



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Molina Ríos, Juliana Angélica; Salazar-Sierra, Adriana

Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes
a la cultura digital en la universidad

Zona Próxima, núm. 22, enero-junio, 2015, pp. 226-235

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658016>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad

Reading of printed texts in digital format: first approaches of teachers to digital culture at the university

Juliana Angélica Molina Ríos
Adriana Salazar-Sierra

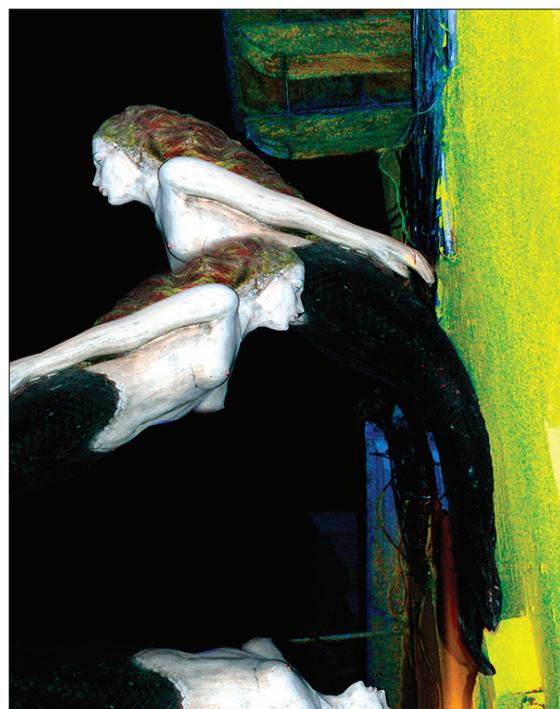
Este artículo es un producto derivado de la investigación *Formación inicial en lectura y escritura: de la Educación Media al desempeño académico en la Educación Superior* llevada a cabo entre junio de 2012 y mayo de 2013. En esta participaron 12 equipos de investigación conformados por docentes pertenecientes al comité de investigaciones de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) que, a su vez, representan a diferentes universidades afiliadas a ASCUN. En la investigación participaron: la Fundación Universitaria del Área Andina, la Universidad de la Salle, la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, la Fundación Universitaria los Libertadores, la Universidad Piloto de Colombia, la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, la Universidad Mariana de Pasto, la Universidad Autónoma de Manizales, la Fundación Universitaria Monserrate, la Universidad Sergio Arboleda y la Fundación Universitaria Sanitas.

zona próxima

Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

nº 22 enero-junio, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)

zona
próxima



GISELA SAVDIE
<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

JULIANA ANGÉLICA MOLINA RÍOS

Profesora de tiempo completo del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Miembro de grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Complejidad, y socia de ALED. Las áreas de investigación y de interés académico están relacionadas con la lectoescritura: la lectura y la escritura en la educación superior; la sociolingüística: caracterización de argot de reclutas; y el análisis crítico del discurso: representación de fenómenos sociales en prensa. Correo: juliana.molina@javeriana.edu.co

ADRIANA SALAZAR-SIERRA

Profesora de tiempo completo del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá. Magíster en Lingüística y Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Complejidad. Las áreas de investigación y de interés académico están relacionadas con la lectura y la escritura. Correo: adriana.salazar@javeriana.edu.co

<p>El presente artículo derivado de la investigación <i>Formación inicial en lectura y escritura: de la educación media al desempeño académico en la educación superior</i> da cuenta de las prácticas de lectura digital presentes en la universidad. En primer lugar, se señalan las habilidades con las que llegan los estudiantes de la educación media y la relación que ellos mantienen con la lectura, la escritura y el uso de las TIC. En segundo lugar, se muestran las dos prácticas evidentes de lectura digital que prevalecen en los cursos de lectura y escritura de primer año y se indican los logros, pero también las desconexiones entre el uso de las tecnologías por parte de los profesores y de los estudiantes. En último lugar, se presenta el panorama de la lectura digital en los cursos de los núcleos fundamentales de las carreras. Para concluir, se exponen algunas reflexiones finales que se podrían tener en cuenta para acercarnos a una cultura digital.</p> <p>Palabras clave: lectura digital, herramientas tecnológicas, alfabetización académica, competencia informational, educación superior.</p> <p>Origen de subvenciones y apoyos recibidos: La investigación <i>Formación inicial en lectura y escritura: de la educación media al desempeño académico en la educación superior</i> fue financiada por las universidades participantes: la Fundación Universitaria del Área Andina, la Universidad de la Salle, la Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, la Fundación Universitaria los Libertadores, la Universidad Piloto de Colombia, la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, la Universidad Mariana de Pasto, la Universidad Autónoma de Manizales, la Fundación Universitaria Monserrate, la Universidad Sergio Arboleda y la Fundación Universitaria Sanitas. Con el apoyo de ASCUN.</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>This article, derived from the research <i>Formación inicial en lectura y escritura: de la educación media al desempeño académico en la educación superior</i>, provides an account of digital reading practices present at the university. First, the skills with which secondary school students arrive are presented, including the relationship they establish with reading, writing, and the use of ICT. In second stage, the two prevailing digital reading practices in first-year reading and writing courses are detailed, accompanied by the achievements, as well as the discrepancies between the use of technologies by students and teachers. In the last stage, an overview of digital reading in core classes is presented. As a conclusion, some final reflections that might be useful for approaching digital culture are offered.</p> <p>Keywords: digital reading, ICT, literacy, informational competence, high education.</p>
---	--	--

INTRODUCCIÓN

La revolución de la lectura digital solo será posible en la medida en que existan verdaderos lectores, es decir, no especialistas en uno u otro tipo de lectura, sino lectores totales, capaces de moverse a través de los diferentes formatos y un juicio crítico suficiente para distinguir entre la información valiosa y la trivial.

Marciales et al. (2013, p. 122)

Los textos que los estudiantes universitarios leen con fines académicos ya no son predominantemente impresos, muchos son digitales, algunos soportados por Internet: bases de datos, publicaciones electrónicas, textos digitalizados de origen impreso, *blogs*, páginas *web*, entre otros. De acuerdo con la investigación *¿Pará qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*, el tercer documento más leído por los estudiantes universitarios (76 %) son las páginas *web* y *blogs*, pero queda el cuestionamiento de cómo se leen "objetivo, tiempo, velocidad, continuidad, fragmentación" (Pérez & Rincón, 2013, p. 135).

Reflexionar alrededor de las interacciones de estudiantes y profesores con los textos digitales resulta relevante para comenzar a profundizar en un tema obligatorio desde una mirada pedagógica, desde las voces de sus usuarios, estudiantes y profesores universitarios *¿En la universidad estamos enseñando a leer para que el estudiante se apropie del conocimiento? ¿Cómo utilizan los docentes el texto digital?* La investigación desarrollada en 2012 *Formación inicial en lectura y escritura* suministra información que permite analizar este tipo de interrogantes.

En este estudio, cuyo objetivo general fue "caracterizar, mediante un estudio multicaso, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los cursos de lectura y escritura de primer año y su aporte

en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado" (Redlees - Comité de Investigación, 2011), participaron 12 universidades colombianas que contribuyeron con las prácticas de lectura y escritura de sus instituciones, vinculadas a los cursos que ofrecen en el primer año de formación para fortalecer los procesos de lectura y escritura. Así se contó con la información aportada por: 180 encuestas diligenciadas por estudiantes, 12 entrevistas a profundidad de estudiantes, 12 entrevistas a profesores encargados de asumir los cursos de lectura y escritura, 12 entrevistas a profesores de áreas disciplinares de las carreras involucradas y 12 observaciones de las clases de lectura y escritura (una de cada universidad).

Uno de los objetivos específicos de la investigación mencionada, a partir del cual se origina este artículo, fue el de identificar las prácticas de lectura de los estudiantes *antes, durante y después* de cursar las asignaturas de lectura y escritura ofrecidas por las universidades. Estos tres momentos se retomarán para analizar las prácticas con la lectura digital.

Según los datos de esta investigación, analizados por González y Salazar-Sierra (2015), sobre las prácticas de lectura posibilitadas por los profesores en Educación Media (EM) y en la universidad, antes de ingresar a la universidad los estudiantes consideran que sus ambientes institucionales promueven la lectura de textos literarios y la preparación para la prueba Saber 11. Una vez llegan los estudiantes a la universidad, este conocimiento es valorado pero les resulta insuficiente para las actividades académicas nuevas, donde deben "leer para aprender", reto para el cual no se encuentran preparados. Los estudiantes toman el primer año de universidad cursos de lectura y escritura; allí se encuentran con tres funciones específicas de la lectura: leer para resumir, leer para resolver evaluaciones y leer para conversar.

Se resalta que en estos cursos no es frecuente que se lea con el fin de apropiarse del conocimiento específico de su carrera. En este escenario la lectura de textos digitales aparece, pero desde prácticas pedagógicas no digitales. Al respecto, se utilizan plataformas virtuales para depositar las versiones digitales de los textos y el ejercicio más frecuente es que los estudiantes las descarguen. En este sentido, es pertinente preguntarse, ¿qué hay detrás de esta aproximación? Así, este cuestionamiento es el que se pretende profundizar en este artículo.

Nos encontramos en una transición del formato impreso al formato digital; esta afirmación que proponen Marcales et al. (2013) exigiría una transición en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura. ¿Qué está sucediendo? En la investigación a partir de la cual surge esta reflexión se encuentra evidencia reportada por estudiantes, profesores e investigadores sobre las prácticas que involucren el uso de textos digitales en EM, en los cursos de lectura y escritura ofrecidos en el primer año de ingreso a la universidad y en asignaturas de las carreras.

A continuación reflexionaremos sobre las prácticas en cada uno de estos tres espacios académicos. ¿Cómo se aproximan en EM los estudiantes a la lectura del texto digital? ¿Cuáles son las preocupaciones de los docentes de los cursos de lectura y escritura con los textos digitales? ¿Qué sucede en las asignaturas propias de las carreras con la lectura digital? Serán algunas de las preguntas que orientan este escrito.

LECTURA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Los estudiantes reportan la implementación de estrategias pedagógicas en las que aparece el texto digital como acompañante del texto impreso en EM. Esta percepción de la lectura

digital asociada al predominio de lo audiovisual por parte del profesor también es posible encontrarla. Es importante resaltar que en este estudio no se reportan desde la EM prácticas de lectura relacionadas con alfabetización informacional, entendida esta "...como la capacidad de acceder, leer, interpretar y producir información valorada en el contexto académico" (Marcales et al., 2013, p. 53). Este concepto da cuenta de alfabetizaciones relacionadas con la lectura y que en muchos casos no son consideradas en los cursos de lectura por el profesor "La mayoría de los textos ya están alojados en el aula virtual de aprendizaje", reportan los estudiantes. El profesor es quien suministra el material de lectura para ejercicios específicos. Estos resultados coinciden con la afirmación de Lea (como se cita en Marcales et al., 2013).

... la selección de recursos está influenciada por el curso, el profesor, y por las tareas de evaluación y por ello, representa un aspecto significativo para tener en cuenta cuando se trata de reconstruir los significados de las prácticas textuales y tecnológicas de los estudiantes en la educación superior. (pp. 61-62)

En los datos obtenidos, los estudiantes en sus prácticas de lectura y escritura en EM no mencionan actividades que les exijan búsqueda de información, aunque sí organización de la misma, la cual se refleja principalmente en esquemas. Sin embargo, potenciar la lectura con prácticas de competencia informacional es una alternativa posible en la EM; por ejemplo, algunos colegios la hacen efectiva con propuestas de elaboración de monografías. En relación con la escritura, en los datos no se registran como significativos ejercicios de escritura vinculados a proyectos y tampoco predomina la asistencia de los estudiantes a actividades como foros, conferencias o seminarios, que potencialmente podrían ser fuentes de información.

Desde el anterior contexto, en la EM se hace necesario crear espacios de aprendizaje a partir de la solución de problemas, lo cual exigiría rastreo de información, uso de fuentes confiables, manejo de páginas web, selección de información relevante, eliminación de información. Así, la lectura tendría un fin específico (superando la perspectiva de dar cuenta de la información, inferir o plantear un comentario sobre la misma). Desde esta mirada nos acercaríamos a prácticas que potencian la lectura, donde el propósito sea leer para escribir. De allí que lo propuesto por Greene y Lidinsky (2008) cobre mayor sentido en la EM: leer se vincula necesariamente a pensar, investigar y escribir.

Al lado de estas prácticas de los estudiantes, están las de los profesores; así, Marciales et al. (2013) rastrean cómo el uso de la tecnología para propósitos personales es más frecuente en los jóvenes que para fines académicos ¿Sucede lo mismo con los profesores? ¿Qué tanto incorporan en las prácticas de lectura el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)? En el estudio que fundamenta esta reflexión el acercamiento sigue siendo tímido. Los docentes consideran que los estudiantes "son una generación de lo visual, todo aquello que pueda estar traducido en imágenes, tanto fijas o en movimiento para ellos (los estudiantes) es de gran interés". Se considera el acceso al texto digital con esta nueva posibilidad, pero solo lo visual; la interacción que posibilitan las TIC, por lo menos en los datos recolectados, no se percibe, por ahora. Finalmente, cabe señalar que en rasgos generales, aunque se evidencia una disposición de los docentes hacia el empleo del texto digital en las aulas, todavía queda un camino enorme por recorrer puesto que los usos que se le otorgan quedan limitados al cambio de un modo discursivo.

PRÁCTICAS DE LECTURA DIGITAL EN LOS CURSOS DE LECTURA Y ESCRITURA

La configuración y el rol de la lectura digital *durante* los cursos de primer año dedicados a la enseñanza de lectura y escritura están en proceso de construcción. Aunque se puede señalar que es un proceso lento frente a las nuevas formas de lectura con las que llegan los estudiantes de primer año. Esta afirmación se sustenta en los hallazgos encontrados en la investigación *Formación inicial en lectura y escritura*, en la cual se logró identificar que los docentes son quienes dan prioridad a la lectura de textos impresos porque, en palabras de ellos, "se corre el riesgo de que los estudiantes generen hábitos inadecuados de estudio como el copiar y pegar", o incluso lleguen al plagio.

Desde esta perspectiva, pareciera que algunos docentes de primer año aún sienten temor para hacer uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de los cursos de lectura y escritura de primer año. Razón por la cual, el uso de las plataformas o de las aulas virtuales se limita al alojamiento de lecturas (textos digitalizados) y actividades y talleres que los estudiantes descargan para desarrollar en clase.

Así, los tipos de lectura desarrollados, con la metodología de bajar la lectura y el taller de la plataforma para desarrollarlos en clase, alcanzan un nivel literal y en algunos casos aparece uno crítico, pero queda por fuera del campo de acción la lectura de tipo inferencial e intertextual. En este sentido, surge la pregunta ¿qué herramientas tecnológicas se usan en clase y con qué fin?

Desde los datos recolectados en la investigación citada, se hace evidente que, en su mayoría, los profesores hacen uso limitado de las tecnologías en los cursos de lectura y escritura. Aspecto que

llama la atención en cuanto al gran potencial que traen consigo las tecnologías a la educación. Cassany (2012), citado por Marciales et al. (2013, p. 8), afirma

Las tecnologías tienen el potencial para afectar algunas de las prácticas más tradicionales de la academia, estamos hablando del hipertexto, el texto multimodal, la inmediatez en el acceso, la alteración de las convenciones de escritura, que entre otros, son fenómenos que invitan a una reflexión acerca de las prácticas de alfabetización académica en la universidad. Aunque es probable que las prácticas de lectura y escritura digital no sustituirán la lectura analógica, en realidad suponen una ampliación de las posibilidades expresivas, de destrezas y de conocimientos, lo cual presupone a su vez, una extensión del concepto de alfabetización a los estudios sobre la literacidad.

En los resultados encontrados en la investigación referenciada, los estudiantes enuncian que vienen del colegio con unas herramientas de consulta y organización de información en medios electrónicos, pero son habilidades que al parecer se van perdiendo en los cursos de primer año. En este contexto, pareciera que los estudiantes van por un camino y los docentes por otro.

Estas desconexiones son las que en el fondo nos llevan a seguir preguntándonos por el papel de la alfabetización académica en la universidad. Según Marciales et al. (2013), para el contexto de alfabetización académica resulta significativo el hecho de que las prácticas informales con tecnologías no se transfieren de manera sencilla o directa al contexto formal académico, debido, en parte, a que responden a propósitos y mediaciones de lenguaje diferentes.

En este sentido, se evidencian dos prácticas que se distancian durante los cursos de primer año. La primera de ella es saber y reconocer que los

estudiantes llegan a la universidad con unas habilidades tecnológicas que son básicas, en muchos casos, pero las cuales pueden ser fortalecidas y encaminadas en la universidad. Al respecto, Marciales et al. (2013) indican que estudios como los de Fallows (2005), Branch (2003) y Case (2002) sugieren que en la población juvenil es insuficiente el desarrollo de habilidades para valorar la autenticidad de las fuentes, y que los estudiantes universitarios hacen uso limitado de lo que puede considerarse como estrategias complejas de búsqueda de información en formato digital. Lo anterior también se corrobora en el hecho que señalan Marciales et al. (2013): el uso principal que dan los jóvenes a las herramientas tecnológicas se centra en la consulta de "datos sobre actualidad, información comercial y de interés cultural"; "buscar videos, noticias, imágenes y películas"; "arte, cine, literatura, música, tareas sencillas".

Como lo señalan Rowlands y Nicholas (citados en Cabra, Marciales, Gualteros & Mancipe, 2011), los jóvenes recorren superficialmente las páginas en línea, saltan de una a otra, dedican poco tiempo a leer y asimilar la información, y tienen dificultades para hacer juicios sobre el contenido de las páginas que leen. En efecto, el uso de las tecnologías con las que llegan los estudiantes a la universidad corresponde más al desarrollo de unas habilidades acordes con los ámbitos de la vida personal y familiar pero poco relacionado con los aspectos académicos.

En esta primera práctica, la organización de la información aparece como una habilidad adquirida y está relacionada con todos los niveles de lectura. Sin embargo, es mínima la conexión de esta categoría con la búsqueda de la información. Pareciera que el profesor al querer desarrollar el programa a cabalidad le facilita al estudiante todos los lecturas o documentos que se van a

trabajar durante el semestre y este no tiene o no ve la necesidad de hacer búsqueda de la información.

La segunda práctica se da cuando los docentes distancian a los estudiantes del uso de las herramientas tecnológicas en los cursos de primer año de lectura y escritura, lo cual resulta contraproducente en el tránsito por el que está pasando el estudiante, de unas prácticas de lectura y escritura de educación media a unas nuevas prácticas universitarias enmarcadas en la alfabetización académica. Según Marciales et al. (2013), el ingreso a la universidad implica nuevos modos discursivos y nuevas formas de comprensión, las cuales se desarrollarán en la educación superior. Al respecto, Carlino (2005) afirma que la alfabetización académica designa el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. En este sentido, la alfabetización académica, en una perspectiva amplia, implica nuevos caminos de pensamiento y de diálogo entre saberes, discursos institucionales, géneros discursivos, etc., a los cuales el estudiante se debe ir acercando en cada momento de su formación.

Además de lo señalado, aparece en la investigación el rol que el docente ejerce durante los cursos de primer año, el cual corresponde a un estilo directivo, en el que prevalece la instrucción del profesor y, en este sentido, el rol de los estudiantes se puede denominar como pasivo, pues ellos realizan las actividades asignadas. Como muestra de esto, un estudiante señala que la profesora pedía hacer las lecturas de forma individual y luego "realizaba preguntas con base

en el texto propuesto para la actividad con el fin de verificar si hay preguntas o dudas".

Desde este contexto, persiste la pregunta por el puente o paso que se establece entre la EM y la *alfabetización académica* en los cursos de primer año. ¿Cómo se da este salto?, o ¿simplemente se continúa un mismo camino con diferente nombre? En este punto, resulta pertinente retomar la propuesta de Lea y Street (2006), quienes plantean, en primer lugar, que la *alfabetización académica* también puede empezar a desarrollarse en la EM. En segundo lugar, la definen como: "Una perspectiva académica sobre la alfabetización que considera la lectura y la escritura como prácticas sociales que varían según el contexto, la cultura y el género"¹ (Lea & Street, 2006, p. 368). En tercer lugar, proponen tres perspectivas para comprender la lectura y la escritura, las cuales no son excluyentes sino complementarias. Las tres perspectivas o modelos son:

1. Modelo de habilidades de estudio
2. Modelo de socialización académica
3. Modelo de alfabetización académica

En la primera perspectiva, la lectura y la escritura se conciben, fundamentalmente, como una habilidad cognitiva e individual. Este acercamiento se centra en las características formales del lenguaje y asume que los estudiantes pueden transferir su conocimiento de la lectura y la escritura sin ningún problema de un contexto a otro. Se puede concebir como un nivel básico de alfabetización.

¹ Traducción de las autoras, del original "An academic literacies perspective treats reading and writing as social practices, that vary with context, culture and genre".

La segunda perspectiva está relacionada con la incursión de la educación de los estudiantes a los discursos y géneros propios de una disciplina o un saber. Los estudiantes desarrollan caminos de pensamiento, escriturales, orales y lectores, que les permiten hacer parte de determinada comunidad académica. En este modelo se da la construcción de conocimiento situado y contextualizado, se da el aprendizaje significativo y el estudiante se concibe como un ser social que hace parte de este proceso porque es un actor participativo. Esta perspectiva se relaciona con la propuesta de Carlino (2005), cuando afirma que los modos de leer y escribir no son los mismos en todos los ámbitos; por ello, se hace necesaria la escritura en las disciplinas. Y también cuando señala que al darse la alfabetización académica se construyen comunidades académicas.

La tercera perspectiva, *modelo de alfabetización académica*, está relacionada con la construcción de sentido, identidad, poder y autoridad. Y, en primer plano, la naturaleza institucional de un contexto académico particular. Este modelo es similar al segundo, pero aquí se centra en el uso efectivo y apropiado de la alfabetización académica; esta es más compleja, dinámica, situada y envuelve aspectos epistemológicos y prácticas sociales que incluyen las relaciones de poder entre la gente y las instituciones y las identidades sociales. Esta perspectiva está relacionada con qué deben aprender y hacer los estudiantes.

Como reflexión preliminar sobre las prácticas que se generan durante el curso de lectura y escritura de primer año se puede pensar en cómo se lograría implementar y desarrollar estrategias reales y eficaces que permitan que el docente se apropie del uso de herramientas tecnológicas en pro de las herramientas que necesita desarrollar el estudiante universitario para hacer parte activa de determinada cultura académica.

LA LECTURA DIGITAL EN ASIGNATURAS PROPIAS DE LOS NÚCLEOS FUNDAMENTALES DE LAS CARRERAS

De acuerdo con los datos encontrados en la investigación *Formación inicial en lectura y escritura*, se puede señalar que las prácticas de lectura con los textos digitales en las asignaturas de las carreras son similares a las prácticas analizadas en los cursos de lectura y escritura de primer año; así lo confirma uno de los reportes: "los textos que leen los estudiantes la gran mayoría son digitales y están alojados en el aula virtual de aprendizaje del curso". Se utilizan tutoriales o capítulos de libro, en algunos casos en inglés, muy poco se menciona la utilización de bases de datos o páginas web especializadas.

Al respecto, los estudiantes señalan que únicamente recurren a las páginas *web* o *blogs* para hacer lectura de libros o buscar información sectorial. En este sentido, se evidencia el uso limitado de las herramientas tecnológicas en su formación disciplinar.

Se hace necesaria una reflexión mayor al interior de cada disciplina para identificar las fuentes de información digitales, las posibilidades de acceso a estas y su utilidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Retomando el apartado anterior, es en el escenario de los núcleos fundamentales de las carreras donde debería suceder la alfabetización académica. Aquí la aproximación a la lectura digital debería potenciarse: criterios claros para el rastreo de fuentes confiables, interacciones digitales más allá del aula, proyectos colaborativos y prácticas de lectura que conduzcan a la escritura son ejemplos que implican dinámicas diferentes al interior de las universidades.

Finalmente, los logros y desencuentros que se identificaron antes, durante y después de los cursos de lectura y escritura de primer año permiten comprender cuánto hemos avanzado en el campo de la cultura digital y cuánto nos falta por construir para lograr avances significativos en la formación disciplinar de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

Como reflexiones preliminares finales, se puede señalar que aún estamos lejos de acercarnos a la cultura digital propuesta por Lévy (2007), la cual implica que todos los involucrados, en este caso: estudiantes y profesores, en colectivo y con dinámicas de información e interactividad a través de TIC digitales, construyan conocimiento. Aquí la lectura tendría nuevos propósitos; la huella de lectura siempre sería un proceso de escritura, que en el campo académico estaría alrededor de la apropiación del saber específico de una disciplina. Estas huellas quedarían registradas en blogs, wikis y foros en los que la propuesta sería colectiva. Desde la perspectiva de Lévy (2007), se trataría de una interconexión; no solamente de realizar las mismas actividades pero en un entorno nuevo, como se percibe en los datos; según este autor:

El ciberespacio soporta las tecnologías intelectuales que amplifican, exteriorizan y modifican numerosas funciones primitivas humanas: memorias (bases de datos, hiperdocumentos, ficheros numéricos de todas clases), imaginación (simulaciones), percepción (sensores digitales, telepresencia, realidades virtuales), razonamientos (inteligencia artificial, modelización de fenómenos complejos). (Lévy, 2007, p. 129)

Según este autor, estas posibilidades permitirían a la educación nuevas formas de acceder a la información, nuevos estilos de razonamiento, otras formas de conocimiento que pueden ser

compartidas. Pero también, esto exigirá un nuevo rol del profesor, el de "provocación para aprender y pensar" (Lévy, 2007, p. 143); es decir, un rol problematizador en el que el estudiante asuma retos y reciba mediaciones acerca de cómo localizar la información, extraer lo relevante y escribir el texto pertinente para compartirlo y reconstruirlo.

Docentes y estudiantes parecen estar dispuestos, pero hace falta más que esto. Las dinámicas de la lectura deben modificarse. ¿Los docentes conocen las posibilidades de la lectura digital? ¿Los cambios didácticos pueden ser asumidos por docentes y estudiantes? ¿Cómo interactúa la lectura del texto impreso con la del texto digital? ¿Conocemos los recursos digitales con los que cuenta cada disciplina? ¿Los recursos tecnológicos con los que contamos son suficientes y de acceso para todos?

REFERENCIAS

- Cabra, F., Marciales, G., Gualteros, J. & Mancipe, E. (2011). Dimensiones socioculturales de la competencia informacional en estudiantes universitarios: creencias, cultura académica y experiencias vitales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-12.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- González, B. & Salazar-Sierra, A. (Eds.) (2015). *Formación inicial en lectura y escritura: de la Educación Media al desempeño académico en la Educación Superior*. En prensa. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Greene, S. & Lidinsky, A. (2008). *From Inquiry to Academic Writing: A Text and Reader*. Boston-New York: Bedford.
- Marciales, G., Cabra Torres, F., Castañeda-Peña, H., Peña-Borrero, L. B., Mancipe, E. & Gualteros, N.

- (2013). *Nativos digitales: transiciones del formato impreso al digital*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Lea, MR. & Street, BV. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. DOI: 10.1207/s15430421tip4504_11
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2013). *¿Pará qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Redlees –Comité de investigación (2011). *Generalidades del proyecto Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Presentación en Simposio de Universidad Javeriana, Nodo Centro de Redlees, Bogotá, Octubre 2011.