

ARQUILECTUR@: MODALIDADES DE LECTURA DIGITAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Valeria Levratto

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

En la sociedad red el texto está viviendo distintas transformaciones bajo múltiples puntos de vista que generan cambios en la fenomenología lectora tanto por cuestiones estructurales como por las inéditas implicaciones que el sujeto participante vive en la comunidad digital. Los roles de escritor y lector se difuminan, se fragmentan y pierden la dimensión unilateral típica del pasado que otorgaba más poder al primero. Ahora el lector decide los enlaces que quiere recorrer y utiliza esquemas y nuevas estructuras de argumentación, construcción del sentido y vive implicaciones físicas que tienen un impacto sustancial en su proceso lector gracias a la dimensión corpórea -háptica y ergonómica- que experimenta a través del contacto con los dispositivos. El presente artículo ofrece los resultados de un estudio, llevado a cabo en 2013-2014, sobre las modalidades de lectura digital de niños y niñas de primaria en las comunidades de Madrid y Segovia. La amplia investigación teórica pretende arrojar luz sobre un campo de estudio, que se ha denominado ArchiLectur@, y que a través de metodología cualitativa ofrece referencias y observaciones sobre las experiencias lectoras. En los resultados se definen unas modalidades de lectura propias del siglo XXI y se crean diversas tipologías de jóvenes lectores en la web.

PALABRAS CLAVE

Lectura digital - alfabetización mediática – enlace – ergonómico – háptico - educación – TIC - metodología cualitativa.

ABSTRACT

The network society is experiencing different text transformations under multiple views that cause changes in reading phenomenology including structural issues such as the unedited implications that the subject participant lives within the digital community. The roles of writer and reader are blurred, fragmented and lose the typical unilateral dimension of the past that gave more power to the writer. Now, the reader decides the links he or she wants to follow and uses schemes and new structures of argument and construction of meaning. In addition, the reader lives physical implications that have a substantial impact on his or her reading process through the bodily dimension –haptic and ergonomic - that he or she experiences through contact with devices. This article presents the results of a study conducted in 2013-2014 on the procedures of digital reading of primary children in the communities of Madrid and Segovia. The

extensive theoretical research gives light to a field of study which has been named Arquilectur@, and analysis of data collected through a qualitative methodology provides references and observations on the reading experiences of participants. The results describe the modalities of reading in the 21st century as well as the presentation of different typologies of young readers on the web.

KEY WORDS

Digital reading - media literacy – link – ergonomic – haptic – education – ICT - qualitative methodology.

1. INTRODUCCIÓN.

En la era digital el texto está viviendo múltiples transformaciones que abarcan diferentes campos desde el cognitivo, creativo, al estructural y arquitectónico, y cada uno de ellos provoca en el proceso lector mutaciones tanto de tiempo y espacio como de participación y responsabilidad. En un contexto educativo convencional donde, generalmente, se tiende a elogiar la lectura en papel y a ver al libro impreso como única fuente de saber, resulta fundamental repensar las prácticas de lectura a partir de las transformaciones que suponen las tecnologías digitales. Tal y como sostiene Millán (2000) la lectura en la sociedad de la información seguirá siendo la llave mágica del conocimiento.

1.1 Justificación del estudio.

Durante muchos siglos el conocimiento se ha adquirido a través de los libros mientras otros medios y sus lenguajes se han quedado en una posición subalterna. En este ecosistema, la teoría tradicional asignaba a la “buena literatura” las cualidades de “estabilidad, monumentalidad y de autoridad” (Bolter, 1991, 160) y a la figura del autor la de un “ser superior”. El proceso para cuestionarle e incluso deslegitimarlo ha llegado de forma relativamente reciente con los estudios de Eco (1962), Barthes (1968) y Foucault (1969). El cambio ha sido de forma paulatina y en la sociedad de la era digital ha encontrado su máxima expansión: el vehículo de transmisión del conocimiento, ya no es exclusivo del *logos*, y ahora incluye la visión no alfabética y del oído; de tal manera se pasa desde “una dimensión cartesiana y lineal a una que prevé la simultaneidad de los estímulos y de la elaboración” (Furtado, 2007, 67). A este cambio se añade la nueva relación entre la escritura y la lectura en los espacios digitales: “la recepción y la producción de textos se imbrican íntimamente no se puede estar pasivo o callado” (Cassany, 2012, 33). En efecto, el papel del escritor se está sustituyendo, gracias a los escenarios virtuales, por un núcleo rizomático de voces, interconectadas por miles de pantallas, que atesoran las virtudes de la rapidez, la volatilidad y la síntesis y que utilizan una nueva escritura que exige capacidades de conexión, habilidades multimedia y visión global. Este discurso contrasta con el del texto escrito que se caracteriza por un pensamiento de tipo lineal -huella mental heredada de la cultura clásica- por elementos caracterizados a través de las relaciones causa y efecto, por la jerarquía y el orden lógico determinado por las variables espacio-tiempo. Esta modalidad de escribir y en consecuencia de leer la información no es natural porque no sigue la estructura mental de la especie humana: Ramón y Cajal, observaba, hace más de un siglo, que nuestro cerebro trabaja por asociación y no por pensamiento lineal, desarrollando una revolucionaria teoría sobre los mecanismos que gobiernan la morfología y los procesos conectivos de las células nerviosas.

La lectura digital, en este sentido, se aproxima a una forma de pensamiento más natural que se produce por asociaciones, por múltiples conexiones y capaz de aceptar la incoherencia, la contradicción y lo ilógico. Salirse de la lógica cartesiana y “aceptar el lenguaje hipertextual de la era

digital es poner en cuestión la institución mayor del pensamiento de Occidente: el lenguaje logocéntrico” (Rueda, 2007, 68).

1.2 Estado de la cuestión y marco teórico.

En este panorama digital se está desarrollando una nueva cultura, rápida y contradictoria donde las formas de lectura están cambiando porque los textos son ahora líquidos (Bauman, 2007), atomizados, fragmentados. Nace, por lo tanto, la exigencia de crear nuevas teorías que puedan explicar cómo leemos en la actualidad: el medio digital hipertextual “requiere una reconfiguración radical de la práctica de lectura y escritura, en la que ambas actividades se acercan, más de lo que es posible en el libro impreso” (Landow, 2009, 37). A lo largo de la historia diferentes modos de escribir han generado unas maneras de leer y, en consecuencia, una manera de pensar y entender las cosas. Del mismo modo “las tecnologías de la comunicación son detonadoras del surgimiento de nuevos modos de pensar y desarrollo de nuevas culturas” (De Oteyza, 2002, 41). La cultura actual, denominada del transmedia (Jenkins 2005), de la participación (O’Reilly, 2005), de las pantallas (Piscitelli, 2011) o del software (Manovich, 2013) recibe estos nombres por las relaciones directas que tiene con los ecosistemas digitales. No podemos olvidar que la cultura es un proceso estratificado que surge desde acumulaciones de conocimientos e ideas anteriores, donde el presente llama al pasado y el pasado, a su vez, luce y reluce en el presente.

A pesar de que las virtudes de lo digital son protagonistas en nuestra era, existen algunas críticas profundas sobre las desventajas que sus ecosistemas traen al proceso lector. La investigadora Rueda Ortiz (2007) nos recuerda que en los años noventa, los primeros estudios sobre el aprendizaje a través del hipertexto evidenciaban como éste es más útil como soporte para la memoria que para ejecutar ejercicios analíticos, además la estudiosa afirma como éstos incidían en que el estudio más profundo y metódico era el que procedía de los libros convencionales.

A medida que el desarrollo de los hipertextos ha ido avanzado también han progresado las investigaciones sobre la lectura en sus espacios y son otros los expertos que critican estos escenarios: “buscando seducir al lector el texto se hace centellante, recurriendo a colores, íconos, imágenes, de tal forma podemos comprender como la lectura tiende a ser deportada al orden del espectáculo” (Vanderdope en Furtado 2007, 80). Según el teórico canadiense el estudio a través de los hipertextos carece de utilidad y resulta subordinado -a nivel cognitivo- a los textos impresos ya que éstos permiten una profundización mayor: los movimientos que nos obliga a hacer el ratón valen para una lectura orientada a la búsqueda, pero son inadecuados para una lectura profunda. Moulthrop (en Vilariño & M. Abuín, A.) se mueve en esta línea, muy crítica, cuando afirma que las tecnologías de la información son “insidiosas, seductoras y totalmente incompatibles con una vida literaria” de esta manera parece que cualquier beneficio que pueda surgir de los medios electrónicos sea “claramente superado por sus efectos perniciosos” (2006, 179). Las tecnologías vienen interpretadas, como un obstáculo para el aprendizaje “serio y analítico” debido a la fuerza que tiene su parte que nos entretiene ofreciéndonos espectáculo y recreo.

Roberto Casati es de la misma opinión que los autores citados anteriormente y en un texto cuyo título es clarividente “Contra el colonialismo digital” (2013) afirma que la lectura ha sido robada y que hay que volver a conquistarla; además hace especial hincapié en como dispositivos de la tipología del I-pad son un elemento negativo para la atención; otro experto Raffaele Simone (2012) evidencia como la lectura en los entornos digitales exalta la vista simultánea, pero deprime la secuencial, es decir la capacidad de seguir una escansión ordenada de signos para extraer su sentido.

Este marco teórico de referencia que abarca distintos posicionamientos sobre el objeto de estudio, ha sido el escenario dentro el cual se ha articulado este trabajo sobre lectura digital, multilínea o multisequencial (Landow, 2009), en el cual se describirán algunos aspectos del nuevo ámbito de conocimiento que se ha definido con esta investigación: la *ArquiLectur@*, el espacio que se ocupa de delinear algunas de las características de nuestros movimientos lectores en los escenarios virtuales. Para entender a fondo las características de la lectura digital se han analizado distintos aspectos de su campo teórico como la intertextualidad, la convergencia de lenguajes, la hibridación de lecturas, la deconstrucción y el conectivismo, entre otros. Sin embargo, este artículo hará hincapié sólo en algunos de ellos que se destacan por su carácter innovador y por su interés de cara a sumar conocimiento en los ámbitos científicos que son los objetivos de éstas páginas. Concretamente se profundizará en dos: la línea espacio temporal en el entorno lector y el concepto de enlace en la lectura digital

2. LA LÍNEA ESPACIO-TEMPORAL.

La nueva dimensión espacio-temporal en la que la web nos ha sumergido es un cambio substancial que tiene repercusiones tanto a nivel cultural, social, laboral como personal y, tal vez, represente una de las más significativas transformaciones del siglo XXI: “la temporalidad lineal y secuencial del libro parece ceder paso a la “temporalidad zigzagueante de la simultaneidad multimedia” (Ferrieri en Furtado 2007, 62). Realmente lo que sucede es que desde la linealidad temporal bien definida y marcada del texto tradicional se pasa a un tipo de multilínea espacial de las redes textuales que se encuentran en los nodos del ciberespacio.

Las nuevas tecnologías móviles permiten actualmente una interacción con el espacio imposible de concebir hace tan solo un par de décadas, un ejemplo clarividente, entre otros posibles, es la aplicación para Smartphones que permite apuntar hacia el cielo para tener un mapa de la constelación del punto que se ha elegido. Se obtiene de manera instantánea información precisa y detallada de cada estrella que se está observando. Lo que hacemos es una nueva lectura del espacio que nos rodea, no solo de sus textos: “Tendremos en nuestros bolsillos herramientas que nos ayudarán a leer el mundo ahora como nunca” (Anichini, 2010, 149).

Una profundización mayor sobre las dinámicas espacio-temporales, nos ayuda a observar que la “simultaneidad” y la “ubicuidad” son lo que han modificado de manera más radical nuestros esquemas temporales: en la aceleración por la que todo ocurre ahora más rápidamente que antes nuestro

horizonte espacio-temporal parece haber perdido los límites y no conocer ni el principio ni el fin; si nos trasladamos al mundo lector se puede observar que nuestra acción en sus espacios es potencialmente infinita ya que infinitos son los nodos hipertextuales que nos permitirían navegar de página en página. Como afirma Albarello, la lectura en la pantalla “funciona conectada e influida por el entorno virtual” (2011, 205), el medio determina la naturaleza de dicho hábito y el tiempo es asumido por el lector que “gestiona el itinerario de lectura” (ibíd.), mientras que en el medio impreso “la lectura funciona cuando se logra evadirse del entorno” ya que lo que se quiere lograr es en la mayoría de los casos “una suspensión del tiempo” (ibíd.). En esta lógica donde la simultaneidad nos permite un hacer constante de acciones, la ubicuidad nos ofrece un estar infinito de dimensiones debido a que nuestro errar por las pantallas trasciende cualquier espacio y nos sitúa en lo imposible del antes y cotidiano del hoy.

3. EL ENLACE COMO FENÓMENO DE LA TRANSICIÓN LECTORA.

El enlace -junto a la integración texto-lenguaje audiovisual- es el elemento más novedoso al cual los lectores tienen que enfrentarse en sus movimientos en la web. En realidad, si bien es la herramienta que nos permite este desplazamiento, su función a nivel cognitivo va más allá de mero enlace informático capaz de transportarnos a otra página. El enlace puede ser definido como “puerta para la acción” ya que nos invita y ofrece el acceso a lo desconocido. En la sociedad red (Castells, 2009) resulta coherente observar que: “El poder de la web está en los enlaces (...). Los enlaces son las mallas de nuestra actual sociedad de la información (...). Lo que importa no es la dimensión total de la web sino la distancia entre un documento y el otro” (Arduini, Barella & Simonelli, 2009, 38). En estas distancias -a las que nosotros mismos damos vida con los clics de nuestras manos - se crean las partes que generan la unidad de nuestra lectura hipertextual. Ahí los enlaces son puntos clave y ejes en las lecturas y son las partículas mínimas que permiten el movimiento. Si en un documento impreso las conexiones entre sus nodos textuales se determinaban bajo el flujo de la linealidad, ahora, es por asociación, saltos y, algunas veces, interminables espacios, que se crean los enlaces de la información. Entre distintos códigos y lenguajes, los usuarios transitan de un modo de estar a otro, gracias a la apropiación que hacen del significado de lo leído. Esta dinámica es algo propio de los ecosistemas digitales y por lo tanto, inédita para los lectores y las lectoras de “tradición lineal”. Además, la lectura digital conlleva el efecto sorpresa que muchas veces es aliada del cambio. Lo inesperado, junto con la búsqueda de algo nuevo, estimula nuestros sentidos de manera positiva anhelando el hallazgo del instante: la recompensa a nuestra investigación por sitios nuevos.

4. MÉTODOS.

Los objetivos que se ha prefijado este estudio han sido: mostrar las posibles formas de lectura en el siglo XXI, evidenciar las diferencias, prácticas y modos de lectura de niños y niñas en los escenarios digitales y delinear unos perfiles de lectores digitales.

Para ello se recurrió a una metodología cualitativa -concretamente al análisis de discurso a través de entrevistas y grupos de discusión- por ser la que mejor se adaptaba a un fenómeno tan complejo como la lectura; a través de esta metodología se ha analizado la percepción que tienen los niños y las niñas sobre sus formas de leer.

En este análisis se ha tenido en cuenta cuáles son las modalidades en las que los niños y las niñas leen en los espacios digitales: cómo lo hacen, con qué parámetros, qué tipo de visualización tienen del espacio de la página, qué lenguaje prima en la navegación general, etc. Se han desarrollado seis grupos de discusión (con un total de veinte grupos de quinto y sexto de educación primaria), veinte entrevistas en profundidad, realizadas a niños y niñas de primaria de un colegio urbano de Madrid y de un colegio rural de Segovia, además se han realizado ocho entrevistas a maestros y maestras de primaria en cuanto observadores privilegiados de la actividad lectora de los niños en el aula. Se han elegido centros con características demográficas distintas con el fin de tener perfiles de niños de contextos diferentes, uno de los centros, el colegio público de Madrid, Ignacio Zuloaga está situado en el distrito de Tetuan y organizado administrativamente en seis barrios. Según la Wikipedia es “un distrito muy heterogéneo, tanto arquitectónica como socialmente”. En este colegio no existe una apuesta en común para incluir las TICs en los currículos, la enseñanza del medio es algo que cada docente lleva de manera autónoma. En su página web, entre las enseñanzas, se incluye: “Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad”. En este colegio los alumnos disponen de aulas de informática donde hay un ordenador casi por cada niño.

El colegio que se ha elegido para el contexto rural, el C.R.A Entre dos ríos, lleva mucho tiempo apostando por las TICs como herramienta de construcción de conocimiento. Está situado en la provincia de Segovia y atiende a las localidades de Fuenterrebollo, Cabezuela, Sebúcor y Sacramenia. Su nombre responde a su situación: entre los ríos Cega y Duratón. Los colegios disponen de ordenadores en el aula para que al menos haya un aparato cada dos niños, sin embargo, en muchas clases los alumnos utilizan para el trabajo diario su portátil personal. En este colegio las TICs no constituyen un elemento aleatorio, sino que son consustanciales a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los niños y las niñas entrevistadas tenían una edad comprendida entre los 11 y los 12 años. Para la elección de esta edad se han tenido en cuenta dos factores:

- 1) Perfiles de niños y niñas que tienen una competencia lectora algo avanzada, que demuestren autonomía y que se definan como usuarios, aunque básicos, de la red. El último ciclo de primaria era, por lo tanto, el más apropiado para cumplir este requisito.

2) Entrevistados y entrevistadas que, cumpliendo el requisito anterior, tenían una dosis de espontaneidad propia de su edad con el fin de que aflorasen naturalmente las respuestas.

Los seis grupos de discusión que se organizaron en los dos colegios sirvieron para tener una primera aproximación sobre el panorama lector de los niños y niñas y han sido una fase previa muy útil de cara a elaborar los cuestionarios para las entrevistas en profundidad. Para éstas se elaboró un guión de preguntas orientativo que se testó con un niño y una niña y con un maestro y una maestra; entre otras preguntas se destacan algunas: “¿Lees todo lo que ves?, ¿Me podrías decir en qué te fijas más en una página?, ¿Cuáles son las razones por las que entras en internet?, ¿Terminas de leer las páginas en las que has entrado?, ¿Sabes que son las palabras en negritas o palabras calientes?, ¿Adónde te llevan?”, (preguntas a niños); ¿Cómo crees que leen tus alumnos en Internet, y tú como observador privilegiado viéndoles a diario: ¿Cómo les ves leer?, ¿Cómo se mueven? ¿Qué traen de la lectura del libro? ¿Consideras que se pierdan alguna vez?, ¿Si es así qué hacen?, ¿Saben que son los hipervínculos?, (preguntas a maestros).

Las actividades lectoras, que los niños y las niñas entrevistadas han llevado a cabo para la investigación, han incluido dos momentos: el primero, ha implicado unas tareas realizadas gracias a las indicaciones de la entrevistadora o del profesorado que han guiado a los estudiantes en las páginas web y han inducido su lectura; el segundo, ha sido de observación de la entrevistadora durante las lecturas que los niños han realizado de forma espontánea o gracias a las habilidades que han desarrollado a través de las pautas de búsqueda que los profesores les enseñan y que ellos aplican libremente.

Todo el trabajo de campo se ha realizado a lo largo del periodo 2013-2014. Una vez realizadas y transcritas las entrevistas se empezó la fase de análisis de discurso y de creación de categorías con el software especializado NVIVO para el análisis de datos. NVIVO es un software de apoyo a la investigación cualitativa y de métodos mixtos que puede ayudar a compilar, organizar y analizar contenido de entrevistas, discusiones de grupos focales, encuestas, audio y también medios sociales y páginas web. La idea de fondo de Nvivo es la de poder hacer más visible el análisis de unos discursos que son, por su naturaleza, bastante complejos de decodificar.

Si bien parte de la presentación del análisis de datos se ha realizado gracias a tablas para poder reagrupar el discurso, Nvivo ha sido el software que ha permitido de manera práctica crear los nodos de las distintas categorías y manejar los datos. Esta facilidad visual es fundamental para poder tener una idea general del trabajo de campo.

A nivel general se destaca una interfaz muy fácil e intuitivo que es muy similar a los de los paquetes de elaboración de datos de uso más común. A nivel particular se pueden observar, tal y como vemos en la Figura nº1, las distintas categorías para crear nodos, clasificaciones, colecciones, consultas, informes, etc.; en la columna de la izquierda y en la parte central de la página, se hallan los nodos creados y más abajo uno de los recursos utilizados en el proyecto, en este caso la transcripción de una entrevista.

5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La entrevista en profundidad ha sido la técnica de recolección de datos que permitió, de manera detallada, el acercamiento al universo estudiado y que permitió hacer hincapié en las temáticas que ya se habían tratado en los grupos de discusión. Todas las entrevistas se realizaron en un aula durante el horario escolar con autorizaciones previas de las jefas de estudios.

Durante el desarrollo de las entrevistas los niños y las niñas debían visionar distintas páginas web, en este momento se observaron atentamente los movimientos de manos, ojos y cuerpo con el fin de obtener datos añadidos al discurso de la entrevista.

Se recurrió a la técnica del *think aloud* (pensar en voz alta) según la cual el lector puede dar voz a sus pensamientos y sensaciones de tal manera de articular la comprensión de la estructura de un texto dado. De manera análoga a cuando se utiliza esta técnica para los textos impresos, el *think aloud* usado en el entorno digital puede ayudar los lectores a interiorizar las estrategias de lecturas requeridas en la búsqueda de información. Está demostrado que esta técnica puede, efectivamente, mejorar la toma de decisiones, el pensamiento meta-cognitivo y la comprensión lectora en el entorno digital (Brandt, 2000).

6. ANÁLISIS Y RESULTADOS.

A continuación, se presentan una muestra de los resultados del trabajo de campo, agrupados por perfiles de entrevistados y categorías creadas para el estudio. De estas últimas se ofrece una muestra de cinco, de las veintisiete creadas para la investigación, por considerarlas representativas y conectadas con los resultados expuestos en este artículo. Las variables que se utilizaron para analizar las entrevistas se han ceñido al contexto (rural o urbano) y al género de los entrevistados. Aunque la selección no se realizó en función de la clase social, los docentes informaron que las niñas y los niños provenían, mayoritariamente, de clase social medio-baja. Tampoco se seleccionó a los entrevistados en función del grado de uso de la tecnología.

Existe un vínculo fundamental entre las respuestas de los entrevistados y la realidad que ellos mismos observan y describen y, sobre todo, por la técnica utilizada, es fundamental incidir en que el análisis se basó en lo que los niños “dicen hacer” sobre la lectura y las pantallas no en lo “qué hacen”.

A la hora de analizar las entrevistas se tuvo en cuenta, el por qué los niños y las niñas han dado unas respuestas y no otras, esto ha sido:

- Por la situación experimental (si bien nos encontrásemos en su aula de todos los días, la lectura que realizaban con la entrevistadora delante de la pantalla era inducida y no espontánea).
- Porque lo deben decir (por estar en su entorno formal -el colegio- y por ser la investigadora un adulto y no alguien que pertenece a su grupo de pares).
- Porque realmente viven y ven las cosas así.

Tal y cómo nos sugiere la metodología cualitativa se definieron, unas categorías de análisis que pueden ser vistas cómo “cajones” conceptuales (Hernandez & al. 2006, 587). Crear estos cajones significó revisar a nivel semántico las distintas unidades de los discursos y determinarlos de acuerdo con los objetivos de la investigación. En la revisión se buscaron similitudes en las frases dichas por los entrevistados, se compararon y luego se agruparon en la misma categoría.

6.1 Entrevistas a niños y niñas.

Categoría nº 1: Usos internet.

Del análisis del discurso de los niños entrevistados se observa que éstos utilizan la red mayoritariamente para tareas del colegio, seguido del uso de redes sociales, los chats, los vídeo juegos y la búsqueda de información (estas últimas en igual proporciones).

Debido a que el *Uso para el colegio* ha sido el más mencionado, se analiza en detalle cuáles son las actividades que se realizan en este entorno.

Sub-categoría: Uso internet en el colegio.

En esta categoría se analiza el uso de internet en el colegio y se observa como las palabras que más destacan son el verbo “copiar” y la palabra “Wikipedia”. Esta realidad se puede observar en las entrevistas realizadas en Madrid. La reproducción de lo encontrado en la Wikipedia sobre un determinado tema es una de las tareas más frecuentes que se realizan en las aulas. Uno de los niños entrevistados lo manifiesta así:

L: “La profe de lengua nos ha dado un día la tarea de buscar los animales vertebrados e invertebrados en Internet, entonces he utilizado la página de Wikipedia, que es la página donde hay más información, es que no conozco a otro sitio (...) Aquí la profe normalmente nos manda a hacer la alimentación, cómo son, cómo se reproducen. Entonces bajo hasta que no lo vea y copio lo que más me interese. Lo copio en una hoja en sucio y luego ya lo paso a limpio”.

Se destaca cómo la metodología de profesores que incluyen a las TICs de forma constructiva en su pedagogía influye en el uso del ordenador. Es el caso del colegio de Segovia, -como algunos de los niños entrevistados ha indicado- donde ellos mismos producen contenido digital y participan en distintas actividades didácticas en los escenarios virtuales cuyo objetivo es permitir la creación de su camino de aprendizaje a través de chats, foros, y wiki. Estas actividades no se mencionan en ninguna de las entrevistas realizadas en el colegio madrileño. Se ha podido comprobar, además, que algunos niños y niñas del colegio segoviano tienen sus blogs personales o sus páginas web. En palabras de L:

L: “Mira es mi blog, aquí en el primer vídeo les explico cómo se juega, luego he creado como una leyenda del juego, muy explicativa. Mira de este tengo las estadísticas si quieres: 219 visitas a la página; muchos amigos entran y me dicen cosas, lo empezamos en el cole y lo terminé en casa”.

Se observa que en este centro el papel de la participación y creación es prioritario en las prácticas educativas.

Categoría nº2: Lectura libro versus lectura hipertextual.

En las respuestas de los niños se ha podido observar una preferencia mayor por la lectura en papel que por la lectura en la web. Si en los grupos de discusión el debate generado permitía ver que ambos espacios como medios de lectura eran elegidos de manera equitativa, en las entrevistas en profundidad se destaca que el texto escrito prevalece y se percibe mejor para leer. Del análisis de los datos de la categoría se extraen los resultados que aparecen en la tabla 1.

Tabla nº1: Preferencia lectura en un libro o en la red

<u>Razones de preferencia lectura en papel:</u>	<u>Razones de preferencia lectura en la red:</u>
Existen menos fuentes para la distracción	Porque se puede aumentar el tamaño de las letras
La información está más resumida	Porque se puede pasar de página con un clic
Ofrece más seguridad	Porque alguien lee por ti
Es rápido	Por la velocidad
Es más amplio	Por la posibilidad de acceder a mucha más información
Es de mejor comprensión	Por la brevedad del texto
Las pantallas crean dolor de ojos	Porque genera más diversión por el tema de compartir distintas tareas a la vez
Las páginas de un libro son reales	

Categoría nº3: Descripción lectura en internet.

Esta categoría ayuda a entender las formas e itinerarios de lectura que suelen seguir los niños y las niñas en los escenarios virtuales para

contrastarlos con los del texto impreso. Para éstos la lectura en la red se realiza de forma muy ordenada, es decir, con un itinerario similar al del libro y el hipertexto es leído como si de un texto convencional se tratara. Además, las imágenes y los vídeos son elementos que interrumpen el flujo lector.

El análisis de las respuestas de los niños y las niñas demuestra que:

- se mueven de arriba abajo.
- tienen temor a perderse.
- conocen los iconos básicos de la web.
- se suelen parar en la primera página encontrada.

Categoría nº4: Conocimiento sobre los hipervínculos.

En la tabla nº2 se pueden examinar algunos de los fragmentos de las entrevistas relativos al conocimiento de los niños y de las niñas sobre el concepto de enlace.

Tabla nº 2: Conocimiento sobre los hipervínculos

<u>Hipervínculo identificado como rareza</u>	<u>Hipervínculo identificado correctamente.</u>
M: ¿Las palabras en azul? Creo que son especiales...pero no sé bien.	M: Es que las en azul tienen una url que te lleva a algún otro sitio y las otras no
Y: Pues, son las de otros autores, compositores...es que cuando le das aparece otra página aquí (hablando de Wikipedia)	P: Son palabras que también tiene otra pantalla y que si te interesa las pinchas...
L: Pues, creo que son otras páginas. Son todas las que te mandan a Wikipedia. ¿No? Mira, si pincho aquí me manda a las máscaras.	A: Ah sí, las que te remiten a otra página donde encuentras información de la palabra.
R: Bueno yo creo que es nuevo vocabulario.	L: Las que te permiten ir a otra página donde se explica otro tema ¿no?

A través del análisis de estas entrevistas se puede destacar que los niños y las niñas urbanas del colegio que no tiene integrado el uso de las TIC en el aula tienen un mayor desconocimiento sobre la lectura digital en comparación con los del entorno rural, que, por el contrario, acostumbrados a utilizar y a crear con dichas herramientas, demuestran conocer ya algunos de sus principios.

Categoría nº 5: Acciones ante el desconocimiento de la página.

El cambio de interfaz en la disposición de los elementos (*layout*) de las páginas ya conocidas les desorienta. Esta niña es representativa de respuestas parecidas ante un cambio en sus páginas habituales.

R: (Entrando en su cuenta de twenti cuya interfaz acaba de ser modificada) “Creo que hoy está raro esto. ¡Es que ya no puedes ver tus contactos! Creo que voy a cerrar, (se la nota incómoda). Es que antes era distinto, podías verlo todo, ahora las cosas no se pueden ver bien, ya no sé si me gusta”.

Los sujetos entrevistados han declarado, además, que en cuanto no entienden la página -en el sentido de que no es una de las habituales donde se mueven- se sienten perdidos, cómo si no supiesen qué elementos utilizar o qué empezar a leer para poder reconocer y sentirse cómodos.

M: “Por páginas que no conoces es más difícil leer porque te puedes perder y entonces hay que cerrar todo y volver a empezar”.

La estabilidad que ofrecen las páginas donde los entrevistados son lectores es clave para que éstos no abandonen la navegación: las alteraciones bruscas desorientan y frustran a los interactores.

6.2 Entrevistas a maestros y maestras.

A nivel metodológico y para entender el desarrollo del trabajo hay que precisar que las entrevistas a maestros y maestras de primaria fue la última etapa del trabajo de campo.

Fue necesario conocer el punto de vista de unos observadores totalmente privilegiados, como es el de este grupo de profesionales que, a diario, observa y comparte muchas horas con los sujetos de esta investigación. Para ello se entrevistaron ocho maestros y maestras: cinco mujeres y tres varones que pertenecen al campo de conocimiento del medio, la lengua y las ciencias; sin embargo, apenas se notaron diferencias en las respuestas sobre el uso de las herramientas en el aula, sólo se percibieron los puntos de vista de los niños y de las niñas, sus gustos, hábitos, situación socio-económica etc.

Gracias al análisis del discurso de las entrevistas en profundidad a maestros y maestras se ha podido llegar a estos resultados:

- Las modalidades de lectura están condicionadas por el género y la clase social;
- Las lecturas en la web son mayoritariamente de arriba hacia abajo (movimientos lineales);
- Los niños y las niñas tienden a reproducir las pautas de lectura del libro impreso, sobre todo, si no conocen la naturaleza del medio digital;
- El lenguaje más ameno (vídeo, imágenes) es el más buscado;
- Los niños y las niñas no tienen una estrategia previa u organización posterior a la lectura, se lanzan a Google (que es su principal referente) de cara a buscar información y se conforman con lo primero que encuentran

- Si son lectores activos y curiosos de textos convencionales lo serán también en el entorno digital;
- Los niños y las niñas demuestran ser muy intuitivos porque han nacido en el entorno digital, son muy icónicos y se mueven en los escenarios virtuales con mucha naturalidad;
- Si son usuarios activos de la web conocerán y manejarán adecuadamente los hipervínculos; si no tienen posibilidad de experimentar y crear con las TIC desconocen su uso;
- Los niños y las niñas acceden a todo de manera indiscriminada simplemente por moverse a través de Google, tienen dificultades para distinguir si una página es informativa o publicitaria, tienen una idea muy vaga de lo que es la web y no siempre saben reconocer lo que no es para ellos.

7. CONCLUSIONES.

A partir de las reflexiones de la bibliografía consultada para la investigación y de las características de la Arquilectur@, extraídas del trabajo de campo, se han definido unas tipologías de lectura y unos perfiles lectores.

7.1 Tipologías de lectura.

En el siglo XXI conviven tres tipos diferenciados de lectura, que aquí se han denominado: analógica, digitalizada e hipertextual, cada una con sus características y hábitos propios.

1. Analógica: se cumplen unos movimientos lineales de izquierda a derecha o viceversa (o de arriba hacia abajo en función del idioma) que si se realizan con los tiempos correctos (entre 100-200 palabras por minuto) generan una lectura analítica y muy profunda del documento.
2. Digitalizada: corresponde a una lectura analógica llevada a un entorno digital. En este caso el documento no está escrito de forma rizomática e hipertextual porque su creación es debida a una adaptación (pdf, escaneo, etc.) para permitir la visualización en pantalla. Por lo tanto, el deslizamiento por sus páginas con finalidades lectoras es muy parecido a la lectura del texto impreso.
3. Digital o hipertextual: corresponde a un documento diseñado desde criterios de escritura digital, es decir, desde fragmentos de texto o multimedia enlazados entre ellos y, por lo tanto, tiene la estructura que caracteriza a la mayoría de los documentos de la red. Su lectura es fragmentada, capeada, a ratos profunda, a ratos superficial, determinada por las puertas de entrada y salida que son los hipervínculos. Requiere una estructura cognitiva que acepte y asuma las asociaciones necesarias para desplazarse.

7.2 Perfiles lectores.

A continuación, se presentan las cinco tipologías de lector y lectora que se han creado tras el análisis de las entrevistas y tras cruzar sus resultados con las características que se han elaborado para definir la Arquilectur@. Aunque se ofrezcan perfiles cerrados, naturalmente, no se dan en estado químicamente puro. Es decir, si bien hay niños y niñas que encajan mayoritariamente en un perfil, lo normal es que todos combinen características de una o más tipologías. Para lograr una mayor coherencia con la dinámica de investigación, estas conclusiones no van listadas numéricamente sino categorizadas en perfiles en correspondencia con nuestro objeto de estudio. Las tres primeras tipologías (A, B, C) incluyen el género femenino y masculino (niñas y niños que han participado en las entrevistas), la cuarta tipología (D) se observa, sobre todo, en los niños participantes en la muestra, por ello se puede decir que se ha manifestado mayoritariamente en el género masculino y, la quinta tipología (E), se ha dado mayoritariamente en el género femenino.

Es importante subrayar, además, que estos perfiles lectores variarán si la muestra de registro se ampliara, esto teniendo en cuenta que los entrevistados para este trabajo provienen de dos colegios diferentes y estudios futuros, que incluyan otras escuelas en el trabajo de campo, proporcionarán datos nuevos y consecuentes perfiles lectores distintos. No hay que olvidar que la población de referencia es extremadamente heterogénea.

- ✓ Tipología A: lector hipertextual avanzado. Es un niño muy alfabetizado en lo digital debido a las prácticas constructivas que se desarrollan en el colegio con y gracias a las TIC y a las posibilidades económicas de su entorno familiar, condiciones que le dan la oportunidad de contar a diario con dispositivos con buena conexión. Por lo tanto, es un lector hipertextual avanzado, en el sentido en que conoce las herramientas que tiene a su disposición, hace un uso crítico suficiente de acuerdo a su edad (distingue la publicidad de otros espacios, sabe detectar peligros, distingue las fuentes de los documentos que halla en la web, etc.). Es un niño creativo (construye sus propias páginas web, blogs y/o sube vídeos que ha producido a plataformas tipo youtube) y puede llegar a implicarse como coautor en los espacios que visita. Su perfil como alumno en el colegio es avanzado en las distintas áreas del conocimiento y se demuestra muy pro-activo. Es, además, lector habitual en espacios analógicos, lo que le hace propenso a investigar otras formas de leer en la web, movido por la curiosidad y por lo que este entorno le puede ofrecer. Este lector reconoce los hipervínculos de manera fácil e intuitiva y entiende perfectamente cuál es su rol como “puerta de acceso” a las páginas web. No se cansa en sus movimientos y lecturas en la web y no experimenta sensaciones de pérdida.
- ✓ Tipología B: lector digital principiante inexperto. Es un niño con escasos recursos económicos familiares y pocas experiencias constructivas con las TIC en el colegio, por lo tanto, es un lector digital principiante o inexperto. Es decir, está en fase de aprendizaje y es un aprendizaje afectado por la falta de

posibilidades reales de experimentación. No sabe cómo moverse en los espacios virtuales y necesita constante guía de los maestros y maestras, a diferencia del perfil anterior que demuestra autonomía. Por lo general, prefiere la lectura de libros impresos, porque le resulta más fácil y es donde considera tener más posibilidades de encontrar las cosas que busca. Desconoce casi por completo el significado de los hipervínculos y, en muchos casos, le cuesta incluso hallarlos en las páginas. Se pierde con facilidad y se cansa mucho a la hora de realizar tareas algo complejas y articuladas (incluso las aptas para su edad). En los espacios virtuales reproduce la linealidad del texto escrito porque es la única que conoce.

- ✓ Tipología C: lector digital híbrido. Es un niño con buenas capacidades en el colegio y pocas prácticas en el mundo de las TIC (y las pocas que tiene son de reproducción de lo analógico en los espacios digitales) que busca la seguridad y la linealidad del libro impreso porque es donde suele moverse; por lo general imprime lo que encuentra, en parte porque así le han acostumbrado y en parte porque considera que en un libro es más fácil leer porque las cosas están bien organizadas, al contrario de lo que sucede en Internet. Es el lector digital híbrido porque está intentando adaptar sus competencias lectoras analógicas al entorno digital donde aún se mueve de forma analógica y sin aprovechar el potencial que ofrece la web. Por lo general, no tiene ninguna estrategia previa al afrontar la lectura digital, se lanza hacia la web y se conforma con lo primero que encuentra sin plantearse otras posibilidades. Sabe utilizar los hipervínculos, pero de forma totalmente mecánica, por lo tanto, no sabe explicar qué son ni para qué valen. Cuando se pierde en la web cierra todo y vuelve a Google que es su principal punto de referencia en Internet.
- ✓ Tipología D: lector digital lúdico. Es un lector de género masculino, amante de los videojuegos y los audiovisuales que puede encontrar en la web: todo lo que hace en este entorno está básicamente vinculado a estas dos actividades. Se mueve muy bien por estas páginas que ya conoce y realiza lecturas a saltos yendo y viniendo con lo que encuentra más llamativo y evitando, en la medida de lo posible, los textos alfabéticos, creando así una lectura muy personalizada y marcada por el entretenimiento. Asocia la web a diversión y le cuesta concebirla como espacio para el aprendizaje. Hace lecturas multilineales con mucha seguridad y no se cansa de moverse en este espacio siempre que realice alguna actividad que considere amena.
- ✓ Tipología E: lectora digitalizada precavida. Es una lectora de género femenino que utiliza la tecnología (ordenadores, tabletas, Smartphone, etc.) menos que sus compañeros varones. Valora y disfruta la lectura en texto impreso, a la que asocia conceptos como diversión y aventura, porque le permite descubrir mundos nuevos y desarrollar la imaginación. Las influencias educativas

parentales la convierten en una lectora algo más precavida que los otros perfiles, a la hora de moverse por la web, lo que incluye realizar consultas a personas mayores ante posibles dudas. Se mueve en la red buscando, en la medida de lo posible, los parámetros que la guían en el texto impreso: linealidad, izquierda-derecha y prevalencia de texto escrito. Se desorienta y demuestra cansancio cuando las imágenes y los formatos audiovisuales priman en la página, suele buscar el texto escrito para que la guíe y deja los demás lenguajes para el final. Es muy buena estudiante y procura reproducir en los espacios virtuales las competencias aprendidas en el colegio.

Los perfiles lectores desarrollados permiten conectar igualmente con ciertas necesidades en los ámbitos de educación mediática: reconocer la gramática de los distintos lenguajes presente en la web -imprescindible como lo es en la lectura en papel conocer a fondo el idioma en el que se está leyendo- para no hacer una lectura parcial de la narrativa digital interactiva; consentir que nuestro cerebro cree asociaciones y conexiones constantes en sus rutas hipertextuales y dejar libre acceso a la intuición, a la emoción, y a la espontaneidad, trascendiendo las dimensiones físicas de siempre. Conviene tener en cuenta que, aunque nuestra relación con los aparatos se inicia y se desarrolla desde una experiencia sensorial (ergonómica y háptica), el fenómeno lector digital está ligado a un conjunto de sensaciones no sólo físicas (emociones incluidas).

Los resultados hallados en esta investigación evidencian lo importante que es para distintas áreas del conocimiento (comunicación, educación, psicología cognitiva, semiótica, etc.) seguir profundizando en los ámbitos de la lectura digital (en cuanto campo de estudio fundamental en la era de la alfabetización digital). Este estudio se ha limitado a un universo que se podría ampliar en investigaciones futuras, por ejemplo, incluyendo niños y niñas de distintas edades (adolescentes o bebés inferiores a los tres años) o de distintas realidades sociales y geográficas. Por otro lado, sería interesante adoptar una metodología de tipo cuantitativo que ofrezca otro tipo de resultados. En este sentido se ha indagado en la técnica del *eye tracking* que analiza el recorrido de los ojos en la pantalla (en concreto es el proceso que mide en qué punto se encuentra nuestra mirada en la página que estamos leyendo). Gracias a lo complejo y sofisticado que son sus instrumentos de medición se generan datos cuantitativos que son muy útiles para explorar itinerarios sobre la lectura digital y se perfila como una de las posibilidades a tener en cuenta para profundizar estudios de esta naturaleza.

8. REFERENCIAS.

- Arduini, R., Barella, C., & Simonelli, S., (2009). *LibroVisioni Quando la lettura passa attraverso lo schermo*. Torino: Effatá.
- Albarello, F (2011). *Leer/Navegar en la red*. Buenos Aires: La Crujía.
- Barthes, R. (1987). *La muerte de un autor. El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. <http://dx.doi.org/10.14409/ie.v1i5.3947>
- Brandt, D., S. (2000). Do the means justify the end-user searching? *Computers in Libraries* 20(3), 54-57.
- Bolter, J. (1991). *Writing space. The Computer, hypertext, and the history of writing*. Lawrence. New Jersey: Erlbaum associates. <http://dx.doi.org/10.2307/357571>
- Casati, R (2013). *Contro il colonialismo digitale*. Roma: Laterza.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Barcelona: Alianza.
- Cassany, D. (2012) *Leer y escribir en la Red*. Barcelona: Anagrama.
- De Oteyza, C. (2002). *Los desafíos de la escritura multimedia*. Caracas: Centro de Investigación y Comunicación.
- Eco, U. (1962). *Opera aperta*. Milano: Bompiani. <http://dx.doi.org/10.2307/40117464>
- Foucault, M. (1969). *La archeología del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Furtado, J. (2007). *El papel y el píxel*. Gijón: Trea.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Jenkins, H. (2009). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona : Paidós.
- Mackey, M (2002). *Literacies Across Media: Playing the Text*. London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203218976>
- Manovich, L. (2013). *Software takes command*. Londres-NY: Bloomsbury. <http://dx.doi.org/10.5040/9781472544988>
- Mangen, A., (2011). *Why bother with print? Some reflections on the role of fixity, linearity and structure for sustained reading*. The Reading Centre, University of Stavanger, The Unbound Book conference, Amsterdam/Den Haag. Descargado de <http://goo.gl/HjSaQQ>
- Mangen, A., (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31 (4), 404–419, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x>

O'Reilly (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Descargado de <http://goo.gl/XgakdO>

Rueda Ortiz, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto*. Barcelona: Anthropos.

Santaella, L (2004). *Navegar no ciberespço*. São Paulo : Paulus.

Simone, R. (2012). *Presi nella rete*. Milano : Garzanti.

