

# Perdidos en la isla digital: Prácticas de lectura en pantallas en la formación docente

**Lost on the digital island:  
Reading practices on screens in teacher training**

**Paula S. Vizio**

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Correo electrónico: [pvizio@abc.gob.ar](mailto:pvizio@abc.gob.ar)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4731-6267>

## RESUMEN

Este artículo surge de la investigación “Lectura en pantallas: prácticas y representaciones de la lectura digital en la formación docente” como complemento de la tesis de Maestría en Tecnología Educativa: “Lectura en pantallas: prácticas de lectura en soportes digitales, desde la mirada de los adolescentes” (Universidad de Buenos Aires).

El objetivo fue dar cuenta de lo que sucede con las prácticas de lectura en soportes digitales y de las representaciones que tienen los estudiantes de 1º año del profesorado de educación física, sobre estos procedimientos.

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, el método comparativo constante y el muestreo teórico. Se tomó como unidad de análisis una muestra intencional de alumnos de 1º año y, a través de la observación de prácticas de lectura y de entrevistas en profundidad, se apuntó a realizar el análisis de las voces de los propios protagonistas.

La finalidad de este trabajo fue la generación de categorías conceptuales a partir de la puesta en práctica de herramientas didácticas para el desarrollo de lecturas comprensivas en soportes digitales, en el nivel superior.

**Palabras clave:** Docentes; Formación; Lectura; Pantallas.

**Abstract:**

This article arises from the research "Reading on screens: practices and representations of digital reading in teacher training" as a complement to the Master's thesis in Educational Technology: "Reading on screens: reading practices in digital media, from the perspective of adolescents" (University of Buenos Aires).

The objective was to give an account of what happens with reading practices in digital media and the representations that 1st year students have of physical education teachers, about these procedures.

The aim was to carry out a qualitative approach, from an inductive logic, which sought the generation of categories of analysis that would allow to know the phenomenon in depth. Grounded theory design, constant comparative method and theoretical sampling were used. An intentional sample of 1st year students was taken as an analysis unit and, through the observation of reading practices and in-depth interviews, it was aimed at analyzing the voices of the protagonists themselves.

The purpose of this work was the generation of conceptual categories from the implementation of didactic tools for the development of comprehensive readings in digital media, at the upper level.

**Keywords:** Teachers; Training; Reading; Screens.

**Fecha de recepción:** 11/10/2022

**Fecha de aceptación:** 18/10/2022

**Cita sugerida:** Vizio, P.S. (2022). Perdidos en la isla digital. Prácticas de lectura en pantallas en la formación docente. *Revista Prefacio*, 6(9), 67-86.

**Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional [http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR)**

## **Introducción**

Hablar de lectura en pantallas implica analizar qué sucede con los lectores en el marco de las prácticas. Para ello es necesario observar, analizar y tratar de comprender de qué manera los estudiantes intentan resolver cuestiones ligadas al proceso, en un escenario amplio, inestable, que avanza a pasos agigantados, en el cual se desempeñan de manera intuitiva, con las herramientas que incorporaron cuando aprendieron a leer.

Entendiendo que desde antes de la pandemia varias cuestiones ligadas a la lectura en soportes digitales necesitaban ser revisadas, es necesario mencionar algunas cuestiones específicas ya que se trata de uno de los principales inconvenientes que tiene el estudiante que ingresa a estudios de nivel superior.

Frente a los nuevos formatos, modos de leer y soportes textuales, la lectura individual cobra protagonismo. Hablar de estas prácticas implica tener en cuenta que leer, y comprender lo que se lee, implica interpretar signos y poner en juego operaciones mentales

complejas. Arnoux, E., Di Stéfano, M. y Pereira C. (2002) mencionan la necesidad de recuperar información previa sobre el tema, formular hipótesis sobre lo que se leerá, jerarquizar la información, procesar los datos nuevos y ponerlos en relación con otros que ya habían sido almacenados, como parte de este proceso.

La distinción entre hechos y opiniones, el análisis de los propósitos del autor, la formación de imágenes mentales mientras se lee, la distinción entre lo real y lo imaginario, la familiarización con las estructuras de los discursos y los géneros discursivos, la distinción entre ideas principales y secundarias, son algunas de las tareas propuestas por Clerici (2017), para ser desarrolladas por los lectores en el nuevo contexto.

Si leer ya no es lo que era (Albarelo, 2019), será necesario poner atención al desarrollo de las habilidades visuales, técnicas y estratégicas (Martos Nuñez y Campos Fernández - Fígares, 2013) para definir tanto los niveles de lectura que

podrán alcanzarse (Cassany, Luna y Sanz, 2003), como los rasgos vinculados al barrido, la inmersión y la profundidad (Kovac y van der Weel, 2020), más allá de las competencias metacognitivas y las habilidades necesarias para abordar los textos digitales (Burin, 2020) y poder comprenderlos.

El nuevo translector (Scolari, 2017) deberá tener en cuenta la necesidad de desarrollar nuevas competencias multimodales, para poder desenvolverse en este marco que ya resultaba complejo, pero que luego de la pandemia dejó nuevas preguntas por resolver, sobre todo en el marco de las instituciones de educación superior que recibieron alumnos del nivel secundario, atravesados por un aislamiento devastador para el sistema educativo.

Luego del análisis de un recorte sobre el marco teórico existente y el estado de la cuestión sobre el tema, se trabajó a partir observaciones de prácticas de lectura y entrevistas en profundidad, realizadas a estudiantes de primer año del profesorado de educación física, para abordar estos procesos.

Los objetivos del trabajo se vincularon con el análisis de las prácticas de lectura en el inicio de la educación superior, teniendo en cuenta el contexto post pandemia, y a partir de las representaciones que los jóvenes tenían sobre las mismas.

Los hallazgos, permitieron encontrar particularidades relacionadas con el recorrido y las características de la lectura en pantallas a la hora de resolver consignas sobre la base de lecturas de rasgo académico.

### **Metodología y diseño**

El presente artículo se enfoca en el análisis de las prácticas de lectura en soportes digitales y las representaciones de los estudiantes de 1º año del profesorado de educación física del Instituto de Formación Docente y Técnica n° 43 de la ciudad de Lobos (Provincia de Buenos Aires), haciendo hincapié en los recorridos lectores y la resolución de las actividades propuestas.

Se apuntó a reconocer desde la observación y la interpretación, cómo los jóvenes dan cuenta de este proceso, para poder analizarlo, y así

pensar la lectura en formatos digitales, entendiendo que la mayoría de los estudios sobre el tema, son de carácter experimental con base en la psicología conductista.

Partiendo de una lógica inductiva, se realizó un estudio exploratorio que buscó la generación de categorías de análisis, para poder abordar y comprender el fenómeno, teniendo en cuenta las manifestaciones de los jóvenes, a través de entrevistas en profundidad, con una mirada basada en aspectos comunicacionales y educativos. Se utilizó el diseño de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), que analizó inductivamente la información empírica, generando categorías teóricas. Siguiendo esta línea se trabajó con el método comparativo constante y el muestreo teórico, trabajando en simultáneo con 120 (ciento veinte) estudiantes de una institución, para la realización de la observación de las prácticas y con una muestra de 7 (siete) alumnos para las entrevistas en profundidad.

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). Este artículo muestra un recorte de este trabajo, haciendo hincapié en determinados hallazgos vinculados a las prácticas lectoras en el profesorado, en el primer año de ingreso a la carrera, en este contexto.

Con respecto a la observación de las prácticas, los alumnos debían leer un capítulo de un texto, vinculado con la lectura comprensiva en soportes digitales (Burin, 2020). Posteriormente debían agruparse y elegir uno de los diez conceptos que estaban copiados en el pizarrón para realizar tres actividades propuestas. Los conceptos se relacionaban con los temas tratados en el capítulo (comprensión del texto digital, textos tradicionales vs. textos en pantallas, habilidades y competencias lectoras, entre otros) y se podían ver localizados en los subtítulos plasmados en el pizarrón.

El armado de grupos de alumnos no estaba condicionado y se dio de manera espontánea.

Las consignas fueron: leer el capítulo completo de manera individual y marcar huellas personales

dentro del texto (subrayado, notas, identificación de palabras clave). Luego debían: unirse en grupos de hasta cuatro personas, elegir uno de los temas indicados por el docente, realizar una nueva lectura grupal, hacer un resumen de lo leído (actividad de síntesis), sumarse a un Drive armado por el profesor, dejar escritos sus nombres en cada espacio asignado, realizar un mapa conceptual acerca del tema elegido, dejarlo registrado en el lugar indicado para cada grupo, y explicar oralmente, de manera organizada, el contenido trabajado para el resto del curso.

El producto final debía ser un resumen del capítulo, realizado en el documento compartido, a partir de imágenes de las construcciones de sus mapas conceptuales. Dicho contenido debía ser explicado ante el resto de los alumnos, quienes además podían hacer preguntas y tomar apunte sobre lo expuesto.

De esta manera se apuntó a desarrollar a través de todas estas actividades, aquellos puntos teóricos desarrollados en el texto con el cual estaban trabajando: dejar marcas personales en la lectura individual y

profunda de un texto científico; buscar aquellas palabras que no se comprendían en diferentes buscadores; discutir con pares sobre el contenido y la interpretación del texto en pantallas; analizar diferencias entre los textos en soporte papel vs. los textos plasmados en soportes digitales; acordar cuáles eran los conceptos principales para armar el resumen y posteriormente un mapa conceptual que sintetizara lo hallado para poder exponerlo; coordinar la presentación oral; poner en práctica habilidades de propias de la comprensión digital - búsqueda, localización, integración- (Burin, 2020); y evaluar lo trabajado a partir de una explicación oral para dar cuenta de lo comprendido.

En la medida que se llevaron 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 desgrabación de lo verbalizado, cruzando la información obtenida con las notas tomadas en tiempo real.

En cuanto a las entrevistas en profundidad, las mismas se llevaron a cabo luego de las observaciones, para profundizar lo analizado en dicha instancia y conocer las representaciones de los sujetos que de otra manera no serían accesibles para el investigador (Guber, 1991). En este sentido y en línea con lo propuesto por Taylor y Bodgan (1987), 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.

Para este artículo se realizó un recorte y se decidió trabajar con una muestra de 7 (siete) alumnos, del mismo instituto, 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 estudiantes participativos y lectores.

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.

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 congelamiento de la investigación (Roig, 2002) que se presenta en la tesis mencionada, fue posible 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.

## **Resultados y discusión**

### **1. Situación contextual anterior a la presencialidad**

#### **1.1 Perdidos en el tiempo y el espacio**



Para poder dar cuenta del análisis y los resultados obtenidos, debemos hacer un paréntesis relacionado con el contexto en el que los estudiantes estuvieron inmersos.

Analizar al lector, en el marco de este trabajo, implica entonces describir un momento histórico particular, teniendo en cuenta que los alumnos observados y entrevistados, iniciaron su cursada presencial en 2022, luego de dos años de pandemia en la cual se vieron obligados a transitar su educación desde el aislamiento debido al Covid -19.

Durante todo 2020, en nuestro país, las condiciones de escolarización mantuvieron, en muchos casos, el formato de virtualidad. Durante todo el ciclo, que fue considerado bienio 2020-2021, las condiciones de obligatoriedad tuvieron mucha flexibilidad ya que, al no haber datos precisos de las condiciones de cada alumno en cuanto a situación de salud, conectividad y realidad familiar, no existió el cómputo de inasistencias y no hubo calificación numérica durante la cursada.

En el nivel superior, las clases se desarrollaron totalmente desde la virtualidad durante 2020 y 2021. Con formatos variados y trabajando en diferentes entornos poco organizados, el Zoom y el Meet (que ocasionalmente fueron utilizados por los docentes con mejor manejo de la tecnología) sirvieron como punto de encuentro sincrónico. Con pocas caras conectadas y micrófonos apagados, encontrarse era más que una posibilidad, un desafío.

La asistencia a las clases virtuales no era obligatoria, porque las condiciones de conectividad eran variables y desiguales. Muchos alumnos se conectaban a las clases desde sus trabajos de manera intermitente. Otros lo hacían desde su casa, con dispositivos que en ocasiones debían compartir con otros miembros de la familia.

El tiempo y el espacio mutaban diariamente ya que los horarios de cada materia se desdibujaban, las condiciones de producción y de recepción se daban en total asincronía, y los intercambios de materiales y trabajos prácticos pocas veces se acotaban a la franja horaria

habitual de cada cátedra. Recibir consultas a medianoche, enviar trabajos durante la madrugada, facilitar textos para leer los fines de semana, eran prácticas habituales en un contexto por demás caótico y alterado.

Los espacios de las plataformas sufrían transformaciones permanentes e incluso colapsaban por la gran cantidad de información que contenían en cada aula. Eran los puntos de encuentro e intercambio, pero también de desencuentro y pérdida.

En este marco, la adaptación a la mediación tecnológica, independientemente de la edad de los docentes y los alumnos, generó en todos los casos múltiples situaciones de aprendizaje. Lo que quedó claro es que se trató de una experiencia en la que se planteó un escenario sin precedentes, que se iba construyendo y deconstruyendo a medida que el tiempo avanzaba y las condiciones de la pandemia modificaban las reglas del juego.

## **1.2. Perdidos entre tanta actividad**

La mayoría de las clases se circunscribieron a la entrega de materiales para leer. Libros y recortes sin adaptación digital, fueron el tipo de material más común entregado por los docentes a través de Classroom. Dicha plataforma mantuvo, sobre todo durante el primer año, una organización precaria con modificaciones constantes. Era común que los documentos compartidos desaparecieran, que los trabajos tuvieran formatos incompatibles e inaccesibles, que se entregaran textos en clases incorrectas, que docentes y alumnos se sobrecargaran de rutinas, que los dispositivos no tuvieran la capacidad necesaria para almacenar datos y que las actividades no llegaran a destino.

La apropiación del conocimiento se basó en la lectura de materiales, en formatos digitales, en ocasiones complementados con tutoriales o videos realizados por los docentes, podcasts, o imágenes ilustrativas entre algunos recursos. Ensayo y error durante varios meses, y luego de un año, aún no se podían definir estrategias claras y contundentes.

La presentación de actividades no tenía tampoco forma de ser controlada en cuanto a la autoría ya que se daba en un marco de flexibilidad muy amplio. En algunas ocasiones se advertía mucha cantidad de trabajos y contenido duplicado o copiado literalmente de páginas de internet.

Las correcciones se plasmaban por escrito, con grandes dificultades, y en algunos casos a través de mensajes de audio.

El intercambio era dificultoso ya que la mayoría de los alumnos sólo conoció a sus profesores a través de la pantalla, en los casos en los que se concretaron clases sincrónicas, generalmente para explicar conceptos o consignas de actividades. Pero dichos espacios tenían un sentido más expositivo que interactivo, sobre todo teniendo en cuenta que la conversación era casi inexistente y que el canal se transformaba en un medio unidireccional, en el que la única voz que se escuchaba era la del docente que les hablaba a los pocos alumnos que había conectados.

A todo lo expuesto se sumó que, durante este período, los contenidos fueron recortados (contenidos priorizados) y las prácticas suspendidas, limitándose cada materia sólo a aspectos teóricos. Este motivo sumó entonces un nuevo condimento, ya que muchos de los alumnos cursaban materias de primero a tercer año sin haber ingresado a las escuelas a hacer ningún tipo de práctica docente.

Marchas y contramarchas, volvieron al escenario espacio-temporal un sitio complejo, impredecible, de planificación a corto plazo y con muchos interrogantes.

### **1.3. Perdidos en la nueva normativa**

Nuevas reglas fueron implementadas para evitar que la matrícula se desgranara y los institutos quedaran tan vacíos como los edificios que los sostenían.

Una de las disposiciones fue la instalación del espacio de Trayecto Acompañado, una instancia que surgió hacia fin del año 2020 y que habilitaba a los alumnos a presentarse

para poder aprobar la materia, entre los meses de noviembre 2020 y abril 2021, aunque no hubieran cursado en todo el año. Se trataba de un recuperatorio del recuperatorio, para intentar menor deserción.

Recién en 2021, a fin de año, se habilitó la posibilidad de que esos Trayectos, tuvieran cursada presencial, del mismo modo que los finales.

El régimen académico sufrió modificaciones. La promoción de las materias fue suspendida desde el sistema de evaluación y los finales se transformaron en obligatorios debiéndose rendir por Zoom o Meet (en 2020), con diferentes inconvenientes que empezaron a surgir por cuestiones tecnológicas. A partir de 2021, se habilitó la instancia presencial, siendo este momento el primer contacto alumno -profesor, luego de dos años de distanciamiento. La presentación a estas instancias globalizadoras fue muy baja y los resultados arrojaron que los alumnos demostraran que realmente no estaban preparados para aprobar las materias, porque la cursada había sido muy irregular.

En el caso de 1° año de educación física encontramos, además, una población que transitó los dos últimos años de la escuela secundaria bajo esta lógica y algunos iniciaron sus estudios terciarios en pandemia, ingresando por primera vez al aula en 2022.

## **2. Volver al aula y a la presencialidad**

### **2.1. Perdidos en el Drive**

Una vez regresados a la presencialidad, en los casos observados, se trabajó con estrategias didácticas que combinaban propuestas tradicionales con otras empleadas en el aislamiento, para favorecer la transición. Un ejemplo fue el uso del Drive para la resolución de actividades de forma colaborativa. De esta manera se trabajaba con una línea tecnológica, se continuaba con una especie de distanciamiento corporal ante la incertidumbre de la evolución del Covid, y se reanudaban actividades áulicas paulatinamente.

Las observaciones arrojaron en principio una situación de

## Perdidos en la isla digital: Prácticas de lectura en pantallas en la formación docente usuarios

---

desconcierto frente al espacio en el cual se movían. La mayoría de los alumnos, si bien lograron ingresar al documento (Drive), tuvieron dificultades a la hora de organizarse en el espacio no entendiendo cómo hacerlo, escribiendo de manera superpuesta con sus compañeros, alterando los textos escritos y hasta borrando parte de las consignas asignadas. Algunos, ante la dificultad, optaron por esperar que otro alumno del grupo colocara los nombres de los participantes, pese a que la consigna era que todos debían ingresar y escribir.

Luego de ordenados los grupos por parte del docente, comenzaron la lectura de los textos desde los celulares (ver Figura 1). Les costó concentrarse y profundizar, asumiendo que desde el formato papel lograban mejores resultados, aunque las pantallas les permitían buscar palabras que no conocían. De todos modos, relacionaron la concentración con el formato tradicional y dijeron sentirse más cómodos leyendo en ese tipo de soportes.

**Figura 1: Prácticas de lectura en soportes digitales. Observación de la práctica.**



**Fuente:** elaboración propia.

En un libro hay más pausas, uno tiene mayor concentración dentro de todo... pero cuando está la pantalla la concentración está muy forzada (Entrevista 1).

Cuando se dispusieron en grupos, prefirieron la lectura silenciosa e individual antes que la lectura grupal. Ninguno leyó en voz alta. No se movieron del aula, pese a que tuvieron la opción de cambiar de salón, si necesitaban mayor concentración. Sólo un grupo de 4 (cuatro) alumnos de dos (dos) comisiones de 120 (ciento veinte) estudiantes, prefirieron cambiarse a otro espacio.

Con respecto a los recorridos-observadas las prácticas de lectura y consultados sobre las mismas, en las entrevistas en profundidad -manifestaron que se definieron en función de los objetivos, teniendo relevancia las palabras clave.

Hago recorridos según lo que necesite hacer. Si tengo que prestar atención a lo que es todo el texto, o si tengo que buscar algo, ponele, de una

consigna, leo todo, renglón por renglón. Si no lo hago más como un zigzag, así por encima, buscando palabras clave (Entrevista 3).

Con respecto a este tema, se advirtió una clara selección de conceptos relevantes, por sobre la estructura general del texto. En la mayoría de los grupos lograron destacar conceptos, pero sin profundizar en cuanto al contenido a la hora de volcar los datos en el mapa conceptual y explicarlo oralmente. Sólo 1 (uno) grupo sobre 22 (veintidós) logró profundizar con un desarrollo verbal más completo, arribando a un detalle más preciso con respecto a lo leído. La mayoría de los grupos logró lecturas de barrido (Kovac y van derWeel, 2020) antes que profundas.

Busco las palabras más que nada, por ahí lo que me puede llegar, lo que tengo que leer, o interesarme de una respuesta... busco una palabra clave y de ahí leo ese sector y puedo encontrarla (...) (Entrevista 4)

Esto demostró que muchas veces, la lectura se realizó



superficialidad, prestando atención a los conceptos marcados en el pizarrón, para buscar específicamente lo que se relacionaba con ellos sin lograr profundizar más allá del mismo.

Por otro lado, manifestaron que muchas veces se cansaban de leer y salteaban párrafos completos, buscando alguna palabra suelta, clave o que apareciera destacada en el texto, asociando este suceso a una especie de cansancio o degradación.

...la lectura, en un tiempo, se va degradando y se pierde la concentración, se pierde la profundidad (Entrevista 2)

Llega un punto en que la información puede repetirse, repetirse, repetirse... es como que es siempre lo mismo y dejas de leer porque ya está lo que necesitas (Entrevista 1).

En cuanto a las búsquedas realizadas, al consultarles cómo se manejaban, los estudiantes manifestaron que normalmente

transcribían textualmente lo que necesitaban encontrar en el buscador, reparando en los primeros textos que aparecían en la lista, ubicados por el algoritmo, siendo Wikipedia la fuente más utilizada por ellos. Esta manifestación da cuenta del concepto de búsqueda exacta (Vizio, 2022), cuando se trata de resolver actividades, consignando en el buscador la palabra que se necesita encontrar, sin rodeos, para arribar a la respuesta necesaria.

Los estudiantes también manifestaron que en ocasiones recurrieron a búsquedas complementarias (Vizio, 2022), para expandir la lectura inicial, agregando materiales de refuerzo que reafirmaran lo encontrado, o lo completaran, para comprender los conceptos.

En ningún caso se advirtieron alteraciones en el espacio en este tipo de búsquedas, ya que volvieron al origen en el cual detuvieron la lectura para ampliarla, salvo en las situaciones en las cuales dejaron de leer.

Al momento de la realización de los gráficos solicitados, para resumir

la información que sugerían las consignas del trabajo, utilizaron diferentes mecanismos. Todos los grupos menos 2 (dos) prefirieron realizarlos en papel. Los grupos que no eligieron ese mecanismo lo

hicieron sobre el pizarrón o con una aplicación en el celular (ver Figura 2).

**Figura 2. Momento de realización de mapas conceptuales realizados por los alumnos en la observación de la práctica.**



**Fuente:** Elaboración propia.

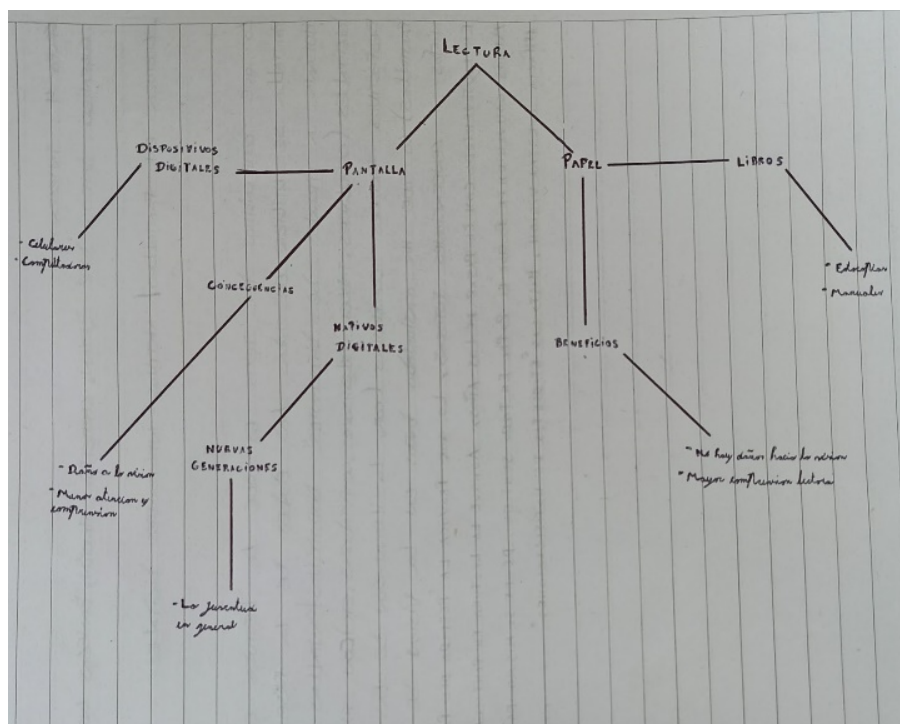
La presentación de estos materiales demostró que eran completamente sintéticos, con flechas, prácticamente sin conectores más allá de las líneas (ver Figura 3). Conceptos

sueltos, aislados, inconexos, sin desarrollo ni hilo conductor que los contenga, con letra confusa y de difícil lectura.

**Figura 3: Ejemplo de mapa conceptual realizado por los estudiantes.**



## Perdidos en la isla digital: Prácticas de lectura en pantallas en la formación docente usuarios



**Fuente:** elaboración propia.

La explicación oral revistió las mismas características en la mayoría de los grupos. Sólo en 2 (dos) casos los alumnos pudieron relacionar lo que leyeron con ejemplos de su realidad cotidiana. En otros 2 (dos) casos se advirtió que explicaban sin tener noción de lo que habían leído, mencionando palabras clave, sin lograr darle sentido a lo dicho. En estos grupos, ante la advertencia del docente, afirmaron no haber leído completamente los textos ni haberlos comprendido.

### Conclusiones

*“...un espacio y no tiempo en los que los personajes están condenados eternamente a flotar en el más allá” (Piscitelli et. al., 2010).*

Luego del recorrido realizado, podemos afirmar que para profundizar herramientas didácticas que conduzcan a mejorar las prácticas lectoras en soportes digitales, debemos reforzar cuestiones inherentes a la lectura, pero desde sus principios más básicos.

Enseñar a leer en pantallas estas lecturas transmedia (Albarelo, 2019), se presenta como el nuevo desafío de los educadores, ya que son muchas las deudas que existen en este campo, que requiere ser trabajado de manera concreta y con técnicas precisas, que permitan el desarrollo de habilidades operacionales propias (Burin, 2020)

para el abordaje de los textos en estos soportes.

No alcanza con las formas intuitivas con las cuales se manejan los alumnos, ni tampoco es suficiente que sepan leer y destacar las ideas o conceptos principales a través de actividades de síntesis o mapeo. Se necesita poner en diálogo a los textos de manera crítica, con lecturas profundas que impliquen un acceso que evite el barrido y la superficialidad, para poder completar aquellos espacios que deben ser abordados por el lector para comprender lo que lee.

Es necesario reforzar entonces no sólo la navegación, definiendo objetivos claros, a través de búsquedas precisas y complementarias o de ampliación (Vizio, 2022) – para enriquecer lo leído – evitando el desvío y la degradación de la lectura, fomentando técnicas que ayuden a los futuros docentes a interactuar e interpelar la misma, sino también las prácticas orales como complemento de los procesos individuales y silenciosos.

Por otro lado, sería adecuado realizar actividades de transformación

concretas en las cuales los alumnos puedan llevar a cabo recorridos enriquecidos en sus búsquedas, cruzando materiales que aporten diferentes miradas de un mismo fenómeno- a través de distintos soportes, géneros, tipos de lenguaje- para profundizar el aprendizaje que ya no puede seguir siendo lineal, dada la particularidad que presentan los hipertextos. Porque luego de dos años de encierro y de un abordaje muy desigual de los materiales de estudio, las aulas albergan estudiantes que merecen ser re educados en los tiempos y espacios que requiere la presencialidad, y que deberán enfrentar en sus futuras prácticas docentes.

La incertidumbre sigue siendo uno de los rasgos de nuestro contexto educacional: Ministerios que dicen querer cambiar los diseños que guían la formación docentes desde hace años sin lograrlo; comunicaciones oficiales que tratan de diluir falencias y desactualización de la normativa; falta de rigurosidad y actualización en los sistemas de evaluación; carencias inobjetables en la capacitación en servicio; un sistema que promete inclusión pero no contiene; docentes

formadores que no encuentran respuestas; alumnos que ya no saben qué preguntar. Estas son algunas de las escenas de la isla en la cual nos encontramos hoy inmersos, en los institutos de formación docente.

Todos estamos perdidos de alguna u otra forma, en los soportes, en los textos, en las clases, en las planificaciones, en las aulas.

La guía deberían ser los diseños curriculares que necesitan una urgente revisión en función del nuevo contexto, volviendo menos laxas algunas definiciones; abordando con precisión a la tecnología como eje transversal de todas las áreas; enseñando a pensar el trabajo colaborativo como técnica y no como utopía; re pensando la organización de las prácticas docentes y sus fórmulas obsoletas y entendiendo de una vez por todas, que los cambios deben hacerse de raíz y desde el principio.

Es desde la formación docente desde donde se debe empezar la transformación y no seguir ensayando fórmulas improvisadas, que sólo suman parches por niveles sin atacar

el núcleo duro del conflicto. Es brindando herramientas concretas a estos futuros formadores, desde donde se debe re pensar una educación que, en vez de utilizar vocales para significar la inclusión, entienda que el sentido verdadero del término se relaciona con que todos los individuos tengan las mismas oportunidades para acceder al conocimiento.

### **Referencias bibliográficas**

**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° ed.4° reimpr.). EUDEBA.

**Burin, D. (comp.)** (2020). *La competencia lectora a principios del siglo XXI*. Teseo.

**Cassany, D., Luna, M., Sanz, G.** (2003). *Enseñar lengua*. Grao.

**Clerici, C.** (2017). La enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología en la educación superior. [Tesis de maestría no

publicada]. Universidad  
Nacional de Córdoba.

- 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.
- 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, Cerlalc-Unesco.
- Martos Núñez, E. y Campos Fernández-Fígares, M.** (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana.
- Piscitelli, A., Scolari, C., Magureri, C.** (2010). *Lostología. Estrategias para entrar y salir de la isla*. Cinema.
- Roig, H.** (2002). *Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción* (Tesis doctoral no publicada).
- Universidad de Buenos Aires.  
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1367>
- 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>
- Strauss, A. y Corbin, J.** (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquía.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.