

# **Estrategias para la lectura digital de textos académicos**

**Bidiña, Ana; Luppi, Liliana; Smael, Nora**

Universidad Nacional de La Matanza

San Justo, Argentina

ana.bidina@gmail.com; lililupp@gmail.com; norasmael@gmail.com

## **Abstract**

Contributions on reading characterized as social praxis (1) and as psicosociolinguistic discursive process (2) along with the sociocultural approach (3) are relevant for the analysis of new ways of reading on screen. Based on these theoretical approaches and in the context of a wider investigation made in the course UNLAM admission, we designed a pedagogical intervention in order for students to develop skills for critical reading, on screen, about academic texts. For this purpose, we invited to participating students to perform an activity of remote reading comprehension on the virtual platform of the university.

This work presents the analysis of three cases that had got high scores in reading comprehension compared with three cases that had got the lowest ones, and the bonding with the strategies used by these students. The results show that students, who reached a high degree of critical understanding in the read text, have used a great number and variety of suggested strategies, especially those linked to contextual aspects and the investigation, compared with those who failed to make a comprehensive reading.

**Keywords:** screen reading, critical understanding, strategies, university admission.

## **Resumen**

Los aportes sobre la lectura caracterizada como práctica social [1], y como proceso psicosociolingüístico discursivo [2], junto con el enfoque sociocultural [3] son pertinentes para el análisis de los nuevos modos de leer en pantalla. Sobre la base de estos enfoques teóricos y en el marco de una investigación más amplia realizada en el curso de ingreso a la UNLAM, diseñamos una intervención pedagógica con el objetivo de que los alumnos desarrollaran competencias para la lectura crítica, en pantalla, de textos académicos. A tal efecto, invitamos a los alumnos participantes a realizar una actividad de comprensión lectora a distancia en la plataforma virtual de la Universidad.

El presente trabajo presenta el análisis de los tres casos que obtuvieron altos puntajes en la comprensión lectora en comparación con los tres que obtuvieron los más bajos, y la puesta en relación con las estrategias utilizadas por esos alumnos. Los resultados muestran que los alumnos que alcanzaron un alto grado de comprensión crítica del texto leído utilizaron una mayor cantidad y variedad de las estrategias que se les sugirieron, especialmente las relacionadas con los aspectos contextuales y con la investigación, que los que no lograron hacer una lectura comprensiva.

**Palabras claves:** lectura en pantalla, comprensión crítica, estrategias, ingreso universitario.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, en la Universidad Nacional de La Matanza venimos investigando acerca de la lectura y la escritura de los alumnos asistentes al curso de ingreso, con el propósito final de mejorar esas prácticas y así ayudar a los aspirantes en su acceso a la cultura académica y su permanencia en la institución. Últimamente, y acorde a las nuevas necesidades planteadas por el avance de la tecnología y su inclusión en el ámbito universitario, las investigaciones se centraron en la lectura en pantalla.

Luego de una primera etapa diagnóstica en la que se indagó sobre los hábitos y estrategias de nuestros alumnos para la lectura digital, se diseñó una intervención pedagógica con el objetivo de que los alumnos desarrollaran competencias para la lectura crítica, en pantalla, de textos académicos.

El marco teórico que guió la experiencia se sustenta en una concepción de la lectura como práctica social [1] y como proceso psicosociolingüístico discursivo [2], teniendo en cuenta los aportes que hace el enfoque sociocultural al estudio de la literacidad electrónica. [3]

El presente trabajo presenta el análisis de los tres casos que obtuvieron los más altos puntajes en la comprensión lectora en comparación con los tres que obtuvieron los más bajos, y la puesta en relación con las estrategias utilizadas por esos alumnos.

El objetivo que guió este análisis fue el de reconocer las ventajas y desventajas que presentan las actividades planteadas en medios digitales, en relación con la influencia que tienen en la comprensión lectora, especialmente en el desarrollo de estrategias facilitadas por esos medios. Por otro lado, nos propusimos verificar (o no) la incidencia del uso de estrategias específicas, guiadas por la planificación docente, en el nivel de comprensión lectora alcanzado.

A continuación, se presenta una descripción de la intervención didáctica realizada, con el detalle de las actividades que se les indicaron a los alumnos. Luego se analizan los resultados obtenidos por los seis casos que conforman la muestra seleccionada, y finalmente se enuncian algunas conclusiones que no solo no agotan la problemática presentada, sino que plantean nuevas cuestiones que ameritan profundizar la investigación.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La intervención didáctica se llevó a cabo en el marco de la materia Seminario de comprensión y producción de textos, en el Curso de ingreso. Se invitó a los alumnos a realizar a distancia un trabajo práctico de comprensión lectora que se llevó a cabo en la plataforma virtual de la UNLaM, MIEL (Materias Interactivas en Línea). Participaron 84 alumnos.

La tarea constó de la lectura de un texto argumentativo de temática y autor trabajados en la materia<sup>1</sup>, según una guía de lectura, y la posterior resolución de dos cuestionarios, uno de comprensión y otro de metacognición.

La guía les presentó variadas opciones de actividades que contemplaban todas las estrategias que se consideran necesarias para la lectura crítica de textos en pantalla, y como instancias del proceso de

---

<sup>1</sup> El texto se titula *Una reflexión sobre los medios y la democracia*, de I. Ramonet.

lectura. Las consignas incluían leer los paratextos y hacer averiguaciones en internet a partir de ellos para facilitar la contextualización. También investigar sobre algunas marcas hechas por las docentes en el propio texto, como subrayados y links. Además, se incluyeron indicaciones para ampliar información, leer más de una vez, hacer anotaciones marginales, profundizar en algunas relaciones inter e intrapárrafo, generalizar. Por último, se les ofrecieron links a videos de conferencias dadas por el mismo autor y sobre la misma temática. Todas las consignas se presentaron como sugerencias, aconsejando y justificando su aplicación.

El cuestionario de comprensión se proponía relevar distintas inferencias (detectar relaciones causales inter e intrapárrafo, interpretar el significado de un término, etc.) y la consideración de aspectos socioculturales importantes en la lectura de textos académicos (por ej. interpretación del contexto, de la ideología, relación con la vida del lector, entre otras).

El cuestionario de metacognición se proponía permitir a las docentes investigadoras poner en relación los resultados obtenidos en la comprensión del texto con las estrategias utilizadas por los alumnos; y a los alumnos tomar conciencia de los procesos que efectuaron y de esa manera desarrollar sus competencias lectoras. Se les preguntó si habían realizado cada una de las tareas sugeridas en la guía de lectura, y se los invitó a comentar cuáles aspectos habían favorecido y cuáles no la comprensión del texto leído.

En cualquiera de las etapas a lo largo de la actividad, los alumnos tenían la posibilidad de participar en el Foro de la plataforma, tanto para hacer consultas como para responder a un compañero. También podían comunicarse con las docentes tutoras por mensaje interno de la plataforma, o al mail personal.

### 3. RESULTADOS

Una vez tabulados los resultados del cuestionario de comprensión lectora, calculamos el promedio general del grupo, que llegó a 17,26 puntos sobre un total posible de 30 puntos.

Elegimos para un análisis más pormenorizado tres trabajos con los mayores puntajes, y tres con los menores, y los relacionamos con las respuestas dadas en el cuestionario de metacognición.

Tabla 1: Muestra analizada

Alumnos con mayores puntajes		Alumnos con menores puntajes	
A	29 puntos	D	6 puntos
B	28 puntos	E	7 puntos
C	27 puntos	F	7 puntos

#### 3.1 Mayores puntajes

Del estudio de cada caso surge que los alumnos con mayor puntaje, es decir, los alumnos que alcanzaron un alto grado de comprensión tanto en los aspectos inferenciales como en los críticos, realizaron casi todas las actividades propuestas, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2: Mayores puntajes. Actividades

Actividad propuesta	¿Realizaron la actividad?		
	Alumno A	Alumno B	Alumno C
Leer los paratextos	Sí	Sí	Sí
Investigar sobre el autor, sitio de publicación y género discursivo.	Sí	Sí	En parte
Averiguar significados de palabras subrayadas	Sí	Sí	Sí
Ingresar a los links marcados en el texto	Sí	Sí	Sí
Releer fragmentos específicos para interpretar relaciones intra e interpárrafos, uso de comillas y generalización	Sí	Sí	En parte
Hacer anotaciones marginales	En parte	Sí	No
Ver los videos	Sí	No	En parte
Consultar con compañeros o docentes en foro o por mail	No	No	No

Ante la pregunta acerca de qué los había ayudado más a comprender el texto, el alumno **A** respondió que ver los videos; el **B** las anotaciones marginales, investigar sobre el sitio de publicación y averiguar los significados de las palabras subrayadas. El alumno **C** contestó que lo había ayudado una pregunta del cuestionario de comprensión (no de la guía de lectura); esa pregunta estaba dirigida a detectar la idea principal del texto y la relación causal intrapárrafo contenida en ella.

### 3.2 Puntajes inferiores

Por otro lado, en los trabajos de los alumnos que alcanzaron un grado de comprensión lectora muy inferior al promedio del grupo se observa lo siguiente.

El alumno **D** respondió adecuadamente los aspectos relacionados con lo paratextual y con la intencionalidad del texto leído, pero respondió incorrectamente todos los puntos relacionados con las estrategias cognitivas.

Este alumno solo realizó completamente la lectura de paratextos, y en parte la investigación sobre el autor, el sitio, y el ingreso a links. El resto no lo hizo, o no responde si lo hizo. Comentó que el texto le había resultado difícil, pero que la guía lo había ayudado.

El alumno **E** no interpreta correctamente la información dada por los paratextos ni comprende la información brindada a nivel microestructural. Sin embargo, detecta adecuadamente la intencionalidad del texto y puede establecer una relación con la realidad. De las actividades propuestas en la guía, solo averiguó sobre el sitio de publicación y leyó los paratextos. No hizo nada del resto.

El alumno **F** alcanza un buen resultado en algunos puntos relacionados con las estrategias cognitivas, como detectar una idea principal, una relación causal y una analogía. Pero no interpreta correctamente otros contenidos del texto leído ni sus aspectos socioculturales, relacionados con la lectura crítica. Estos resultados parecen consistentes con las actividades que realizó y con las que no: leyó los paratextos y averiguó el significado de las expresiones subrayadas (en Wikipedia), pero no investigó sobre el sitio ni sobre el género, tampoco ingresó a los links ni vio los videos. Comenta que lo ayudó una pregunta (porque tenía “ejemplos”), y destaca una pregunta del cuestionario de comprensión que no lo ayudó porque no le vio la relación con el texto. Cabe aclarar que la pregunta se dirigía a la comprensión de una analogía relacionada con la idea central del texto.

Estos tres alumnos tampoco participaron en el foro ni consultaron por mail con compañeros ni docentes.

#### **4. CONCLUSIONES**

De análisis previo se desprende que existe una relación entre los resultados obtenidos en la comprensión lectora y las estrategias utilizadas durante la lectura.

Esta observación confirma algunos supuestos teóricos concernientes a la lectura en pantalla de textos académicos sobre los que basamos el diseño de esta experiencia. En primer lugar, la lectura, más allá del soporte, es un proceso complejo que requiere la ejecución de actividades por etapas (lectura de paratextos, contextualización, lectura general, lectura por partes, integración). En segundo lugar, las estrategias inferenciales, ligadas a la concepción psicosociodiscursiva, pueden desarrollarse guiando la lectura con atención a los sentidos micro y macroestructurales construidos en las relaciones intra e interpárrafo. En tercer lugar, es imprescindible incluir actividades tendientes a la lectura crítica de los textos, sobre todo de los académicos, que tengan en cuenta los aspectos socioculturales, para que el estudiante pueda hacer una interpretación completa de los textos. Es necesario dirigir la atención a esta dimensión, ya que el alumno no la incorpora espontáneamente. Y cuando no lo hace, su grado de comprensión es menor.

Más allá de diferencias entre los alumnos participantes de la experiencia con respecto a sus saberes previos, al desarrollo de sus competencias lectoras, una primera conclusión general posible, entonces, es que los alumnos que obtuvieron los puntajes más altos realizaron prácticamente todas las actividades sugeridas, mientras que los que alcanzaron puntajes muy por debajo del promedio del grupo no hicieron casi nada de lo propuesto.

Además, los alumnos que alcanzaron puntajes altos utilizaron de manera diferente algunas de las estrategias sugeridas y reconocieron como efectivas distintas actividades. Es decir, llegaron a un buen resultado sin hacer exactamente el mismo camino. Esto es posible en gran parte al medio digital, que facilita que cada alumno encuentre el modo más adecuado de acercamiento al texto.

Por otro lado, es notable la resistencia de los seis alumnos a participar en el foro, a consultar con sus compañeros e incluso con su docente. Parece primar la representación del trabajo a distancia como un trabajo individual, solitario, muy diferente de la preconizada por el trabajo colaborativo que facilitarían las TIC.

Respecto de los alumnos cuyos resultados fueron inferiores, queda aún por evaluar las causas que los llevaron a no realizar las actividades sugeridas, a pesar de haber aceptado participar en la experiencia y de haberla valorado positivamente. Se trata de: ¿una representación distorsionada de la lectura o de sí mismos como lectores que los hizo suponer que no eran necesarias las actividades?; ¿de poco desarrollo de sus competencias lectoras?; ¿de falta de hábitos o de experiencia en tareas largas y complejas como la pedida? En cualquier caso, es necesario desarrollar estrategias que incluyan a los alumnos que evidencian menos competencias de comprensión lectora. Creemos que las TICs permiten hacer trabajos diferenciados en ese sentido.

En síntesis, a partir de la experiencia realizada y observando en particular estos seis casos, podemos afirmar que es posible planificar actividades de lectura en pantalla que posibiliten la comprensión de textos académicos. Es necesario propiciar el uso de estrategias diversas para que los alumnos elijan aquellas que los acercan a los textos de acuerdo con sus saberes previos. Los resultados dependerán, entre otras variables, de que el diseño de esas actividades contemple el amplio abanico de estrategias que intervienen, y de que los alumnos efectivamente las realicen. Por lo tanto, consideramos que la Universidad, sobre todo en la etapa de ingreso, debe seguir fomentando en sus alumnos el desarrollo de las diversas estrategias de lectura para que, aprovechando las facilidades que brindan las nuevas tecnologías, logren una comprensión crítica de los textos.

## Referencias

- [1] Kalman, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 8, N°. 17, págs. 37-66. 2003
- [2] Van Dijk, T. La ciencia del texto. Buenos Aires: Paidós. 1978  
Estructuras y funciones del discurso. Madrid: Cátedra. 1980  
The future of the field: discourse analysis in the 1990's, *Text*, 10, 133-156. 1990
- Van Dijk y Kintsch. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press. 1983
- [3] Balardini, S. Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación. Presentación en el Panel “Tecnología y subjetividad juveniles”. Centro Cultural del Teatro Municipal General San Martín. 2004
- Cassany, D. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Anagrama. 2006  
Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. *Leer.es*. 2009