, es decir, que el significado que se construye en esa relación depende de las características del texto y del lector. El texto no es algo acabado que el lector recoge a través de la decodificación, sino que el lector debe asumir un rol activo para una verdadera comprensión, para abordar lo que el texto deja sin explicitar; el lector debe reponer o completar lo que el texto no dice, pero da a entender» (Clerici, 2017, p. 18). Entonces, este proceso comunicativo, que se da sobre escenarios y soportes con límites poco precisos, estará determinado por las elecciones que haga el lector sobre su propio recorrido.

3. Estado de la cuestión

Muchos de los estudios sobre el tema tienen base en la psicología cognitiva y realizan un abordaje de tipo experimental, haciendo hincapié en los procesos de comprensión e interpretación llevados a cabo por los lectores.

Burin (2020), junto a otros autores, vincula la comprensión lectora y su transformación en función de los textos tradicionales y multimediales planteando las diferentes habilidades que se necesitan desarrollar en los lectores para abordar los textos en soportes digitales. Con respecto al análisis de este tipo de soportes y las particularidades que se derivan en cuanto a los recorridos, es necesario destacar también el aporte de Kovác y van der Weel (2020), quienes, a partir de siete artículos sobre la evolución de la lectura en la era de la digitalización, describen de qué modo estos afectan o condicionan los modos de leer, analizando los efectos derivados de la cognición, la comprensión y la recordación. En este trabajo se plantea además que la tendencia a la lectura de barrido y fragmentariamente podría estar socavando la capacidad para lograr una lectura concentrada y profunda.

Siguiendo la línea experimental, Vázquez Cano y Sevillano García (2015) presentaron un estudio acerca del uso educativo, social y ubicuo del *smartphone* en universidades españolas e hispanoamericanas. Se trata de un análisis comparativo entre cinco universidades españolas y cinco hispanoamericanas, trabajado a través de una muestra de 886 estudiantes, que aborda el uso del *smartphone* con respecto al intercambio de información académica, la coordinación de trabajos



grupales y la consulta de servicios, dentro y fuera del recinto universitario.

En «Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen», Hou, Rashid y Kwan (2016) examinaron los mecanismos que se desprenden de la lectura sobre soporte papel y los que se observan con respecto a la lectura sobre pantallas, a partir de un análisis de los mecanismos cognitivos, con un diseño también de tipo experimental con grupos. En este caso, la comprensión lectora, los sentimientos, la fatiga y la inmersión psicológica son algunos de los temas tratados en este estudio como efectos de la lectura en soportes digitales.

El impacto de la lectura comprensiva también fue analizado por autores como Margolin, Driscoll, Toland y Kleger (2013), quienes observaron diferentes formatos y soportes textuales hallando que no afectaban significativamente a la comprensión, más allá de ciertas particularidades observadas en función de si se trataba de textos expositivos o descriptivos.

Dejando de lado 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 (2015). 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 (2018) 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, pero 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.

Más allá de estos trabajos y del enfoque de los mismos, trabajar con las representaciones de los jóvenes acerca de la lectura implica entonces abordar el fenómeno desde una nueva perspectiva alejada de los diseños experimentales y más cercana a los enfoques cualitativos. Se trata de comprender el fenómeno desde el sentido común, construido en los intercambios de la vida cotidiana, dado que ocurre en la intersección entre lo psicológico y lo social, transformándose 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) para poder 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 entonces las formas de percepción de las significaciones que delimitan las posiciones de los sujetos implica 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, qué creen y reconocen los adolescentes acerca del tema, como producto y proceso de una actividad mental, que apunta a reconstruir la realidad a la cual están confrontados, atribuyéndole un significado (Abric, 2001).

4. Metodología y diseño

El presente artículo se enfoca en el análisis de las representaciones adolescentes acerca de la lectura en soportes digitales, haciendo hincapié en las decisiones del lector durante el recorrido de los textos.



El título de este artículo encierra una metáfora que se irá desplegando a lo largo del desarrollo de este trabajo porque, si bien el eje que lo fundamenta no se vincula con dichos materiales como objetos de investigación, se encuentra un paralelismo entre el recorrido de lectura que se produce en ellos y los que se observaron en la investigación realizada. De este modo, se apunta a trabajar esta metáfora, modo de ilustración de algunos hallazgos sobre el tema, pero a partir de lo que los jóvenes dicen que hacen cuando leen.

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 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, 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, teniendo en cuenta las manifestaciones de los jóvenes.

En una primera etapa se trabajó con entrevistas en profundidad, con una lista de dimensiones a abordar con la flexibilidad de poder repreguntar a medida que se avanzaba en el proceso, a 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 y particularidades de la lectura escolar con respecto a la lectura de ocio.

Como es propio de la investigación cualitativa, el instrumento se fue adaptando a medida que avanzó la obtención de información y su procesamiento al combinar 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 acceder al universo de representaciones de los sujetos y permite conocer referencias a acciones presentes que no son accesibles para el investigador (Guber, 1991). En este sentido y en línea con lo propuesto por Taylor y Bodgan (1987) para la entrevista en profundidad, se hizo hincapié en la búsqueda de los significados, perspectivas, descripciones y explicaciones que surgieron de los mismos sujetos de la investigación a partir de sus representaciones acerca de la lectura en pantallas.

Durante las entrevistas 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. Para ello se diseñó —en principio— 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 en el aula. Para esto se desarrolló una guía de trabajo 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 tales como la necesidad de compartir con el resto de la clase lo investigado en una supuesta clase presencial, de manera oral, 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, 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 grabación de lo verbalizado y se cruzó la información obtenida con las notas tomadas en tiempo real.

Este procedimiento se complementó con una nueva entrevista de ampliación, que arrojó datos de las representaciones de los entrevistados en función de lo que sucedió, para confirmar los procesos que se llevaron a cabo en la práctica concreta en palabras de sus propios protagonistas.

4.1. Muestra, técnicas e instrumentos

En consonancia con el diseño elegido, se trabajó con un muestreo teórico, según el cual 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.

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).

4.2. 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, teniendo 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. Terminado este proceso y analizados los hallazgos sobre el tema, se buscaron coincidencias entre estos resultados y los datos obtenidos con los emergentes de las entrevistas en profundidad iniciales para poder lograr una fusión de ambos momentos.

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 aquellos casos en los que se consideró pertinente.

El corte y el congelamiento de la investigación (Roig, 2002) que se presentan en la tesis mencionada 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.

La información que surgió de cada encuentro fue procesada a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que consiste en comparar las conceptualizaciones que se deducen de la información empírica.

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, reuniendo los testimonios que coincidían sobre cada una de ellas. Las categorías fueron sufriendo algunas modificaciones en función 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, arribando a los resultados que se expresan a continuación.

5. Análisis y resultados

La metáfora que encierra el título de este artículo pone sobre la mesa la estrategia planteada por la serie de libros juveniles «Elige tu propia aventura»¹, material de hiperficción explorativa, en algunos casos conocidos como «libro juegos», en los que el lector toma decisiones sobre la forma de actuar de los personajes y modifica el transcurrir de una historia, que deja de avanzar por senderos lineales.

Esta colección de libros, muy popular entre los años 1980 y 1990, permite al lector decidir la forma de actuar de los personajes y define entonces el desarrollo de la historia a medida que avanza en la lectura. Luego de una introducción al relato, la narración se realiza en segunda persona, como si el lector fuera el protagonista del libro, permitiendo elegir entre diferentes opciones que se presentan y determinando de este modo el desarrollo de esta.

Más allá de que la elección esté condicionada por pocas opciones, cada una de ellas reenvía al lector a una página diferente del libro y de esta forma el relato se ramifica, dejando de tener una estructura unilineal, más allá de tratarse de un soporte tradicional en formato papel, y permitiendo que el lector adquiera la capacidad de decisión en cada paso que da mientras avanza. Se trata de una especie de interacción que se da entre lector y texto, dada la posibilidad de elegir entre diferentes opciones, que definirán la trama narrativa que se describe a partir de varias escenas que llegan a un punto que ofrece una bi o trifurcación. En esa instancia el lector decide el camino a recorrer hasta que el libro se termina, aunque se puede volver al punto de detención, elegir otra alternativa y así leer la totalidad de las posibilidades de todos los finales posibles que el material presenta y que han sido analizados por autores como Laskow (2017), entre otros, a partir de redes de análisis de las múltiples posibilidades de final posibles.

De los inicios, avances multilineales y finales diversos, característicos de este formato papel, otro ejemplo que tiene la misma lógica, pero desde lo audiovisual, es la película *Bandersnatch*.

*Bandersnatch*² es un film interactivo de drama y ciencia ficción que fue estrenado en Netflix en

¹ Esta colección tuvo su primera traducción al español en los años 80. En Argentina fueron publicados por Editorial Atlántida en 1984. El lema de la colección hacía hincapié en las múltiples posibilidades: «Algunas elecciones son sencillas, otras sensatas, unas temerarias y algunas peligrosas. Eres tú quien debe tomar las decisiones. Puedes leer este libro muchas veces y obtener resultados diferentes. Recuerda que tú decides la aventura, que tú eres la aventura. Si tomas una decisión imprudente, vuelve al principio y empieza de nuevo. No hay opciones acertadas o erróneas, sino muchas elecciones posibles» (Wikipedia, 2022). Las historias se narran en segunda persona como si el lector fuera el protagonista del libro. A medida que se avanza, la elección determina por qué página seguir el hilo de la historia. El relato pasa a tener ramificaciones y los finales dependerán de la astucia del lector o de la ética de sus decisiones. Se trató de una de las series de libros infantiles y juveniles más populares entre los 80 y 90 y fue muy reconocida por el desafío que presentaba al cautivar a un público nuevo.

² La película trata sobre la vida de un joven británico que entra a trabajar en una compañía de videojuegos, cuyo trabajo es adaptar una novela de ciencia ficción del estilo «Elige tu propia aventura» a un videojuego, en el cual el jugador tiene la opción de elegir entre múltiples caminos que llevan a diferentes finales. A medida que avanza en la programación del juego, el protagonista comienza a cuestionar la existencia de la realidad misma y extraños sucesos empiezan a suceder a su alrededor. Esta película estaba destinada a ser un episodio de la quinta temporada de *Black Mirror* y su alcance cambió a película independiente, debido a su complejidad. El concepto central de esta producción es la libertad de elección, dando al lector la sensación de tener control sobre la narrativa.

2018. Aquí es el espectador quien toma decisiones que afectarán a la trama de la película, posibilitando numerosas combinaciones y cinco posibles finales, pudiendo durar entre 45 y 120 minutos según el recorrido elegido. La intervención en la trama a partir de las elecciones que irá haciendo el espectador, pero a través del control remoto, determinará también diferentes finales posibles dentro de la historia, pero en este caso sobre un soporte audiovisual, en la medida que se posea un dispositivo que permita la interactividad.

Más allá de que la investigación realizada no tome como objeto de estudio este tipo de materiales, sino como metáfora ilustrativa, se pudieron observar algunas particularidades similares a este tipo de formatos.

Tanto en las entrevistas realizadas como en las observaciones de las prácticas, los jóvenes manejaron formas similares a la hora de definir el recorrido de lectura, dado que se produjeron detenciones temporales en el recorrido y posibilidades de elegir diferentes caminos. Estos paréntesis temporales se dieron por múltiples motivos: la necesidad de complementar la información que necesitaban buscar en el caso de la observación de las prácticas lectoras fue uno de ellos.

Onda capaz que encontrás lo que buscabas y después encontraste más cosas, pero después volvés a lo que estabas leyendo originalmente. Bah yo, o a veces eso... yo a veces dejo ahí abierto, para terminar de leer eso que estaba leyendo primero. (Entrevista 2)

La detención permitió que los jóvenes accedieran a nuevos materiales para ampliar o completar la información que estaban buscando, sin que se perdieran entre los textos que empezaron a aparecer en las pantallas, más allá de las múltiples etiquetas que podían quedar abiertas en simultáneo.

Una particularidad en el análisis de las prácticas observadas fue la precisión en la búsqueda. Los jóvenes transcribían con exactitud al buscador lo que necesitaban encontrar, realizaban una lectura superficial de los principales títulos que aparecían en pantalla y reparaban finalmente en los primeros de la lista, sugeridos por el algoritmo (Entrevistas 1 y 4).

Sin embargo, el inicio de la lectura, una vez definido el material, tuvo diferencias notables en los casos analizados. En principio los adolescentes pudieron identificar diferencias entre el inicio en la lectura en soporte papel con respecto al inicio en la lectura en soportes digitales.

Con respecto a los soportes tradicionales (papel), el mismo estuvo asociado al principio de la página, teniendo en cuenta un movimiento ocular en forma de Z, de izquierda a derecha, bajando en diagonal, con una repetición del patrón a lo largo de la página (ver Figura 1). Mientras que en los soportes digitales el inicio no se asoció al mismo concepto.

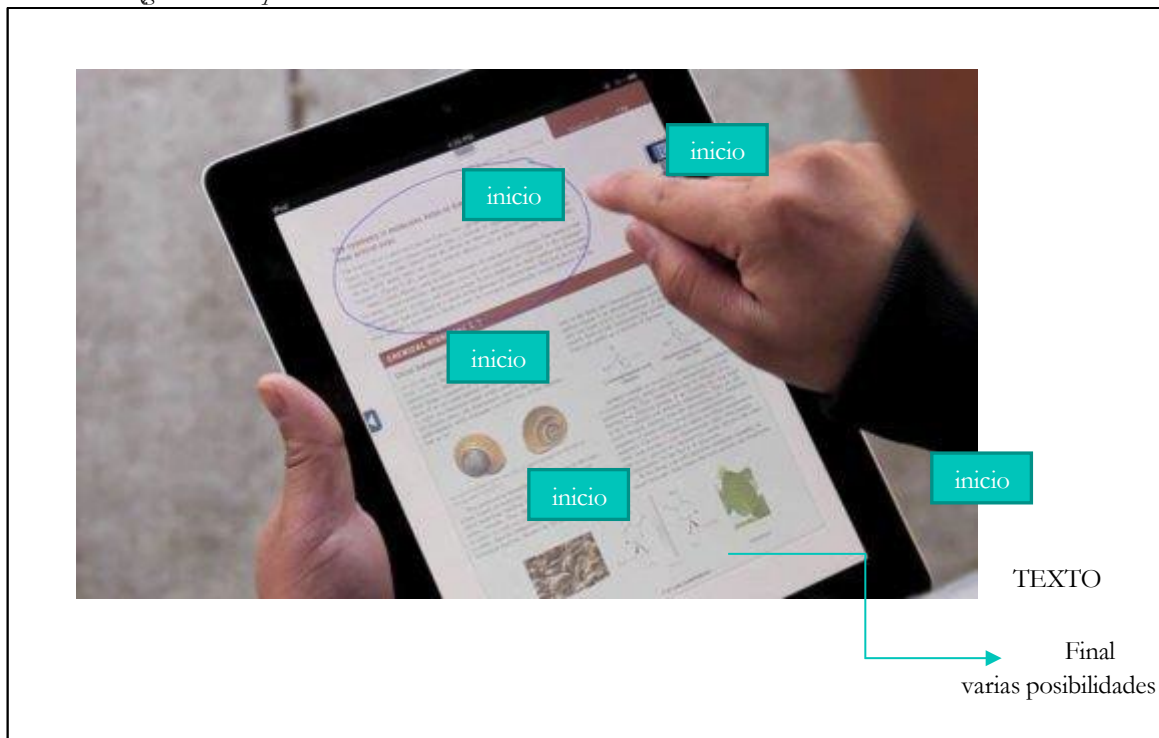
Vos podés comenzar a la mitad... comenzar con el último renglón capaz... (Entrevista 1)

Figura 1. Representación inicial del recorrido de lectura



La posibilidad de empezar la lectura en diferentes puntos de la página (ver Figura 2) permite marcar una de las principales diferencias entre ambos formatos, marcando además una particularidad que no se encuentra en los ejemplos ilustrativos de la serie *Elige tu propia aventura* o en *Bandersnatch*, ya que en estos casos el inicio está predefinido.

Figura 2.
Primeros hallazgos sobre la representación acerca del inicio en el recorrido de lectura



Más allá de la definición del inicio, la finalización estuvo asociada a un proceso que podría no tener un cierre definitivo e incluso podría quedar inconcluso.

Un principio va a haber... y en algún momento terminás de leer. Puede que no leas todo. Por ahí buscaste algo y seguís y nunca terminaste de leer nada. (Entrevista 5)

Las representaciones que tuvieron los adolescentes sobre estos recorridos se dieron con naturalidad, pero en algunos casos no se diferenciaron ciertas particularidades propias de los textos en pantallas con respecto a los impresos. No hubo una marcada claridad conceptual de la magnitud del espacio en el cual se movían porque ya lo tenían naturalizado. Si bien es clara su visión sobre el avance, con omisiones y a los saltos, en función de la organización visual (los títulos, el tipo y tamaño de letra, el color, el resaltado y el subrayado de palabras), la motivación, el cansancio, la falta de interés o el logro del objetivo propuesto, se presentó la noción de la posibilidad de entender lo leído, más allá de no leer la totalidad del contenido.

Al avanzar en las entrevistas en profundidad, se halló que los jóvenes plantearon que el libro impreso presentaba menos opciones de elección, menos alternativas de distracción y el avance quedaba condicionado por la unilinealidad, más allá de reconocer que la lectura de corrido se dificultaba en este tipo de soportes, así como también la concentración.

Con el libro sos vos y nada más que eso. No tenés a dónde ir por el libro. Solo avanzar. (Entrevista 3)

Vas distraído, vas a los saltos y encima tenés colores que te distraen: hay palabras que están en gris, otras que están en azul, otras que están en negrita, otras que están más blancas. Vos primero vas cazando las palabras y después ves lo que las une...

Es como que vas ignorando las conexiones, vas ignorando todo lo que le da la forma al texto y la coherencia.

El ojo dispara al renglón subrayado. (Entrevista 1)

Uno no lee todo de corrido, bueno el que lee todo de corrido se concentrará de esa manera, pero cuando está la pantalla, la concentración está muy forzada». (Entrevista 1)

La noción de que es cada vez más difícil leer de corrido y de que los inicios y finales, sugeridos posiblemente a través de las indicaciones gráficas y/o los creadores de contenido, pueden ser definidos por el propio lector, fue otra de las claves de lo observado.

El ir y volver a través de las páginas, buscando nuevos significados, palabras que no se entienden, referencias al texto en sí, parecieran ser complementos de la lectura, que no indicarían pérdida ni desconcierto, ya que los adolescentes volverían al punto en donde se detuvieron, en caso de ser necesario. Una detención simulada, ya que el avance seguiría su curso, momentáneamente, por un camino alternativo, para encontrar lo necesario y retomar el camino, pero con nuevas herramientas. De este modo, pasar de página y avanzar ya no serían sinónimos, ya que la idea de final no es la misma en libros tradicionales y en pantallas. (Vizio, 2022)

Por otro lado, se advirtió que los saltos y salteos dentro de las páginas digitales permitieron lógicas de lectura individual con patrones totalmente diferentes (Observaciones de las prácticas / Entrevistas 1 y 4). De esta manera, cada recorrido sería no solo definido por los lectores, sino interpretado de acuerdo con la lógica empleada por cada uno de ellos, de manera personal.

Esta particularidad de saltar fragmentos dentro del texto fue reconocida por los adolescentes aun cuando se tratase de lecturas sobre formato papel.

En el libro físico no leo todas las palabras. Porque cuando se repite... de alguna forma puedo seguir toda la continuidad del libro sin leer todas las palabras.

Estoy leyendo la acción que hace alguien y veo que sigue todo en acción, y veo que no existe un diálogo, y paso... hasta el paso que sigue el diálogo. O si no, me salteo palabras sin darme cuenta, y sigo entendiendo el significado del libro. (Entrevista 3)

De tal manera, se advierte que los adolescentes son conscientes del proceso de elección que realizan, del alcance de sus decisiones y de la seguridad con la que se mueven, en un espacio en el cual no temen perderse, más allá de que puedan desviarse, saltar contenidos o avanzar de forma multilínea.

Con respecto a la posibilidad de perderse dentro de los espacios que se abren en cada lectura, no se vislumbró esta preocupación por parte de los jóvenes.

Si yo siento que ya terminé de leer lo que estaba leyendo en un principio no vuelvo, si siento que me faltó algo vuelvo. (Entrevista 5)

Los cambios de una página a otra no estuvieron asociados a los cambios físicos que naturalmente se dan en las lecturas en soporte papel, y el avance se relacionó con objetivos de lectura cumplidos o con la necesidad de buscar nueva información sobre el tema. A partir de esta situación, se advirtieron recortes, saltos de página y salteo de información. Las lecturas se produjeron con movimientos entre diferentes textos y materiales, búsquedas focalizadas en objetivos concretos, mantuvieron patrones de búsqueda similares, y en la mayoría de las observaciones realizadas, nunca fueron completas (Observaciones de la práctica / Entrevistas 1 y 4).

La facilidad que presentan las pantallas con respecto a los soportes en formato papel, en cuanto a la ubicación de los materiales cuando se necesita releer los textos, también fue una de las características mencionadas por los adolescentes.

Porque con la pantalla igual, si te lo olvidás, lo volvé a buscar. En el libro tenés que volver hasta la hoja si querés saber de vuelta. (Entrevista 2)



El avance de todos modos se logró identificar visualmente, aunque con situaciones físicas diferentes.

Vos deslizás el dedo de derecha a izquierda y pasás de página. Y si estás leyendo un texto que es una página en sí, bajás, deslizás el dedo... de abajo hacia arriba..., no es una página en sí, pero te estás moviendo sobre lo que está escrito.

Puede ser un cambio de página como puede ser un cambio de libro. (Entrevista 5)

Con respecto a la profundidad de la lectura, marcaron particularidades específicas de las pantallas, en este caso en las lecturas de ocio.

No es una lectura profunda, no es tampoco lineal. Solo busco una distracción sin propósito alguno, lo primero que veo es lo primero que leo. (Entrevista 1)

Es que lees con lo que más te llama la atención o lees lo que más te interesa y la forma que tenés ganas de leer... (Entrevista 2)

En este caso, al no haber un objetivo específico con respecto a la búsqueda de materiales, el recorrido se asoció a materiales aleatorios a los cuales se accede de manera multilínea, en función de la aparición de estos, lo llamativos que resulten y el interés del lector. En este caso se mencionó, además de la superficialidad, la posibilidad de distracción permanente, que no necesariamente se podría adjudicar al formato digital, ya que existiría también esta posible distracción en la lectura sobre formato papel, más allá de que los estímulos sean de otra índole.

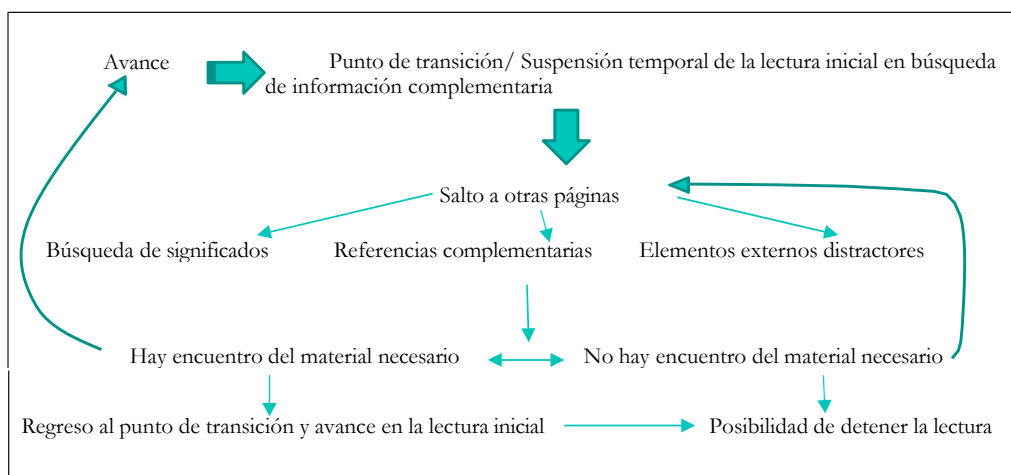
Cualquier tipo de mensaje que sea diferente a lo que estás leyendo en el momento te distrae. O encontrás algo más llamativo y te distraés y te ponés a mirar otra cosa. (Entrevista 2)

Si estás leyendo en formato de libro, también te puede llegar un mensaje y te distraés o puede venir gente y te distraen. (Entrevista 2)

Más allá de las particularidades descritas y de la analogía y diferencias entre la lectura en formato digital y los materiales elegidos como metáforas ilustrativas, se puede graficar lo hallado a partir de las representaciones de los adolescentes, en una lógica de inicio, avance y final de la lectura con particularidades concretas.

En el caso de lo observado en las prácticas de lectura junto a las entrevistas en profundidad que sirvieron de complemento, se pudieron advertir los puntos de bifurcación o trifurcación, ligados a los momentos en los cuales se necesitó recurrir a materiales complementarios (ver Figura 3).

Figura 3. *Nuevos hallazgos sobre las representaciones acerca de los recorridos*



De esta manera se advierte una lógica en la que se observan múltiples opciones de elección dentro del avance en los recorridos de lectura en soportes digitales, que podrán adquirir particularidades en función de cada lector.

6. Conclusiones

La gente piensa que hay una realidad, pero hay muchas, todas serpenteado, como raíces. Lo que hacemos en un camino afecta a los demás. El tiempo es una construcción. La gente piensa que no puedes cambiar las cosas, pero puedes... (Diálogo entre Colin y Stefan. *Bandersnatch*: 2018)

Figura 4.
La metáfora y la representación adolescente



Tapa del libro *Elige tu propia aventura*.



Publicidad de la película *Bandersnatch*.

Luego del análisis realizado y teniendo en cuenta lo mencionado con respecto al inicio de la lectura, el avance, los cambios de página, la detención en busca de materiales complementarios, la elección de dichos materiales, el final de la lectura en soportes digitales y las diferencias con respecto a la lectura en soporte papel, son varios los puntos que merecen ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones con respecto al tema.

De todos modos y a partir de lo observado en las prácticas de lectura sobre soportes digitales realizadas por los adolescentes, se puede afirmar que la elección individual en función de los intereses u objetivos personales sería el condicionante de la caracterización de los recorridos llevados a cabo.

Tener en cuenta que los lectores deberían tener herramientas para mejorar esas elecciones y volverlas enriquecedoras sería el primer paso para luego analizar qué cambios serían necesarios en los diseños curriculares del nivel secundario para potenciar este tipo de prácticas. La posibilidad de elegir no solo los tipos de materiales, con guías específicas por parte de los docentes, permitirían un primer acceso para lograr la autonomía de los jóvenes que están a un paso de abandonar el último nivel obligatorio del sistema educativo —que se presenta en países como el nuestro— antes de elegir su camino profesional y/o laboral.

La necesidad de reforzar prácticas que incentiven la independencia y la autonomía sobre la base de decisiones personales, enriquecidas con lógicas de trabajo colaborativo, sin perder de vista el refuerzo del rol dentro de cada grupo de trabajo y el papel de guía y orientador del docente, debería ser uno de los principales objetivos dentro de los planes de estudio del nivel, para que el salto entre este momento de finalización del nivel secundario y el inicio de los estudios superiores no se vea como una grieta sino como una continuidad, impulsando las lógicas de elección personal, hoy tan



condicionadas por los grupos de pares y/o por los propios docentes.

Con una mirada a largo plazo, teniendo en cuenta lo observado y entendiendo que estos jóvenes están a punto de finalizar un nivel educativo que ha demostrado tener grandes falencias, indefiniciones y muchísimos interrogantes, se plantea la necesidad de una revisión inmediata de los diseños curriculares y programas del nivel secundario, a partir de lo que los adolescentes manifiestan sobre el fenómeno estudiado. Brindar estas herramientas e impulsar nuevas lógicas de conocimiento, basándonos en lo que la tecnología nos presenta como recurso, pero sin caer en reduccionismos acerca del uso o no de la misma, nos permitiría desarrollar logaritmos personales de acceso a los materiales en función de los intereses individuales, enriqueciendo no solo las prácticas lectoras, sino el abordaje integral del conocimiento.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (Trad. Dacosta Chevrel, J. y Flores Palacios, F.). Ediciones Coyoacán.
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Arnoux, E., Distéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad* (1.º ed., 4.º reimp.). EUDEBA.
- Burin, D. (2020). *La competencia lectora a principios del siglo XXI*. Teseo.
- Clérici, C. (2017). *La enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología en la educación superior*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba.
- 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://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>
- Equipo Editorial Etecé. (2020). *Lectura. Concepto.de*. <https://concepto.de/lectura/>
- Glasser, 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://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (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, Unesco.
- Laskow, S. (2017). *These Maps Reveal the Hidden Structures of 'Choose Your Own Adventure' Books*. Atlas Obscura.
- Margolin, S., Driscoll, C., Toland, M. y Kleger, J. (2013). *E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change across Media platforms?* Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/acp.2930>
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. En D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. PUF.
- Murden, A. y Cardenaso, J. (2018). *Ser joven en la era digital. Una aproximación a los procesos de construcción de subjetividad*. Fundación SM, Cepal.
- Roig, H. (2002). *Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1367>
- Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo Transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, 33, 7-13. <http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>
- Scolari, C. A. (2018a). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (Ed.) (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.
- Scolari, C. A. (2015). *Transmedia Literacy: ¿qué hacen los adolescentes con los medios?* http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Scolari, C. A. (Ed.) (2018). «Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las



- competencias transmedia de los jóvenes en el aula». H2020 TRANSLITERACY Project.*
- 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>
- Slade, D. (Director) (2018). *Bandersnatch* (película). Productora: Netflix.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman trad.). Universidad de Antioquía.
- Svenbro, J. (2001). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En G. Cavallo, y R. Chartier, (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo Occidental* (pp. 67-108). Taurus.
- 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*, 67, 114-131. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.sese>
- Villaroel, 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. (2022). Sobre la línea. Nuevos modos de leer en soportes digitales. *Revista Venezolana de Pedagogía y Tecnologías Emergentes*, 1, 43-59. <https://revertecespe.wordpress.com>