

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Lecturas, pantallas y adolescentes lectores

Estudio exploratorio descriptivo, de tipo mixto,
sobre la literacidad digital en estudiantes de
Montevideo

**Entregado como requisito para la obtención del título de Master en
Educación**

Maximiliano Diel Schanzembach - 226677

Tutor: Dr. Eduardo Rodríguez Zidán

2019

Declaración de autoría

Yo, Maximiliano Diel Schanzembach, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Montevideo, 4 de julio de 2019

Agradecimientos

La investigación social y educativa nunca es una tarea individual. Vaya mi agradecimiento a todos aquellos que de manera generosa pudieron apoyarme a lo largo de estos dos años de estudios e hicieron posible la culminación de este trabajo:

- A la Universidad ORT Uruguay, por abrir sus puertas y promover una enseñanza de calidad.
- A mi tutor Eduardo Rodríguez Zidán, por su paciencia y orientación.
- A los docentes que han logrado acicatear mi curiosidad.
- A mis compañeros de Master, por su calidez y apoyo.
- A todos aquellos que de manera desinteresada me permitieron acceder al campo para investigar.
- A la institución educativa donde trabajo, por alentar la continuidad de mi formación profesional.
- A los informantes entrevistados, por su disposición desinteresada y apasionada.
- A los estudiantes, quienes me han enseñado tanto.
- A mi familia y amigos, por su acompañamiento constante.
- A Bea, por su afecto, que me sostuvo en momentos de zozobra.
- A los libros y autores con los que aún aprendo.

Abstract

El objetivo de esta investigación consistió en comprender los significados asignados a la literacidad digital por estudiantes de educación media lectores, en Montevideo, e indagar su relación con el rendimiento escolar. La literacidad es un concepto que enfatiza el aspecto sociocultural e identitario de la lectura. Dada la amplitud del mismo, nos enfocamos en la lectura de libros digitales.

Para abordar este objetivo se utilizó una metodología mixta, triangulada y concurrente. Cuantitativamente se elaboró y aplicó un cuestionario digital autoadministrado a estudiantes de primer año de educación media de dos instituciones socioculturalmente contrastantes, en Montevideo (N=65), para caracterizar a los estudiantes lectores y establecer si existe relación entre literacidad digital y rendimiento escolar. Cualitativamente, se realizaron entrevistas en profundidad a nueve estudiantes de distintas edades (14 a 24 años), y a un referente del Plan Nacional de Lectura.

Los resultados indican que los estudiantes lectores, a la hora de leer por placer, tienen una clara preferencia por la lectura de libros en papel en lugar del soporte digital, enfatizando la dimensión sensorial del objeto, el afecto que despierta, la confianza en el texto, la profundidad en la comprensión y por carecer de distracciones. Se observó mayor tendencia a la lectura en la población femenina. Aunque prefieran el soporte impreso, la socialización de la lectura adolescente transcurre en medios digitales, generando comunidades de lectores novedosas.

Concluimos que si bien la mayoría de los encuestados presentan características compartidas, como el uso cotidiano de plataformas digitales, la población de menor nivel socioeconómico exhibe más tendencia hacia la literacidad en general, y hacia lo digital en particular. A pesar de no encontrar evidencia cuantitativa que respalde la asociación entre rendimiento escolar y literacidad (en ninguno de sus soportes), cualitativamente los estudiantes lectores valoran la utilidad de la literacidad digital, además de señalar la existencia de una relación positiva entre hábitos de lectura y rendimiento escolar. Hemos encontrado indicadores de pensamiento crítico en su discurso, lo que los distancia de la literacidad digital por considerar que dificulta la comprensión y promueve la distracción. El papel de la socialización ha sido destacado como un factor clave en relación a los hábitos lectores. Finalmente, la literacidad es percibida por los estudiantes lectores como una fuente de recursos

cognitivos, afectivos y vinculares que les permiten situarse de otra manera en el mundo y frente a sus propias dificultades.

Palabras Clave: Lectura; Digital; Adolescentes; Rendimiento escolar; Literacidades digitales; Estudios mixtos; Tecnologías digitales.

Índice de contenidos

Declaración de autoría	2
Abstract	4
Capítulo 1. Presentación del tema de investigación y objetivos	8
1.1. Introducción	8
1.2. Justificación del tema de estudio	10
1.3. Identificación del problema y formulación de preguntas y objetivos	11
Capítulo 2. Antecedentes empíricos y marco conceptual	15
2.1. Antecedentes empíricos	15
2.2. Marco conceptual.....	25
2.2.1. Adolescencia y “nativos digitales”	26
2.2.2. Literacidad: definición y discusión.....	29
2.2.3. Literacidad digital y problemáticas relacionadas	34
2.2.4. Los soportes de lectura: contexto histórico y actualidad	39
2.2.5. Rendimiento escolar	41
Capítulo 3. Diseño metodológico	44
3.1. Marco metodológico	44
3.2. El muestreo.....	47
3.2.1. Muestra cuantitativa	47
3.2.2. Muestra cualitativa.....	48
3.3. Diseño de instrumento: cuestionario	51
3.4. Diseño de instrumento: pauta para entrevista.....	55
3.5. Plan de análisis de datos	59
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	63
4.1. Análisis cuantitativo.....	63

4.1.1. Descripción sociodemográfica de la muestra.....	64
4.1.2. Acceso a dispositivos y uso de medios.....	68
4.1.3. Frecuencias de lectura.....	72
4.1.4. Género.....	76
4.1.5. Otros factores asociados a la literacidad.....	79
4.1.6. Síntesis del apartado cuantitativo	87
4.2. Análisis cualitativo	89
4.2.1. Descripción del escenario y acceso a informantes calificados	89
4.2.2. Pipi Langstrump.....	92
4.2.3. Otros informantes	96
4.2.4. El “canon” de lectura juvenil	98
4.2.5. El soporte y los modos de lectura	104
4.2.6. La literacidad, el soporte y el rendimiento escolar	110
4.2.7. La literacidad y la socialización.....	114
4.2.8. Significados asociados a la noción de buen lector: “el libro tiene vida”	120
4.3. Síntesis de resultados cuantitativos y cualitativos	124
Capítulo 5. Conclusiones	128
5.1. Acciones realizadas y objetivos específicos.....	128
5.1.1. Objetivo específico 1	129
5.1.2. Objetivo específico 2	134
5.1.3. Objetivo específico 3	136
5.2. Limitaciones del estudio.....	139
5.3. Consideraciones finales.....	140
Referencias bibliográficas.....	142
Anexos	151

Capítulo 1. Presentación del tema de investigación y objetivos

“Lo que toda mi vida me ha apasionado es la manera en que los hombres hacen inteligible su mundo.

Es, si usted quiere, la aventura de lo inteligible, el problema de la significación.”

Roland Barthes (2005, p. 13)

1.1. Introducción

Las prácticas de lectura y escritura se han visto afectadas ineluctablemente con la introducción de la digitalización y la lectura en línea, lo que ha generado nuevas comunidades discursivas, nuevos géneros y nuevas formas de lectura. En ese sentido, con el desarrollo de la democracia, nuestro contexto actual requiere personas que se comprometan de forma activa y responsable con el ejercicio de la ciudadanía, capaces de comparar, evaluar y comprender críticamente los textos necesarios para la vida en sociedad, en un mundo donde la globalización aproxima discursos de diversos idiomas y contextos culturales (Cassany, 2003). En ese sentido, las prácticas de lectura y escritura, como formas de comunicación, resultan indispensables, ya que según Castells (2010) “las redes de comunicación son las redes fundamentales para la construcción del poder en la sociedad” (p. 547), y “el poder se ejerce fundamentalmente construyendo significados en la mente humana” (p. 535). Si bien esta investigación no se centrará en los aspectos políticos de las prácticas de lectura, resulta pertinente señalar su relevancia, ya que éstas no son ajenas al ejercicio del poder y la ciudadanía.

En el ámbito educativo, una ingente cantidad de investigadores consideran la introducción de la tecnología digital como un avance que ha sacudido profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales (Buckingham, 2007; Cassany, 2006 y 2012; Dussel, 2011; García Canclini 2015; Gardner y Davis, 2014; 2011; Maggio, 2012, entre otros). Partamos de una constatación: actualmente se le demanda al trabajo docente la incorporación de saberes imposibles de prever cuando se definió el curriculum básico escolar, a fines del siglo XIX (Terigi, 2012). Esto nos arroja en la situación paradójica que señala Esteve (2006), ya que si bien la educación está cosechando logros sin precedentes históricos, la imagen social y mediática de los sistemas educativos es negativa, quizás debido a la falta de visión de conjunto frente a los desafíos que implican esos logros conseguidos en

los últimos cuarenta años. El desarrollo tecnológico ininterrumpido ha transformado la sociedad y la economía, dando como resultado una sociedad del conocimiento y obligando a los países a seguir ese ritmo vertiginoso o condenarse al atraso.

Según el historiador de la lectura Roger Chartier (2011), nos encontramos frente a la tercera revolución histórica de la lectura, gracias al soporte digital. El antecedente directo de una revolución en el soporte de la lectura se encuentra entre los siglos II y IV, con el pasaje del rollo al *códex*, el libro tal como lo conocemos. “Del códice a la pantalla, el paso ha sido tan gigantesco como el que llevó del rollo al códice” (Chartier y Cavallo, 2011, p. 57). Apuntamos aquí la idea según la cual cada momento histórico define las condiciones de posibilidad para que se produzca un lector, y tomar en cuenta la diversidad de escenas, maneras y dispositivos de lectura hace necesario replantearse qué es leer y qué es un lector en nuestros tiempos (Chartier y Bourdieu, 2003). Por lo anterior, nuestro estudio se inscribe en la línea de investigación del Instituto de Educación de Universidad ORT Uruguay denominada “Tecnologías Educativas”, ya que procuramos indagar la relación que se establece entre cultura, tecnología y conocimiento, ubicando como actores principales a la generación actual de estudiantes liceales.

La importancia y los efectos de las prácticas de lectura o literacidad han sido señalados innumerables veces, ya desde enfoques racionales-instrumentales, poniendo el énfasis en las competencias y habilidades como en la declaración recién citada, ya como valor en sí misma, e incluso por sus efectos afectivos y emocionales. En este último sentido nos resultan elocuentes los planteos de la profesora Ángela Pradelli (2013), quien ubica la lectura como una pulsión de vida, lo que articulamos como una referencia psicoanalítica al papel que aquella desempeña en la estructuración del aparato psíquico y en el desarrollo del registro simbólico, zócalo de la subjetividad (Lacan, 2014).

A modo personal, esta investigación me convoca en varios sentidos. Por formación profesional – psicología primero, psicoanálisis en un segundo tiempo–, la palabra escrita ha afectado mi forma de escuchar clínicamente a las personas. Es evidente que esto no se debe sólo a la lectura, pero no es sin ella. Respecto a mi labor docente, sostenida desde hace más de una década en distintas asignaturas del área de las humanidades en el bachillerato de una institución educativa privada, considero que más que contenidos, lo que inevitablemente se transmite es una cierta relación con los textos. Una forma de leer más que una lectura, un concernimiento por lo que ocurre en el encuentro con el mundo escrito. Por estos motivos, entiendo que mi relación al objeto de estudio es de proximidad,

pero esto también me ubica en una posición de cierta idoneidad, propia de quienes han tenido un recorrido en relación a la temática. ¿Acaso el investigador social debería sostener la ilusión de posicionarse como si fuese objetivo, distante y neutral frente a un objeto de estudio que le resulte absolutamente contingente? Dado que es insoslayable el papel que juega la motivación personal del investigador en la elección de su campo de estudios (Latour, 2012), sólo resta aprehender la tarea con mis implicaciones personales adecuadamente establecidas.

1.2. Justificación del tema de estudio

Desde un punto de vista global, la preocupación por la lectura digital se inscribe en líneas de acción estratégicas mundiales y regionales. A modo ilustrativo, podemos nombrar los siguientes documentos e investigaciones que indican un interés global y regional por la lectura digital:

- “Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE” (OCDE, 2010a).
- “Desarrollo de competencias digitales para portales de la región” (Lion, 2012b).
- Las pruebas PISA, que a partir del año 2012 ha integrado un apartado de lectura digital (OECD, 2015a).
- “El aprendizaje bajo la lupa” (Aguerrondo y Vaillant, 2015).
- “Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector” (CERLALC-UNESCO, 2011).

La indagación acerca de las características de las prácticas lectoras de los estudiantes de educación media, y cómo éstos definen qué es un buen lector, qué entienden por lectura y su relación con lo digital, y qué valor le atribuyen a la misma permitiría un acercamiento generacional y un diseño de propuestas pedagógicas más eficaces, que tengan como resultado la formación de lectores críticos, socialmente responsables y comprometidos con un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Entendemos que el reconocimiento de esa problemática y la necesidad de tomar acciones al respecto es lo que anima la declaración de Moscú emitida por la UNESCO en el año 2012:

El cambiante panorama de los medios, y el veloz incremento de la información están afectando, más que nunca, a los individuos y a las sociedades. Para desarrollarse en este ambiente y poder resolver de manera efectiva los problemas en todas las facetas de la vida, los individuos, comunidades y naciones deberían adquirir un juego clave de competencias y habilidades para buscar, evaluar críticamente y crear nueva información y conocimiento en diferentes formas, usando las herramientas existentes, y compartirla a través de diferentes canales. Esta alfabetización crea nuevas oportunidades para mejorar la calidad de vida (párrafo I).

La perspectiva de la antropóloga Mizuko Ito (2010) resulta alentadora para fundamentar la elección del tema, ya que según esta autora, a pesar de la suposición ampliamente difundida de que los nuevos medios se enlazan con cambios fundamentales en la manera en que los jóvenes se vinculan con la cultura y el conocimiento, aún hay relativamente poca investigación que aborda cómo esta dinámica opera en el terreno.

Coincidimos con Dussel (2010) respecto a los cambios cualitativos e irreversibles que nos ha tocado vivir, como sociedad y como educadores. Esto no implica que todos nos hallemos en el mismo punto ni que nos movamos al mismo ritmo. Quiere decir que si queremos pensar críticamente el horizonte de nuestra época y sostener una práctica educativa, estos asuntos no pueden resultarnos ajenos. Parafraseando a Martín-Barbero (en Dussel, 2010), podríamos decir que una computadora puede usarse como si fuese una máquina de escribir, reproduciendo las prácticas educativas en las que se formaron la mayoría de los docentes. Por lo tanto, lo que está en juego no es solamente el soporte de la lectura, el libro como objeto de papel o electrónico, sino su racionalidad inherente: las posibilidades de integrar a las prácticas educativas la hipertextualidad, la interactividad, la inmediatez, la conectividad, la colectividad, entre otras.

1.3. Identificación del problema y formulación de preguntas y objetivos

La aproximación a las prácticas de lectura digital como objeto de estudio, por tratarse una práctica social (Cassany, 2006) e históricamente situada, requiere ciertas preguntas que desnaturalicen su contorno y permitan un abordaje multidimensional del problema, por lo que el diseño de esta

investigación será de tipo mixto (Creswell y Plano-Clark, 2007; Schoonenboom, y Burke Johnson, 2017).

¿Qué significa “leer” para un estudiante criado entre conectividad a internet constante y pantallas digitales? La pregunta por el significado remite a un enfoque cualitativo, y pone en tensión este significado con las circunstancias históricas por las que atravesamos actualmente. Como señala Daniel Cassany (2012): en internet, “comprender y construir significados es bastante más difícil [que en papel]” (p. 30).

Sin embargo, estudios como el de PISA (OCDE, 2011) encuentran una relación positiva entre leer diariamente por placer y el rendimiento en las pruebas, de lo que se infiere un mejor rendimiento escolar. Cabe preguntarse: ¿esta relación se da entre todos los lectores, o sólo con determinado perfil de lectores? ¿Esta relación se da también respecto a la lectura digital? ¿Qué relación hay entre la literacidad digital y el rendimiento escolar? Este conglomerado de preguntas nos orienta hacia los aspectos cuantitativos de este estudio.

¿Cómo definen los estudiantes lectores a un “buen lector”? ¿Quiénes se consideran “buenos lectores”, y con qué criterios? ¿Cuáles son las características de las prácticas de lectura digital? Bourdieu, en conversación con Chartier (2003) señala la “necesidad de buscar nuevos indicadores que permitan captar las maneras de leer” (p. 166). ¿Acaso compartir un archivo, *linkear*, *tuitear*, comentar, *chatear*, subir una cita, una actualización de estado o un pie de foto podrían considerarse como los nuevos indicadores que se mencionan? ¿Quizás esas prácticas fomenten la literacidad y la comprensión de textos?

Cada uno de estos conjuntos de preguntas se corresponde con uno de los objetivos específicos de esta investigación. A la luz de estas interrogantes, arribamos al objetivo principal de este estudio. Consiste en comprender los significados asignados por estudiantes lectores de distintos contextos socioculturales a la literacidad digital, y analizar si existe relación entre ésta y el rendimiento escolar.

Se acompaña de tres objetivos específicos:

1. Caracterizar a los estudiantes lectores de diferentes contextos socioculturales.
2. Establecer si existe relación entre literacidad digital y rendimiento escolar.

3. Explorar los significados que los estudiantes lectores atribuyen a la literacidad digital y analizar su relación con la socialización adolescente.

Cabe aclarar que para caracterizar el nivel sociocultural, inicialmente tomamos un indicador socioeconómico como el lugar de residencia (Llambí y Piñeyro, 2012), y gracias a las preguntas del cuestionario sobre el máximo nivel educativo de los padres, inferimos el nivel sociocultural del núcleo familiar. Partimos del supuesto (posteriormente confirmado) de la existencia de homogeneidad interna en cada una de las instituciones investigadas, por ese motivo en este trabajo lo socioeconómico y lo sociocultural resultarían aspectos estrechamente interrelacionados, y si bien no son sinónimos, serán tomados como equivalentes.

La literacidad digital involucra personas con sus singularidades, y por su naturaleza sociocultural y polisémica, requiere un abordaje que contemple varias perspectivas y paradigmas, siendo irreductible a una sola dimensión. En un principio, consideramos que el paradigma cualitativo era el que más se adecuaba a este objeto, ya que “el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede entenderse sin referencia a los significados y propósitos que los actores humanos le proporcionan a sus actividades” (Guba y Lincoln, 2002, p. 116). Puesto que nuestro objetivo consistía en comprender significados, resultaba coherente seguir las indicaciones de McMillan y Schumacher (2005):

La investigación cualitativa se ocupa, en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados de los participantes sobre estas situaciones y acontecimientos. Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas. (P. 401).

Sin embargo, posteriormente caímos en la cuenta de que no debíamos descuidar otras aristas que conforman el conocimiento cabal de las prácticas letradas en la era de internet: sus características y frecuencias, las motivaciones de los lectores, su impacto en otras dimensiones de sus vidas (como el aspecto escolar, social y actitudinal). Estos asuntos nos orientaron hacia la necesidad de un enfoque cuantitativo, a fin de triangular, comparar, relacionar y contrastar sistemáticamente, robusteciendo así el estudio gracias a la validez del diseño. También resultaba una oportunidad para comparar

resultados, salvando las distancias, con otras investigaciones internacionales, regionales y locales, además de aprender otras estrategias y formarnos como investigadores de manera más integral.

Por estos motivos, un enfoque metodológico mixto (Creswell y Plano-Clark, 2007; Díaz López, 2014) nos resulta óptimo para aproximarnos a un objeto complejo, rico y diverso como este. Para el objetivo específico 1 utilizamos la técnica de encuesta mediante un cuestionario digital diseñado con Googleforms, completado de forma autoadministrada por 65 estudiantes de dos liceos de contextos socioculturalmente contrastantes; respecto al objetivo específico 2 utilizamos el mismo cuestionario, sumado a la realización de entrevistas en profundidad a 9 estudiantes lectores de distintas edades (entre 14 y 24 años, media de 16,5) y un informante experto, procurando heterogeneidad estructural en la muestra (Mejía Navarrete, 2000); finalmente, el objetivo específico 3 fue abordado mediante los datos recabados en las entrevistas de objetivo específico 2. Así quedó conformado un diseño de investigación triangulado, coherente con los objetivos del estudio y con el paradigma de métodos mixtos elegido.

En relación a los aspectos éticos, consideramos necesarios ciertos reparos, precauciones y reflexiones éticas al encarar una investigación cuyo objeto de estudio lo constituyen adolescentes, la mayoría de ellos menores de edad. Más allá de hacerles explícitas a los participantes las cuestiones del anonimato y la confidencialidad de los datos recabados, resultó importante cuidar de las experiencias relatadas por ellos. Goetz y Lecompte (1988) señalan que:

El contacto se facilita cuando los participantes o los respondientes consideran valiosos (o al menos no perjudiciales) los fines perseguidos por el investigador. Es necesario, pues, que éste aclare y comunique abiertamente los principios éticos que rigen su actividad. (P. 108).

Esta ha sido una valiosa indicación ético-metodológica que estuvo presente durante la recolección de datos necesaria para esta investigación, y por ese motivo también planificamos la realización de devoluciones con los resultados de este estudio a las instituciones que tan gentilmente nos abrieron las puertas, así como a los adolescentes entrevistados interesados en ellos.

Capítulo 2. Antecedentes empíricos y marco conceptual¹

“Con la pantalla, lo que se halla en candelero es el orden mismo de los libros, que fue el de los hombres y las mujeres de Occidente desde los primeros siglos de la era cristiana.”

Roger Chartier y Guglielmo Cavallo (2011, p. 57).

2.1. Antecedentes empíricos

A nivel mundial se destacan las pruebas PISA 2012 con integración de la lectura digital (OECD 2015a), en las que Uruguay no participó. Los principales resultados indican que existe una alta correlación entre la lectura digital y la impresa ($r=0.81$). Sin embargo, la lectura digital tiene ciertas diferencias destacadas: el lector se maneja en un espacio más abstracto, ya que no ve la cantidad de texto disponible, como en papel; se accede a multiplicidad de fuentes fácilmente, muchas veces de distintos autores; al no contar con todos los textos al mismo tiempo, el lector debe respaldarse en su memoria a corto plazo; los textos digitales suelen ser informativos y comunicativos, mientras que los textos impresos suelen apuntar hacia géneros narrativos; en la lectura digital también se necesita integrar e interpretar distintas fuentes, muchas veces juzgando su credibilidad, dado que existen menos filtros entre el autor y el lector; por último, la utilización de menús, barras de buscador, hipervínculos, pestañas de navegación e índices es lo más habitual. Estas características conforman lo que PISA llama “ser letrado en medios digitales” (p. 84). Existe una alta asociación entre el desempeño en lectura digital y la capacidad de navegación entre textos digitales (OECD 2015b). Independientemente del contexto sociodemográfico, la prueba de lectura impresa PISA parece ser un predictor fiable del resultado en lectura digital, debido a la correlación antes mencionada. Con todo, el informe concluye recordando que la tecnología –más allá de su calidad o formato– por sí misma no produce cambios, sino que los cambios vienen dados por los tomadores de decisión con la habilidad suficiente para conectar adecuadamente a los estudiantes, las computadoras y el aprendizaje: la tecnología puede amplificar grandes enseñanzas, pero la tecnología de última generación no reemplaza una enseñanza pobre (OECD 2015a).

¹ Un borrador de este capítulo fue entregado para el Seminario Proyecto de Tesis, en el año 2018, en la carrera de Master en Educación de ORT Uruguay.

Adicionalmente, el informe McKinsey (2017) acerca de los “Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes” centrado en América Latina se basa en el análisis de los resultados de las pruebas PISA (OECD 2015a). Sus principales conclusiones indican que la incidencia de la mentalidad de los estudiantes (motivación, actitudes y convicciones) tiene un impacto que duplica los efectos del contexto socioeconómico. Los estudiantes que obtuvieron mejores desempeños suelen recibir una enseñanza que combina una clara instrucción y dirección del docente con metodologías basadas en la indagación de los estudiantes, quienes toman un papel mucho más activo en la construcción del conocimiento, con la complejidad y exigencias concomitantes. Finalmente, de este informe destacamos que aquellos estudiantes que tuvieron exposición a tecnologías digitales antes de los 6 años obtuvieron mejores resultados en PISA que aquellos que recién comenzaron con su uso a partir de los 13 años, a iguales condiciones socioeconómicas. Dado que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico tienen mayores posibilidades de acceder a dispositivos digitales tempranamente, emerge la pregunta sobre las consecuencias desiguales de esta “brecha digital” en el acceso a las tecnologías.

Desde el paradigma cualitativo, es notable la investigación mundial denominada *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018a). Se trata de una investigación etnográfica que se propone indagar qué están haciendo los adolescentes (12-18 años) con los medios y cómo han aprendido a hacer esas cosas. Este proyecto que comenzó en el 2015 y recientemente presentó algunos avances de sus resultados, ha involucrado a más de 50 investigadores de 10 instituciones de 8 países, entre los que destacamos España y Uruguay. Entre sus aportes resulta relevante la taxonomía de competencias *transmedia*, de las que aquí recortamos aquellas relacionadas con la narrativa: crear y modificar producciones escritas, usar software y aplicaciones de escritura, gestionar archivos de contenido, interpretar, reconocer y describir, comparar, aplicar, evaluar y reflexionar. Indagaron también las diferentes estrategias informales de aprendizaje y las organizaron en 6 modalidades distintas: a través de la práctica, la resolución de problemas, la imitación o simulación, el juego, la evaluación y la enseñanza. Los resultados de la investigación los resumen en 7 *tuits*: las competencias transmedia no están equilibradamente distribuidas; algunas competencias cambian muy poco, mientras que otras dependen de cambios tecnológicos; las competencias transmedia tienen un sesgo de género: los chicos se enfocan en lo lúdico, las chicas en los aspectos relacionales; los adolescentes son conscientes de que adquiriendo competencias se previenen riesgos; en los nuevos entornos digitales, los adolescentes aplican estrategias tradicionales de aprendizaje informal; dentro de estas estrategias

de aprendizaje informal, la más usada es la imitación; YouTube es uno de los espacios de aprendizaje en línea más importante (Scolari, 2018a).

Por otra parte, se realizó en Francia en el año 2016 una investigación cuantitativa de alcance nacional (Vincent Gérard, 2016), cuya muestra representativa oscilaba entre los 7 y los 19 años. Los principales resultados indican que el 89% de los encuestados leen, ya sea por estudio o por trabajo; al 77% les gusta leer, y leen sobre todo por placer (55%) o para relajarse (48%); y los momentos preferidos para esta práctica es antes de acostarse (85%) y durante las vacaciones (62%); se corroboró que el ambiente familiar desempeña un papel clave en la adquisición de hábitos de lectura, ya sea por haber visto leer a los padres, por la cantidad de libros en la casa, por su nivel socioeducativo, o porque les leían en voz alta de niños. Respecto al recorte de los resultados que aquí proponemos, resulta relevante que el 19% de los adolescentes franceses lea en dispositivos digitales (de los cuales un 76% lee en *tablet* o *smartphone*), especialmente los liceales (p. 40). Otro dato relevante para este estudio es que el 12% de los encuestados leen *fanfiction* (“ficciones de fans”, se trata de un género emergente, una ficción elaborada por fans y para fans, a partir de una obra original: véase fanfiction.net), de los cuales un 85% piensa que la lectura es importante, a un 68% le gusta hablar de lo que lee con sus amigos (el papel de la socialización en las prácticas lectoras es otra variable relevante en nuestra investigación) y un 4% también escribe. Poco más de un tercio de estos lectores de *fanfiction* leen casi todos los días (35%) y 44% son lectores de libros digitales.

Respecto a la noción de “nativo digital”, quisiéramos destacar el trabajo de Helsper y Enyon (2011), el cual si bien goza ya de unos años, propone categorías de análisis que consideramos valiosas. En primer lugar, estas autoras definen a un nativo digital como alguien que realiza múltiples tareas (*multi-tasker*), tiene acceso a un amplio abanico de nuevas tecnologías y las usa de manera asertiva, y utiliza internet como primera opción para múltiples propósitos, desde el aprendizaje hasta la búsqueda de información. Basándose en el análisis cuantitativo, tomaron una muestra probabilística en una población de 14 años de edad en adelante, estas investigadoras procuraron indagar cuáles son las variables que más inciden en que alguien sea un nativo digital: la edad, la experiencia de uso de las tecnologías o la incorporación de su uso en la vida cotidiana. Sus resultados indican que si bien los jóvenes usan más internet que los adultos, no se desprende que existan diferencias insalvables entre las generaciones. Para estas autoras pensar en categorías dicotómicas como “inmigrantes” y “nativos” digitales no sólo genera confusiones y prejuicios mutuos, sino que no se sostiene en evidencia empírica. Sus resultados indican que la variable más importante para definir si alguien se

comporta como un nativo digital, en concordancia con la definición que proponen, es la inmersión en un entorno digital (lo que han llamado la incorporación del uso de la tecnología en la vida cotidiana).

En México, se sitúa el importante trabajo de García Canclini (2015) titulado “Hacia una antropología del lector”. Allí los autores (entre los que se encuentra la uruguaya Winocur, a quien citaremos más adelante) se plantean, a modo de punto de partida, que “una antropología multidimensional de los lectores podría modificar las respuestas a la pregunta qué es leer. Buscamos diferenciar el objeto de estudio: no centrarnos en las instituciones o los objetos —libros, revistas— sino en los lectores” (p. XIV). Del estudio de Winocur (2015) se destaca que los jóvenes investigados (18 a 26 años) no separan nítidamente el tiempo online del offline, ni el tiempo libre del estudio, ni el ocio de las obligaciones, constatación que coincide con lo que plantea Roberto Balaguer en Uruguay (2013, 2017). Según esta autora, “la productividad se entiende como el aprovechamiento del tiempo para realizar varias tareas en el menor tiempo posible, que no necesariamente parten de un objetivo claro o explícito, ni llevan a un único resultado planificado” (p. 22). Aquí es donde entran en juego distintos significados de la palabra lectura:

En la computadora sólo aplican la palabra leer cuando lo hacen en un PDF, una novela o un libro de texto. Las otras actividades de lectura y escritura en pantallas no se llaman leer sino chatear, mensajear, publicar, postear o navegar. Se percibe una complicidad entre el bajo reconocimiento de la lectura digital y su escaso registro en las encuestas, aun en las pocas que lo preguntan. (p. 24).

A nivel regional, encontramos en Chile la Encuesta de Comportamiento Lector (DESUC, 2014), estudio representativo aplicado a 6.990 personas través de dos cuestionarios, uno para población entre 9 y 14 años y otro para las edades de 15 a 65 años. Los factores asociados al comportamiento lector incluyen: sociodemográficos (edad y género); socioeconómicos y culturales; motivacionales; predisposiciones actitudinales, formación de hábitos y uso del tiempo libre. Cabe señalar que en esta encuesta “lectura” se entiende como cualquier lectura en cualquier soporte, durante 15 o 20 minutos, y haber leído un libro impreso en los últimos 12 meses por motivos de entretenimiento, ocio, trabajo o estudio (a nuestro entender, unos criterios demasiados laxos). A grandes rasgos, los dos conglomerados donde tienen incidencia los jóvenes son los siguientes: el perfil 1 se caracteriza por una lectura más diversa, periódica y abierta a medios digitales: revistas y libros impresos de frecuencia semanal y una lectura diaria de periódicos digitales. Abarcan el 32% de los encuestados,

de los cuales el 31% tiene entre 15 y 24 años de edad. Sus prácticas lectoras están motivadas tanto por trabajo y estudio como por ocio y gusto, y manifiestan gusto por la lectura. Este perfil lector se percibe como un lector moderado. Por otra parte, el perfil 4 se caracteriza por una lectura de libros impresos con alta frecuencia y comprende el 19% de la muestra, de los cuales el 27% tienen entre 9 y 14 años. Se perciben como lectores moderados y el gusto por la lectura es intermedio a bajo.

También en Chile se halla un trabajo de métodos mixtos que aborda los factores relacionados con las habilidades digitales de una muestra intencional de estudiantes cursando 10º grado (Jara et al., 2015). Sus principales conclusiones indican que las habilidades digitales de esos estudiantes están relacionadas con variables como las siguientes: acceso a una computadora en su hogar, el status socioeconómico de su familia, los años de uso de la tecnología informática y su capital lingüístico. Los estudiantes con mejor desempeño en los tests de habilidades digitales presentaron un uso de las redes sociales orientado a las tareas académicas, patrones y palabras clave de búsqueda en internet más elaborados, y una actitud crítica respecto a la validez y confiabilidad de las fuentes encontradas. Desde el punto de vista cualitativo, los estudiantes que tuvieron mejor desempeño lograban evitar las distracciones propias de los entornos digitales, dominaban las tareas orientadas hacia un propósito definido previamente, y no se caracterizaban por pasar tiempos prolongados utilizando la tecnología digital, sino que la clave estaba en la calidad de las actividades realizadas digitalmente.

En Uruguay, se destacan varias investigaciones relevantes para nuestro objeto de este estudio. La publicación reciente de los resultados del Informe Kids Online Uruguay (2018) arroja luz sobre algunos aspectos referidos a las prácticas digitales de los niños y adolescentes uruguayos (9 a 17 años). Utilizando una metodología mixta cuan-cual, durante el año 2017 se investigó sobre una muestra representativa de la franja etaria mencionada. Los hallazgos que resultan pertinentes para nuestra investigación plantean que (1) los niños de todos los niveles socioeconómicos han accedido alguna vez en su vida a internet; (2) el dispositivo más utilizado para conectarse es el teléfono celular; (3) en general los niños y adolescentes no son expertos en el uso de internet (contrariamente al imaginario social que establece una predisposición generacional “natural” hacia el uso de la tecnología); (4) los jóvenes consideran que internet tiene mucho que ofrecerles, en especial en relación a la comunicación, la búsqueda de información y el entretenimiento, y se visualizan a sí mismos en el futuro utilizando la tecnología con propósitos positivos.

Gracias al Plan Ceibal, Uruguay se ha convertido en un escenario que no tiene correlativos en otros países (Gascue y Ceretta, 2015; Kids Online Uruguay, 2018). Este Plan se inscribe en una política pública que busca democratizar el acceso a las tecnologías de información y comunicación, otorgándole a cada estudiante de educación pública una computadora portátil y personal, en una distribución 1:1 (modelo One Laptop Per Child). Kachinovsky et al. (en Rivoir, 2013) han realizado una investigación cualitativa con los objetivos de conocer qué efectos tuvo el Plan Ceibal respecto al desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, valorar el uso de las computadoras XO y estimar el impacto del Plan en la subjetividad de los estudiantes (p. 102). Para este fin investigaron en cuatro liceos del Uruguay (contextos medios y bajos en Montevideo e interior del país). Los resultados indican que a nivel general la utilización de las XO favorece el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, y al mismo tiempo el desarrollo cognitivo y lingüístico previo condiciona los efectos del Plan Ceibal (p. 138). Señalan importantes diferencias en el uso de las tecnologías de acuerdo al contexto, ya que en los contextos socioeconómicos descendidos el uso tecnológico es muy limitado, mientras que en un contexto socioeconómico de nivel medio la tecnología es incorporada como parte de la vida cotidiana. De manera concomitante, los investigadores encontraron que en los contextos descendidos donde existe un escaso desarrollo cognitivo-lingüístico de base, quedan afectados todos los aspectos del aprendizaje, a pesar del efecto compensatorio que busca tener la entrega del dispositivo. Por otra parte, los investigadores encontraron que, desde la perspectiva de los niños, dos presunciones han sido refutadas: que las tecnologías deterioran los vínculos personales, y que el uso de las mismas se concentra en lo lúdico más que en los aprendizajes. Respecto a la primera, los niños participantes han enfatizado la importancia de vincularse con otros, ya desde la demanda de su presencia o como reproche por su ausencia. En cuanto a la segunda, si bien el juego en las computadoras obtuvo resultados elevados, lo que es esperable ya que se trata de niños, también las tareas escolares y las asociaciones con el aprendizaje lo obtuvieron. Finalmente, destacamos que la XO ubica a los niños en una posición subjetiva de protagonismo frente al docente y los adultos, ya que en muchos casos “¡son ellos los que más «saben» de su XO!” (íbid. p. 141), lo que fomenta la construcción de conocimientos en la clase.

También destacamos el Tercer Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural titulado “Imaginario y Consumo Cultural” (Dominzain, Duarte, Radakovich, Castelli Rodríguez, 2014). En el apartado dedicado a las prácticas de lectura (p. 105 en adelante), se abordan algunas variables de incidencia relevante, a saber: existe una relación directa entre cantidad de años de educación formal y mayor frecuencia de lectura (de los que declaran leer varios libros al año, el 58,2% tienen educación

terciaria, en contraste con el 22,9% que cuentan sólo con educación secundaria y el 12,4% con educación primaria); de los encuestados más jóvenes (16 a 29 años) el 25,1% declara haber leído varios libros al año, mientras que el 34,1% declara haber leído algún libro en el último año. El informe aporta evidencia de que la lectura de varios libros al año aumenta con el nivel de ingresos (p. 107). La lectura se halla asociada principalmente al entretenimiento, y los jóvenes (27,1%) leen más autores de otras latitudes. Una acotación posible consiste en explicar esta situación como un caso de disminución de la legitimidad cultural que tradicionalmente gozaba la lectura. En la actualidad “la lectura se considera en el plano simbólico igual que el resto de las actividades culturales, como una más entre las opciones disponibles y por lo tanto no hay inhibiciones a la hora de manifestar la falta de gusto” (p. 113). La conclusión del informe es que “los datos desafían la percepción generalizada en el debate público de que los uruguayos leen cada vez menos libros impresos” (p. 126).

Asimismo, subrayamos la investigación de Lamschtein (2016), realizada en el año 2014, con una muestra representativa de 341 estudiantes de 3er. año de liceos públicos de Montevideo, seleccionados al azar. Se aplicó un cuestionario estructurado y completado digitalmente por los estudiantes en las salas de informática de sus instituciones educativas. El cuestionario contó con tres baterías de preguntas indagando respecto al uso de las TIC: en el hogar para tareas relativas al centro educativo, en el hogar para ocio, y dentro del aula. Todas las respuestas definían la frecuencia de utilización: no utiliza computadora, usa menos de una vez por semana, usa entre una y tres veces por semana, usa casi todos los días. Posteriormente se relevaron las calificaciones de las clases escogidas mediante la consulta a la bedelía correspondiente y el registro de las inasistencias. Según el modelo construido para el análisis de los resultados, se constata que la variable “motivación para estudiar” resulta ser un fuerte predictor del desempeño curricular, no así el uso de TIC para tareas domiciliarias ni el nivel educativo de la madre. Este resultado es llamativo porque se contradice con lo que sostienen otras investigaciones (por ejemplo OECD, 2015a), que a mayor nivel educativo de los padres se da un mejor rendimiento escolar. También se destaca que los estudiantes de uso de TIC típicos con mayor frecuencia de uso presentan mejor rendimiento. La autora concluye que:

El uso de tecnología tiene efectos mixtos en el rendimiento curricular, en el que el uso de la tecnología beneficia el desempeño curricular, pero un uso excesivo lo perjudica [esto concuerda con los resultados de PISA 2012 para otros países, ver OECD, 2015a]. También se observa que la tecnología no está contribuyendo a reducir las desigualdades en el desempeño curricular derivadas del contexto familiar. (Lamschtein, 2016 p. 109).

En resumen, el 80% de los estudiantes utiliza tecnologías digitales para realizar tareas domiciliarias, y la tecnología parece contribuir al rendimiento curricular en la medida que estén presentes otras características favorables, ya que por sí sola no mejora los resultados.

Por otra parte, la investigación cualitativa de Cajarville Fernández (2016), realizada en el 2013, se llevó a cabo con estudiantes de 3º de liceo de origen socioeconómico heterogéneo, 3 docentes de informática y personal de dirección. Los resultados indican que si bien dentro del aula los estudiantes realizan algunas actividades que consideran innovadoras, a iniciativa de algunos docentes y de manera irregular, fuera del aula los usos de las tecnologías digitales resultan limitados. Los estudiantes consideran innecesario contar con mayores competencias que realizar búsquedas sencillas en Google, o usos recreativos como comunicarse por Facebook, o acceder a música, videos o juegos. Sus estrategias se ajustan a estas destrezas. También se destaca que hegemonizan algunos sitios de referencia (Google, Wikipedia, YouTube o Facebook), descartando cualquier alternativa poco familiar. Cabe señalar que los docentes consultados utilizan estrategias similares a las de sus estudiantes. Por último, respecto al uso de la laptop de Ceibal en clase, prima la desmotivación de unos y otros: los docentes se sienten desamparados respecto a las dificultades técnicas que surgen, y se desaniman frente al tiempo necesario para coordinar todos los aspectos de una actividad con la computadora en clase; los estudiantes se desmotivan respecto al uso demasiado esporádico que se le da a las laptops, por lo que dejan de llevar sus dispositivos a clase, además de que las tareas no suelen resultar atractivas.

La investigación de microetnografía educativa realizada por Garderes (realizada en 2014, y publicada como libro en coautoría con Scaffo, 2016) resulta asimismo un aporte valioso para nuestro trabajo. Allí se realizan algunas comparaciones entre las preferencias y percepciones de alumnos de 1º a 4º año de liceo en Montevideo acerca la lectura en sus soportes digitales y analógicos. Un 64% de los estudiantes prefiere leer de manera analógica, un 33% prefiere lo digital mientras que un 3% le es indistinto; sin embargo, respecto a la escritura, un 74% prefiere lo digital, un 19% lo analógico y un 7% indistinto. Los motivos para preferir la lectura en papel son del orden de lo estético, de la experiencia con el objeto y de lo práctico para leer en cualquier lado. La autora concluye que “los medios analógicos favorecen la lectura reflexiva y la comprensión, en tanto los medios digitales colaboran para la lectura de exploración, la búsqueda y la recuperación de información” (p. 98). Por otro lado, las preferencias para escribir en computadora indican que usan otro vocabulario porque se

apoyan en herramientas de corrección ortográfica y sinónimos, y además “pensás más rápido”, lo que para algunos resulta una desventaja considerable (p. 84).

Curbelo y Moreira (2014) han realizado una aproximación al uso de las tecnologías por parte de adolescentes en Montevideo, desde una perspectiva de género, en cuatro centros de distintos contextos socioeconómicos. Utilizando observaciones en lugares comunes (patios, bibliotecas, aulas), entrevistas en profundidad a docentes y encuestas a alumnos de secundaria (primero a sexto año), concluyen que si bien los docentes no visualizan diferencias de género respecto al uso de la tecnología, éstas sí existen. Los varones presentan una autopercepción más segura en el dominio general de las computadoras y en los aspectos más técnicos (por ejemplo, instalación de programas), así como un uso predominantemente lúdico de los dispositivos tecnológicos. En el caso de las chicas, observaron un uso predominante de la tecnología para fines académicos, tanto en clase como en el hogar, así como con propósitos de socialización (redes sociales principalmente).

No quisiéramos terminar este relevamiento sin dejar de advertir la reciente publicación de Gutiérrez-Rubí (2019) dedicada a los *Millennials* uruguayos. En el capítulo 7 se abordan a los *Centennials* o “Generación Z”, quienes constituyen la población objetivo del presente estudio. Si bien se realizan valiosas afirmaciones generales que describirían el funcionamiento de esa generación, no están basadas en investigaciones realizadas en el país, y los datos producidos por la investigación son acerca de las percepciones que los *Millennials* tienen de los *Centennials*. Hecha esa salvedad, las características generales de la “Generación Z” serían las siguientes: nacieron hacia el año 97 – 2000; crecieron con una relación “natural” con la tecnología y dependen de ella; sociabilizan y aprenden en internet; están permanentemente *online*; se comunican constantemente con sus pares, utilizando recursos como oraciones resumidas, notas de voz o imágenes; tienen la capacidad de atender al mismo tiempo varias pantallas (como la computadora y el celular); suelen valorar mucho la intimidad y la privacidad, así como la inmediatez y la brevedad en sus vínculos (Gutiérrez-Rubí 2019 pp. 93 y 94).

En la Figura 1 se resume el relevamiento de los antecedentes empíricos de nuestra investigación.

Región/País	Autor(es)	Año de publicación	Título	Temas	Edad de la población o grado que cursa
Global	OECD	2015	<i>Students, computers and learning.</i> [Estudiantes, computadoras y aprendizaje]	Desempeño lector en formato impreso y digital	Tercer año de educación media (3º de liceo)
Global	Scolari et al.	2018	<i>Transmedia Literacy</i>	¿Qué hacen los adolescentes con los medios?	12-18 años
América Latina	McKinsey	2017	Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes	Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes	Tercer año de educación media (3º de Liceo)
Gran Bretaña	Helsper y Enyon	2011	<i>Digital Natives: where's the evidence?</i> [Nativos digitales: ¿dónde está la evidencia?]	Variables que inciden en la definición de un nativo digital	Jóvenes y adolescentes
Francia	Gérard	2016	Los jóvenes y la lectura	Percepciones, motivaciones y frenos hacia los libros y la lectura	7-19 años
México	García Canclini et al.	2015	Hacia una antropología del lector	¿Cómo leen los lectores hoy en día?	13 en adelante
Chile	DESUC	2014	Encuesta de Comportamiento Lector	Comportamiento y hábitos de lectura de la población urbana	9-14 15-65
Chile	Jara et al.	2015	Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis	Factores que inciden en las habilidades digitales	10º grado
Uruguay	Kids Online Uruguay	2018	Niños, niñas y adolescentes conectados	Usos de internet : riesgos y beneficios	9-17
Uruguay	Kachinovsky et al.	2013	Impacto de Plan Ceibal en el funcionamiento cognitivo y lingüístico de los niños	Efectos del Plan Ceibal en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños,	5º de Primaria
Uruguay	Dominzain et al.	2014	Imaginarios y Consumo Cultural	Consumos culturales: música, cine, lectura, teatro, cultura popular.	16 años en adelante
Uruguay	Lamschtein	2016	Los jóvenes y los usos educativos de las tecnologías digitales.	Tipos de uso de TIC, frecuencia de uso y relación con rendimiento escolar.	3º de liceo
Uruguay	Cajarville Fernández	2016	Descifrando nuevos códigos. Alfabetización digital en educación media	¿Cómo los adolescentes eligen los recursos digitales para aprender en relación a los desempeños académicos esperados?	3º de liceo
Uruguay	Garderes y Scaffo	2016	Leer y escribir. Adolescentes ante el papel y la pantalla	Preferencias y percepciones de los alumnos acerca de los distintos soportes para la lectura.	1º a 4º de liceo
Uruguay	Curbelo y Moreira	2014	Una mirada de género sobre el uso de las tecnologías por parte de los adolescentes.	Diferencias de género respecto al uso de artefactos tecnológicos.	1º a 6º de liceo
Uruguay	Gutiérrez-Rubí	2019	Millenials en Uruguay	Valores, actitudes y comportamientos de los Millenials	20 a 36 años

Figura 1. Principales antecedentes de esta investigación.

Elaboración propia.

Rendimiento escolar, hábitos y prácticas de lectura, y características generales de los adolescentes contemporáneos: hemos procurado situar estas cuestiones, abordadas desde diferentes paradigmas y en distintas latitudes, para tener claramente presente cuáles son los trabajos con los que dialogamos a lo largo de nuestro recorrido. Procedemos al abordaje de los conceptos centrales que enmarcan nuestro objeto de estudio.

2.2. Marco conceptual

El siguiente apartado abordará los conceptos que guiarán nuestro análisis. Para comodidad del lector, se presentan en la Figura 3 de manera esquemática.

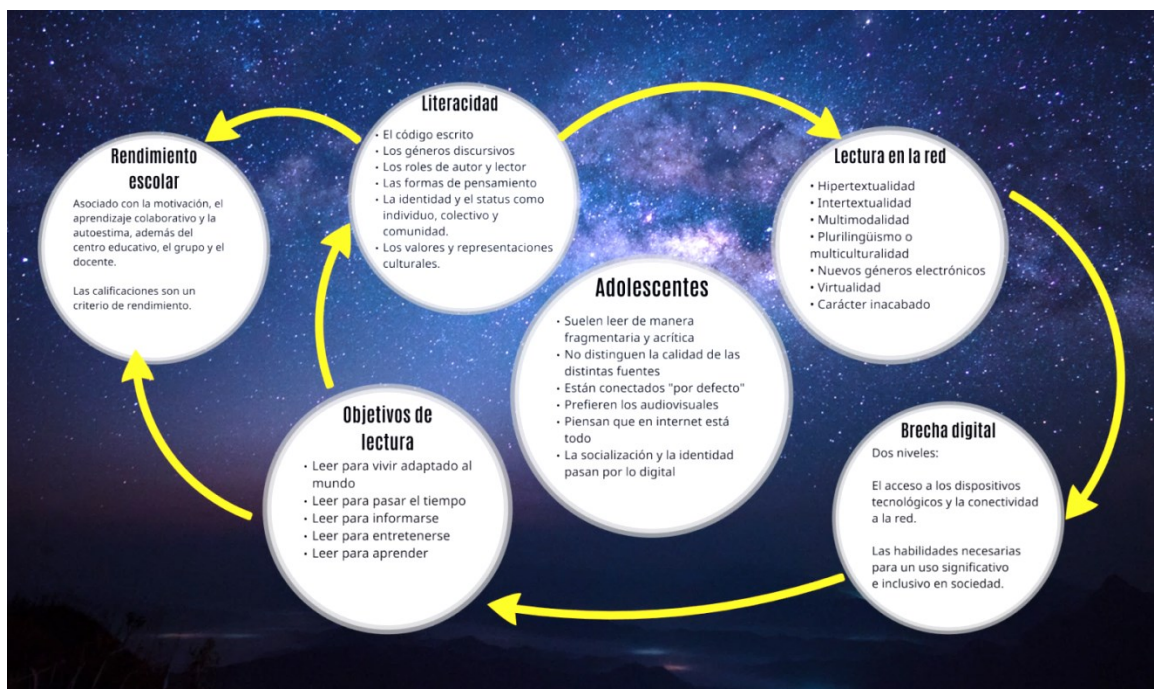


Figura 3. Esquema de los componentes centrales del Marco conceptual.

Elaboración propia.

2.2.1. Adolescencia y “nativos digitales”

La adolescencia es una etapa socialmente definida como de transición entre la infancia y la adultez, con sus particularidades específicas. Se caracteriza por el desafío de la construcción de la identidad, la cual aspira a una personalidad estable en el tiempo, que integre adecuadamente los ideales con el entorno en que el que esté inmerso, y acceda a una percepción de continuidad y seguridad respecto a la pregunta ¿quién soy?, además de un cierto sentido de la intimidad (Arab y Díaz, 2015). Según el psicoanalista Erik Erikson (1993), el conflicto básico en la adolescencia se da entre el establecimiento de una integración yoica –basada en todas las identificaciones infantiles previas, pero redefinidas–, o la confusión de rol, el quedar atrapados en roles que no corresponden, sea por infantilismo o por incapacidad para tomar decisiones adecuadas, con falta de autonomía y en relación de dependencia de los demás. En suma, para Erikson:

El sentimiento de identidad yoica, entonces, es la confianza acumulada en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado encuentren su equivalente en la mismidad y la continuidad" del significado que uno tiene para los demás, tal como se evidencia en la promesa tangible de una “carrera”. El peligro de esta etapa es la confusión de rol (p. 235).

Por otra parte, en la adolescencia el grupo de pares adquiere un protagonismo relevante en el proceso de construcción de la identidad, ya que su *feedback* suele sustituir la primacía de la opinión de los padres respecto a los aspectos de la personalidad que el adolescente considera valiosos o negativos (Arab y Díaz, 2015).

La Organización Mundial de la Salud define la adolescencia como el período comprendido entre la niñez y la adultez (entre los 10 y 19 años, aunque su extensión puede variar en función de varios factores, entre ellos el contexto cultural y socioeconómico), caracterizado por la maduración física y sexual, la transición hacia independencia social y económica, y el desarrollo de identidad, capacidad de relacionamiento y de razonamiento abstracto (“Desarrollo adolescente”, en sitio web, sin fecha).

A los adolescentes y jóvenes nacidos hacia fines del siglo XX o comienzos del siglo XXI, se los suele denominar nativos digitales, o bien Generación Z. Ahora bien, ¿qué se entiende por nativo digital? El concepto ha sufrido modificaciones sucesivas y redefiniciones en función de las múltiples

investigaciones que lo han abordado. Prensky (2001) acuñó la metáfora de que la tecnología digital implicó una emigración del papel a la pantalla. De acuerdo con este planteo, los “nativos” nacieron después del establecimiento de internet, por lo que la tecnología digital para ellos resulta algo natural o incluso invisible (Cobo, 2016), mientras que los que nacieron antes tuvieron que “emigrar” de lo analógico a lo digital, o del papel a la pantalla. Existe una enorme variedad de términos asociados a los nativos digitales, donde se juegan conceptos positivos o negativos, defectos y virtudes, estrategias de marketing y publicidad, así como los nombres de la tecnología que utilizan y cómo lo llevan a cabo.

Según Prensky (2001), a grandes rasgos las características de un nativo digital son las siguientes: reciben la información rápidamente; les gusta el trabajo en paralelo y la multitarea; prefieren imágenes a texto; prefieren el acceso aleatorio; funcionan mejor cuando trabajan en red; prosperan con la satisfacción inmediata y bajo recompensas frecuentes; por último, prefieren los juegos al "trabajo serio". Sin embargo, cabe señalar que diversos autores y estudios (Barrio et al., 2010; Buckingham, 2013; Cassany, 2012; Dussel, 2010; Gallardo Echenique, 2012; Gardner y Davis, 2014; Helsper y Enyon, 2011; Kids Online Uruguay, 2018; Kirschner y Van Merriënboer, 2013; Lion, 2012a) no consideran que todos los individuos nacidos del 2000 en adelante sean “nativos digitales”, sino que lo determinante es la experiencia y el uso cultural de las tecnologías digitales. El argumento general es que se puede hablar de “nativos digitales no digitales”, y viceversa, lo que complejiza la situación, ya que no se trata de la linealidad de la década en la que alguien nació, sino del uso que tiene de los dispositivos tecnológicos. Es una objeción bastante lógica ya que tiene cierto carácter ilusorio agrupar a todos los adolescentes como una generación digital más o menos homogénea, sin tener en cuenta importantes diferencias culturales y desigualdades económicas y sociales en las experiencias tecnológicas. Bullen y Morgan (2011, citados en Gallardo Echenique, 2012) proponen referirse a “estudiantes digitales” (*digital learners*), ya que a su parecer ese término evitaría las connotaciones asignadas a los “nativos”, poniendo el acento en los desafíos educativos de las generaciones actuales. Por otra parte, ilustrando cómo esta caracterización generacional no deja de ser discutida, se pueden esgrimir los mitos apuntados por Kirschner y van Merriënboer (2013). Estos investigadores resaltan tres grandes mitos o narrativas comunes que pesan sobre los adolescentes hoy en día: que pueden aprender con “naturalidad” a través de la tecnología digital; que son *multi-taskers* eficientes; y que logran manejar y gestionar fácilmente la inconmensurabilidad de la información disponible en la red. En el horizonte mítico donde se sitúa a los adolescentes sobresale la idea de que gracias a internet cualquiera de ellos podría auto-regular y auto-dirigir su aprendizaje, al usar con destreza e idoneidad las herramientas tecnológicas para aprender prácticamente cualquier

conocimiento –en el sentido amplio del término. Además de carecer de evidencia empírica, se trata de un argumento falaz, ya que del hecho que los adolescentes tengan en general una mejor disposición para el uso social de las nuevas tecnologías (algunos son *early adopters*, según Ito, 2010), no se deduce que puedan aprender “naturalmente” a través de ellas, como lo indican las investigaciones mencionadas que objetan el término “nativo digital”. Ciertos hallazgos de nuestra investigación confirman la existencia de algunas de estas narrativas entre los estudiantes participantes, las cuales fueron objetadas por ellos, en especial lo referido al aprendizaje “natural” a través de medios digitales.

Sin embargo, si se recurre al respaldo empírico de la investigación realizada por Nicholas et al. (2007, citado en Cassany, 2012: pp. 27-29), se constata que los adolescentes en la actualidad no siempre son conscientes de sus necesidades de información, lo cual dificulta que puedan satisfacerlas; en general no leen los textos digitales completamente, ni los evalúan críticamente, por lo que no distinguen fuentes fiables de falsas; no utilizan adecuadamente las palabras clave para los motores de búsqueda, sino que priorizan la lengua cotidiana, lo que no resulta muy efectivo en la red; navegan por internet de manera ingenua, sin diferenciar la calidad de los materiales encontrados ni la autoría correspondiente, lo que genera que le atribuyan a todo el mismo valor; se hallan conectados a la red cada vez que pueden (corroborado, como se señaló anteriormente, por las investigaciones de Balaguer, 2013 y Winocur, 2015); creen en que en internet está todo; practican el cortar y pegar sin respetar la noción de autor ni la propiedad intelectual; finalmente, se sienten más a gusto con los audiovisuales.

Otros investigadores plantean que las características principales de la Generación Z consisten en que nacieron desde el año 1997 en adelante, crecieron con la inestabilidad de un mundo sacudido por el terrorismo y las crisis económicas, fueron criados por padres atentos a cuestiones de seguridad, por lo que han sido sobreprotegidos en la infancia, lo que dio como resultado una generación consciente de su información personal y los datos que comparte en la red, usualmente escondiéndose bajo identidades virtuales alternativas, con tendencias a emprender proyectos y, en contraposición a su aparente ostracismo, preocupados por establecer vínculos sociales significativos (Fruchtman y Schults, 2019).

Desde una perspectiva más amplia, Gardner y Davis (2014) plantean tres aproximaciones a la noción de “generación”: el enfoque cronológico, que tradicionalmente definía una generación como el lapso

de tiempo transcurrido hasta que los hijos se convierten en padres (alrededor de 25 años); la orientación histórica, donde lo determinante son los hechos históricos que marcaron a la juventud en una época, produciendo el sentimiento de unión por una misma causa (la guerra de Vietnam, la caída las Torres Gemelas); y la orientación actual, donde predomina la idea que una generación está marcada por la introducción y el uso de cierta tecnología ubicua (de ahí que estos autores nominen a los adolescentes actuales como *Generación App*, por el uso constante de aplicaciones en su vida cotidiana). Lo problemático de caracterizar a una generación según el tipo de tecnología que utiliza consiste en que en las últimas décadas ésta cambia a velocidades vertiginosas, lo cual genera dificultades para que los integrantes de esa generación se reconozcan como pares y cohesionados en la categoría de “generación”.

En suma, el estado de la cuestión respecto al término “nativos digitales” apunta a un debate y una problematización del concepto, ya que la presunción de la “natividad” debido al nacimiento a partir de fines del siglo XX aparece más bien como un sesgo; los criterios determinantes para caracterizar a un sujeto como nativo digital consistirían en la inmersión cotidiana y el uso eficaz de las tecnologías digitales (Helsper y Enyon, 2011; Kids Online Uruguay, 2018; Linne, 2014).

2.2.2. Literacidad: definición y discusión

Por literacidad, en sentido amplio, nos referimos a “las prácticas de comprensión de escritos” (Cassany, 2006, p. 38). Si bien pareciera ser un término muy similar a prácticas de lectura o alfabetización, la semántica de la literacidad excede esos otros términos. La principal diferencia refiere a que la literacidad implica la inclusión de los aspectos socioculturales del lector. La literacidad es una práctica social, ya que se lee (y se escribe) con propósitos sociales específicos. Comprender un texto escrito es un acto enmarcado sociocultural y comunitariamente, atravesado por una historia, una tradición y prácticas comunicativas particulares. El sentido del texto no radica en decodificar las palabras del texto (concepción lingüística), ni en la capacidad mental y cognitiva de quien lo lee (concepción psicolingüística), sino en la conjugación de estos aspectos con las reglas propias de cada comunidad, género, disciplina y autor (concepción sociocultural) (Zavala, 2009).

Junto a Cassany (2006), entendemos que la literacidad está constituida por los siguientes aspectos:

- El código escrito. Desde los aspectos más formales de las reglas lingüísticas (ortografía, sintaxis, morfología) a las convenciones establecidas para los distintos textos (diseño y maquetación).
- Los géneros discursivos. Las convenciones de cada tipo de discurso (mail, folleto, poema, novela). Se incluyen las funciones que cumple el texto en esa comunidad, sus contenidos y su estructura.
- Los roles de autor y lector. Las funciones que desempeñan los interlocutores, la posición enunciativa, las formas de cortesía, el grado de implicación y subjetividad, el pacto que se establece entre autor y lector.
- Las formas de pensamiento. Las maneras de observar la realidad (puntos de vista, enfoques, métodos), la forma de presentar los datos y los conceptos (estilo retórico, tipo de lógica).
- La identidad y el status como individuo, colectivo y comunidad. Esto se refiere a los rasgos y atributos (poder, valores, reconocimiento) de las personas y grupos que se ponen en juego a través de la producción y/o recepción del texto escrito.
- Los valores y representaciones culturales. Los rasgos y atributos de la realidad que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de las distintas comunidades se han construido con la escritura, por ejemplo religiones, deportes, política, derechos, etc.

Podemos notar que las bases de la literacidad se refieren tanto a los lectores como a los productores de textos, ya que ambas posiciones se encuentran en constante dialéctica. En esta investigación realizamos un recorte y nos enfocamos principalmente (aunque no exclusivamente) en los aspectos relacionados con la lectura de libros y los lectores: géneros leídos, roles, formas de pensamiento, identidad del lector, socialización y comunidad de lectores, los valores y significados asignados a la lectura de libros. Cada uno de estos elementos constituye un potente analizador que estructura esta investigación.

Cabe señalar que dentro de la literacidad se incluyen muchos discursos orales que han sido planificados por medio de la escritura: películas, charlas, presentaciones, clases, obras de teatro. En suma, la literacidad se trata de un concepto amplio. Ahora bien, podría objetarse que no resulta operativo ni eficaz un concepto tan vasto. Al decir del lingüista y psicoanalista Jean-Claude Milner

(2010), “un nombre vale sólo por las divisiones que induce” (p. 19). Sin embargo, si nos proponemos investigar un objeto complejo, multifacético y estrictamente humano como las prácticas discursivas, partir de un marco teórico estrecho nos llevaría a análisis reduccionistas, simplistas y lineales. Si queremos evitar un lecho de Procusto conceptual, consideramos necesario lidiar con los horizontes amplios involucrados en la literacidad.

Con todo, el uso de la denominación “literacidad” en lugar de “alfabetismo” no es ingenuo. Responde a una intencionalidad de evitar las concepciones mecánicas de la lectoescritura (leer sería meramente verbalizar la grafía), la asociación inmediata con la instrucción formal y escolarización, y busca desligarse de la connotación social negativa sobre el “analfabeto”. Todos somos analfabetos en algunas cosas (Cassany, 2009). Leer es un verbo transitivo, es decir, exige un objeto directo para tener un significado, y nunca es una actividad neutra o descontextualizada. Hablar de literacidad en lugar de alfabetismo busca evitar los obstáculos de este último término (Cassany, 2006).

No obstante, en Uruguay la Administración Nacional de Educación Pública ha optado por traducir del inglés *literacy* como “competencia en lectura” (ANEP-PISA 2018). La definición de *reading literacy* que propone PISA 2018, tal como la traduce ANEP, es la siguiente:

La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad. (ANEP-PISA, 2018, p. 12).

En esta definición hallamos referencias al mundo subjetivo, afectivo y personal del lector (“la reflexión y el compromiso con los textos (...) el potencial personal”) y a la participación en el contexto sociocultural. Por lo tanto, en esta investigación sostenemos que la literacidad resulta un concepto más apropiado para traducir *literacy*. Nuestro argumento retoma en parte lo planteado por Cassany (2006): la connotación de competencia remite a una concepción de “aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto” (Lion, 2012b, p. 15) y suele confundirse o tomarse como sinónimo de “habilidad”. Asimismo, alguien puede tener una excelente disposición afectiva o social hacia la literacidad en sentido amplio y ser un “incompetente” en las evaluaciones que se le planteen, con la carga negativa que se le endilgaría. Enfocarse sólo en las competencias, semánticamente, parece relegar las prácticas socioculturales, lo que remite a los enfoques lingüísticos o psicolingüísticos, como si los lectores y las maneras de leer pudiesen aislarse de su contexto social,

cultural e histórico. Recordemos que leer y escribir siempre implican leer y escribir con significado, y este significado no se deriva de una competencia o habilidad, sino de una práctica social, un contexto social y un determinado discurso (Lankshear y Knobel, 2006). Finalmente, el significado de “competencias” parece ser relativamente compartido por los distintos actores en el ámbito educativo y social; cuando se habla de literacidad, por tratarse de una palabra de uso muy poco frecuente, exige detenerse, introducir los aspectos mencionados, y reflexionar –aunque sea unos momentos– sobre el papel de lo social en la producción de prácticas de lectura, lo que trae aparejado cierto distanciamiento y desnaturalización de la lectura: ya no se trata del lector y sus competencias, sino de incluir la perspectiva de un entorno que habilita y produce (o no) un determinado lector y sus representaciones culturales. La literacidad debería ser problematizada y no ser considerada como un término que todos entendemos (Lankshear y Knobel, 2006.). Gracias a estos argumentos sostenemos que a la hora de investigar y trabajar con prácticas de lectura, conviene introducir el término “literacidad” a costa de “alfabetismo” o “competencias en lectura”, aun con los inconvenientes que presenta.

Quienes defienden la utilización del concepto de “competencias” argumentan que se trata de procesos dinámicos, orientados a fines específicos y que se pueden medir con criterios de eficacia, eficiencia y efectividad (Gascue y Ceretta, 2015). Si bien esto resulta operativo para determinados fines, como un análisis comparado de los resultados de múltiples poblaciones en pruebas estandarizadas tipo PISA, hablar estrictamente de competencias deja de lado el mundo subjetivo del lector, sus afectos y motivaciones personales, su identidad y su status en su comunidad, aspectos que contempla el concepto de literacidad tal como fue explicado con anterioridad. Por lo anterior, en esta investigación optamos por referirnos a la literacidad ya que resulta suficientemente versátil para sostener un abordaje como el que proponemos.

Por otra parte, los objetivos que los lectores que proponen al leer un texto también resultan relevantes para el estudio de la literacidad, ya que influyen en el modo en que se lee y las estrategias que se ponen en juego, así como el nivel de especialización y planificación que implican. Desde este enfoque, se considera la lectura como una acción intencional, donde se entran la atención y la memoria junto con la activación de los esquemas mentales previos, tanto lingüísticos como de conocimiento del mundo, en un contexto social, cultural e histórico determinado. Los propósitos más usuales para la leer son los siguientes, de acuerdo a un orden de complejidad creciente (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010): leer para vivir adaptada y funcionalmente, lo que también se podría

denominar lectura “utilitaria”; leer para pasar el tiempo, una lectura liviana donde no se realiza un esfuerzo para recordar lo leído; leer para estar informado, una lectura en la que asimilar esta información nueva a los esquemas intelectuales previos exigen un esfuerzo mental no demasiado exigente; leer para entretenerse constituye un grado aún mayor de complejidad ya que es una lectura que implica representar información muchas veces compleja –por lo que la imaginación juega un rol importante–, y recordar esa información para poder darle un sentido coherente a los acontecimientos de la historia y a las acciones de los personajes; finalmente, leer para aprender sería el grado máximo según esta escala de complejidad y esfuerzo mental requerido. Para aprender se necesita estudiar, no solamente leer, es decir, se requiere de un esfuerzo sostenido, sistemático, que apunte a que lo leído perdure en la memoria a lo largo del tiempo y pueda ser evocado, que se coteje con conocimientos previos y sea evaluado, y finalmente que se tenga conciencia de lo aprendido y se considere verdadero de acuerdo a los esquemas mentales del lector.

Esta distinción entre diferentes propósitos de lectura arroja luz para entender la literacidad como una práctica socialmente situada, ya que los objetivos de lectura se adaptarían en función del ámbito de lectura, entendiendo que se trata de una dinámica compleja y que los distintos ámbitos se permean en la vida cotidiana de los lectores.

Otro aspecto relevante para complejizar la literacidad lo constituyen las diferencias de género encontradas en la literatura relevada. El informe de la OCDE de 2010b plantea que:

La diferencia por sexo es mucho mayor en lectura que en matemáticas o ciencias, y esto ha sido así desde la primera evaluación de PISA en 2000. El rendimiento de las chicas es mayor que el de los chicos en lectura en todos los países que participaron en 2009 (p. 46).

Los análisis de Curbelo y Moreira (2013), Pini et al. (2016) y Scolari (2018a) también señalan diferencias de género respecto a las prácticas de lectura y el uso de la tecnología: mientras que los adolescentes suelen utilizarla para fines lúdicos, principalmente para videojuegos, entre los adolescentes predomina un uso orientado a la lectura y la socialización mediante las redes y plataformas sociales.

Por género, nos referimos a los significados culturales que soportan los cuerpos sexuados (Butler, 2017). Es decir, el género es una construcción cultural, que no se desprende linealmente del sexo,

sino que involucra los significados asignados a los cuerpos y roles diferenciados por la sociedad. “El género no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan aparentemente rígido como el sexo” (p. 54). Profundizar estos aspectos excede el marco de este trabajo; procuramos estar advertidos sobre un debate social contemporáneo, y tenerlo en cuenta tanto en el diseño del cuestionario como en la pauta para la entrevista.

Dado que al indagar los aspectos relacionados con la literacidad resulta inevitable referirse a las percepciones de los entrevistados, es conveniente definir este término. Siguiendo a Vargas Melgarejo (1994), la percepción es un proceso complejo que implica la selección y captación de estímulos ambientales (físicos y sociales), además de la interpretación y elaboración simbólica de los mismos con el fin de darles un sentido y emitir juicios al respecto. Otros autores (por ejemplo Abbagnano, 1986, citado por Vargas Melgarejo, 1994) agregan que este proceso no se realiza completamente en el plano de la consciencia, sino que intervienen mecanismos inconscientes que ponen en juego la singularidad del sujeto: sus preferencias, prioridades y sus características que lo diferencian y de las que no necesariamente es consciente. En suma, es un concepto amplio, plausible de utilizarse de múltiples maneras, y discutir las fortalezas y limitaciones de un estudio basado en él excede el propósito de este trabajo.

2.2.3. Literacidad digital y problemáticas relacionadas

Respecto a la literacidad digital, se trata de un concepto elusivo que tiene detrás una plétora de concepciones. Los autores Lankshear y Knobel (2008), distinguen entre las definiciones “conceptuales”, más amplias y generales, de las “operacionales estandarizadas”, donde se enumeran habilidades y competencias medibles tipo PISA (p. 2). Entre las primeras, utilizadas en este estudio, la literacidad digital o multimedia significa la habilidad para entender información más allá de cómo se presente (Lankshear y Knobel, 2008, pp. 2 y 3). De acuerdo con estas concepciones, la literacidad digital nos permite elegir adecuadamente el medio, la información y la audiencia a quien le presentamos una información. Para Bawden (2008, en Lankshear y Knobel, 2008), la literacidad digital es la literacidad tradicional usando las tecnologías y formatos actuales. Esta perspectiva es sumamente relevante porque en lugar de plantear un quiebre entre la literacidad clásica y la digital,

su enfoque es complementario: se necesita del dominio de la literacidad tradicional para un manejo eficaz de la información presentada en formatos digitales. Lo consideramos relevante ya que al abordar las situaciones concretas de lectura, la distinción entre literacidad tradicional y digital no siempre resulta nítida.

Por otra parte, Gilster (1997), desde un enfoque centrado en competencias y habilidades, postula que los componentes esenciales de la literacidad digital comprenden las competencias de búsqueda eficiente, la capacidad de navegación dinámica en secuencias hipertextuales, las facultades para comprender, integrar y sintetizar la información y transformarla en conocimiento a partir de distintas fuentes, y finalmente la evaluación crítica del contenido. A pesar de haber sido formulada hace más de veinte años, la consideramos una definición sumamente operativa para nuestra investigación, e incluso autores posteriores se han basado en ella, ampliándola y complejizándola (por ejemplo Bawden, 2008, en Lankshear y Knobel, 2008).

Desde otra perspectiva, los análisis de Cassany (2012, pp. 51-57), enfatizan que la principal transformación que introduce nuestra época no radica en el soporte (digital en lugar de analógico) sino en el acceso a internet. Los cambios que destaca este autor son los siguientes:

- Incremento exponencial de interlocutores y documentos. Para este autor, la biblioteca no es la metáfora adecuada para internet, porque además de acceder a un sinnúmero de documentos, uno puede comprar, vender, entrar a museos, ver televisión, hacer cursos, etc.
- Ausencia de filtros y controles. En contraste con las ediciones impresas, donde un editor suele responsabilizarse por la calidad del producto, los contenidos de internet no son *a priori* fiables, objetivos y verificables, ya que cualquier persona puede modificar o inventar informaciones. Al desaparecer los elementos contextuales y paratextuales que tradicionalmente garantizaron la confianza en el texto (la biblioteca, un sello editorial), es el lector el encargado de atribuir fiabilidad al discurso.
- La preferencia por la escritura y su diversificación. A pesar del notable desarrollo de las tecnologías de reconocimiento y síntesis de voz, la mayoría de los usuarios de internet prefiere la escritura como forma predominante de comunicación, ya que asegura precisión, la permanencia de lo escrito y permite administrar un mayor volumen de información. Sin embargo, los géneros y los modos de escritura se han diversificado, dando lugar a formas de escritura no normativas (*chats*, escrituras ideofonemáticas), lo que amplía notablemente el

repertorio escrito, acercándolo al del habla y exigiendo el dominio de más registros y contextos comunicacionales.

- Cooperación. Los conceptos de autor y lector, tradicionalmente bien diferenciados, se ven difuminados por las nuevas prácticas de escritura y lectura: el *remix*, el *post*, las *wikis*, los foros, el *fanfic*, las comunidades virtuales lectoras, todo lo cual resignifica los conceptos de autoría, creatividad o propiedad intelectual.
- Tecnologización. En internet se lee y se escribe con el apoyo de múltiples *softwares*: motores de búsqueda, burbujas de filtros, diccionarios, traductores, correctores ortográficos, sintácticos y gramaticales. Estos recursos se usan en conjunto, muchas veces de manera simultánea, a fin de orientarnos en la avasallante abundancia de contenidos en la red.
- Autoaprendizaje. Muchos de los adolescentes actuales han aprendido a chatear, a crearse un perfil en una red social o a participar en foros de manera autónoma, con ayuda de pares o mediante ensayo y error. Asimismo, muchos sitios y artefactos digitales contienen una sección de preguntas frecuentes, tutoriales en línea, niveles de uso (principiante, medio, avanzado) y foros de ayuda, todo lo cual inaugura la posibilidad de que los usuarios aprendan de forma autónoma, según su propio itinerario.

Gracias a estos elementos, podemos visualizar que la literacidad digital requiere de los lectores/productores una mayor complejidad, flexibilidad y adaptación a entornos e interfaces cambiantes. No debemos soslayar el hecho que “literacidad digital” es un sintagma que puede encontrarse de diversas formas: nuevas literacidades, *e-literacies*, literacidad en línea, literacidad en pantalla, literacidad electrónica o literacidad informática. El inglés *literacy* también lo podemos encontrar traducido como “alfabetización lectora” (Burin et al., 2016) o, como ya mencionamos, “competencia en lectura” (ANEP-PISA, 2018). Incluso hay quienes amplían su uso con perífrasis como literacidad del siglo XXI o literacidad de la era electrónica. De la variedad de denominaciones se deduce la novedad de este campo (Cassany 2006, p. 177).

No obstante, un punto problemático a considerar en relación a la literacidad digital es la cuestión de la superficialidad en la comprensión. Carr (2011) ha planteado que debido al ritmo acelerado de las pantallas, nos estamos acostumbrando a leer de una manera fragmentada, parcial y superficial, y casi sin percatarnos estamos perdiendo poco a poco la capacidad de comprender e interpretar textos profundos, largos y complejos. Este autor, basándose en múltiples investigaciones, sostiene que la lectura de hipertextos (es decir, textos estructurados a través de hipervínculos, la forma

predominante en la red), genera una sobrecarga cognitiva, ya que la necesidad de evaluar vínculos, la elección de caminos de navegación, el escaneo rápido de páginas web, la búsqueda de palabras clave y un patrón de lectura no lineal estimulan la corteza cerebral prefrontal, encargada de tomar decisiones y resolver problemas, lo que distrae al cerebro de los centros de comprensión e interpretación profundas, ubicados en las regiones corticales del lenguaje, memoria y procesamiento visual (lóbulos temporal y occipital). La comprensión y el aprendizaje decaen a medida que aumentan los hipervínculos y la complejidad de las decisiones de navegación requeridas por el soporte digital. Este planteo es coherente con los resultados que arrojan los estudios de *eyetracking* (movimientos oculares) (Tascón, 2012, p. 65), donde se ha hallado que en la pantalla no se lee linealmente, sino que los ojos siguen un patrón en forma de F: se lee la primera línea entera, luego un poco menos de la segunda y se realiza un barrido vertical, buscando palabras clave (*trigger-words*) de acuerdo al propósito de la lectura, como si fuese un escaneo del texto. Es decir, no se lee todo lo que está escrito íntegramente. Ante la proliferación de estímulos e información, estas investigaciones indican que los lectores han adoptado intuitivamente estrategias de selección, escaneo e inferencias acerca de qué se trata el texto que leen.

En la vereda opuesta a la lectura superficial se encuentra el concepto de comprensión crítica. Retomando los planteos de Cassany (2003) definimos un lector crítico con los siguientes parámetros: la comprensión de los discursos en relación a sus propósitos lingüísticos y las intenciones pragmáticas con las que fueron escritos; la consideración que dichos discursos han sido elaborados en determinado contexto, lo que implica que sean inseparables de cierto contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.; y la posibilidad de oponer discursos alternativos, que defiendan sus opiniones personales, gracias al uso de todos los recursos lingüísticos a su alcance y lograr representar su postura de manera clara. Gracias a esta dialéctica de comprensión, formación de opiniones y oposición de posturas, los lectores críticos participan en la construcción de una comunidad lingüística pasible de enriquecerse con la pluralidad de voces que atraviesan la sociedad, en un intercambio que busca cuidar respetuosamente a sus interlocutores.

Otro aspecto problemático asociado a la literacidad digital es la denominada brecha digital (Gascue 2011; Gui y Argentin, 2011; Jara et al. 2015). Esta noción ha generado atención en cuanto a las diferencias de habilidades digitales, las que son percibidas como aspectos fundamentales de las desigualdades sociales en el uso de las nuevas tecnologías de la información. En Uruguay, desde el año 2007 el Estado han implementado políticas públicas destinadas a la inclusión de los sectores más

desfavorecidos de la sociedad, entre las que se destaca especialmente el Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). El Plan, deudor del proyecto de Negroponte, *One Laptop Per Child* (Gascue, 2011), se propone explícitamente eliminar, o por lo menos reducir la brecha digital a través de sus objetivos generales:

- Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar.
- Promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de Educación Primaria dotando de una computadora portátil a cada niño y maestro.
- Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño; niño-maestro; maestro-maestro y niño-familia-escuela.
- Promover la *literacidad* y criticidad electrónica en la comunidad pedagógica atendiendo a los principios éticos. (CEIBAL, 2007, p. 6, énfasis nuestro)

No podemos menos que coincidir con la elección del término literacidad electrónica en lugar de alfabetización electrónica o competencias digitales, y la diferencia de términos respecto a la traducción que realiza ANEP (comentada más arriba) es un posible indicador de la falta de diálogo y consenso entre las instituciones del Estado encargadas de la educación pública.

La noción de brecha digital hace referencia a que la sociedad contemporánea, organizada en función del conocimiento y la información, exige que los individuos, para estar integrados a la misma, sepan comunicarse digitalmente y disponer de la información con eficiencia, eficacia, y efectividad, según los propósitos y problemas que se les planteen (Gascue, 2011). Por lo tanto, la brecha no se refiere sólo al acceso a la tecnología y a la conectividad a internet, sino a las habilidades necesarias para un uso significativo que garantice la inclusión y participación en sociedad. En palabras del Proyecto Pedagógico de CEIBAL (2007):

Si bien la conectividad y el nivel de uso de la tecnología es [sic.] importante, lo es aún más el que las personas puedan contar con los saberes, hábitos de reflexión crítica y valores necesarios para un acceso que se traduzca en desarrollo personal y colectivo. (Página 3).

La indagación acerca de los saberes necesarios para reducir la brecha digital rebasa el alcance de este estudio; no obstante, la conectividad, el acceso y el uso de la tecnología sí resultan aristas relevantes para esta investigación.

2.2.4. Los soportes de lectura: contexto histórico y actualidad

En este estudio consideramos que la referencia a la historia resulta indispensable para comprender la actualidad. Al decir de Ferreiro (1999): “el volver a la historia es el único recurso que hay para cuestionar las ideas que uno lleva consigo y que no llega a cuestionarse «naturalmente»” (p. 36). Se podrían situar dos grandes líneas de investigación en la historia de la lectura. Una es la que rastrea los objetos (los libros, papiros, códices, volúmenes, etc.) y sus modos de producción: Chartier (2011; 2005; 2003; 1997) es un referente indiscutible. La otra línea seguiría las pistas de los lectores, sus gestos y sus relaciones con los textos: aquí resulta notable el trabajo de microhistoria de Guinzburg (2016) sobre Menocchio, un molinero del Friul durante el Renacimiento, y las pesquisas de Darnton (2016) sobre la lectura en la Francia revolucionaria. Sin embargo, este criterio de demarcación es sumamente relativo, ya que en cada uno de estos autores citados se encuentran cuestiones y abordajes tanto sobre los objetos como sobre los lectores. La presente investigación, al interrogarse por la relación que los lectores adolescentes establecen con la palabra escrita, la cual hoy en día se encuentra mediatizada por dispositivos electrónicos, procura, en la medida de lo posible, un abordaje que sintetice ambas líneas.

Chartier realizó un estudio acerca de “Las representaciones de lo escrito” (1997), donde señala que “la revolución del texto electrónico será también una revolución de la lectura (...) La revolución iniciada es, antes que nada, una revolución de los soportes y de las formas que transmiten lo escrito.” (p. 130). Es insoslayable que sus señalamientos acerca de que actualmente se atraviesa una revolución en el soporte de la lectura, cuyo precedente en el mundo occidental sería el paso del rollo al libro encuadernado en los primeros siglos de la Era Común, merecen una atención especial. Chartier y Cavallo (2011) señalan que han existido tres revoluciones en la lectura occidental. La primera, situada alrededor del siglo XIII, implicó el paso de la lectura oralizada a la lectura silenciosa, lo que trajo aparejado un corte capital, ya que la lectura en silencio posibilita un acceso a lo escrito “más libre, más secreto, más interior” (p. 51). La segunda revolución de la lectura ocurrió a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, donde la lectura “intensiva” (pocos textos, empezando por la Biblia, leídos, memorizados y recitados) dejó paso a la lectura “extensiva” (también llamada “rabia de leer”,

ya que se consumían numerosos y diversos textos, sometidos al examen crítico de la duda metódica). La lectura extensiva, libre e irreverente incrementó la producción de textos y condujo a la proliferación de autores, editores e impresores. La tercera revolución de la lectura transcurre con la introducción de la electrónica, ya que redefine y difumina los roles de escritor y lector, dado que este último puede intervenir, modificar, reescribir y apropiarse de los textos.

Esto se puede articular con lo que Balaguer (2017), Pettit (Garber, 2010) y Piscitelli (2010), entre otros, denominan “segunda oralidad”. Luego del “paréntesis de Gutenberg”, estaríamos volviendo a los tiempos donde predominaba la oralidad, la creación colectiva, inestable y contextualizada de las *performances*, en oposición a la fijeza textual canónica e individual que proporcionó la imprenta. Esta hipótesis resulta potente porque plantea que el futuro de la lectura está en el pasado, lo cual constituye una manera novedosa de valorar los trabajos de investigación de historia de la lectura de los autores citados (Chartier, 2013; Darnton, 2016; Ginzburg, 2016).

Respecto al soporte, señala Chartier (2011):

Contra esa abstracción del texto, conviene recordar que la forma que le da a leer participa, a su vez, en la construcción del sentido. El «mismo» texto, fijo en su letra, no es el «mismo» si cambian los dispositivos del soporte que le transmite a sus lectores, sus auditores o sus espectadores. De ahí la centralidad reconquistada por las disciplinas que como la *bibliography* sitúan en el centro de sus análisis el estudio de la función expresiva de los recursos no verbales del libro (o de cualquier otro objeto escrito) y el de la relación entre forma y sentido (...) (P. 342).

Las principales diferencias y oposiciones que encuentra este autor entre el soporte impreso y el electrónico se resumen en la Figura 4.

Representación impresa	Representación electrónica
Materialidad	Inmaterialidad
Relaciones contiguas	Fragmentos movедizos y manipulables
Abarcar de inmediato la totalidad de la obra	Navegación indefinida
La intervención del lector es restringida, el texto viene fijado por el editor o por la imprenta.	El lector puede imponerle al texto múltiples intervenciones.
Distinción clara entre autor y lector, entre escritura y	Posibilidad de escritura en manos de múltiples y alejados

lectura	autores; el lector como co-autor y editor del texto.
Depende de una localización geográfica.	Ubicua y omnipresente.

Figura 4. Principales diferencias en cuanto al soporte de la lectura.
Elaboración propia basada en Chartier (2011, 2007).

Por su parte, Cassany (2012) señala algunos de los puntos centrales en los que se encuentran diferencias significativas entre el soporte analógico y el digital en línea: la hipertextualidad (se rompe la linealidad de lo impreso, algo que ya había ensayado Cortázar con su *Rayuela* o las novelas juveniles “Elige tu propia aventura”); la intertextualidad (tampoco es una novedad, pero internet lo potencia); la multimodalidad (surgen modos nuevos de representación textual, como sonidos, imágenes, etc.); plurilingüismo o multiculturalidad (el contacto con interlocutores extranjeros genera una variedad de desencuentros culturales, lo que implica que sea más difícil la construcción de significados); la aparición de nuevos géneros electrónicos (sincrónicos o asincrónicos, transferidos o autónomos); la virtualidad (al carecer del soporte material tradicional, cambia la aproximación a los textos); y el carácter inacabado (los textos están en constante modificación y edición).

Ahora bien, se constata que la diferencia entre soportes se sostiene en la oposición entre lo “material” y lo “digital”. Esta manera binaria de comprender el fenómeno mediante categorías excluyentes ha intentado ser superada gracias al concepto de “materialidad digital” (Scolari, 2018b), lo que implica reconocer que existe una relación estrecha e inseparable entre lo material y lo digital. Otras investigaciones como la de Winocur (2015), sin utilizar explícitamente el concepto, se refieren a esta continuidad y retroalimentación entre el mundo material y el mundo digital en las experiencias de lectura entre adolescentes. Por lo tanto, aunque señalar las diferencias entre soportes resulte útil para constatar prácticas emergentes en cuanto a los estilos de lectura y escritura, no necesariamente deben abordarse como categorías excluyentes.

2.2.5. Rendimiento escolar

Al evaluar el rendimiento escolar suelen analizarse los factores que en mayor o menor medida se consideran influyentes sobre éste, a saber: factores socioeconómicos, el *currículum* de estudio, los métodos de enseñanza, el nivel de aprendizaje previo de los conceptos por parte de los alumnos, así como su nivel de pensamiento formal o coeficiente intelectual (Edel Navarro, 2003). Es relevante

destacar que el Informe McKinsey (2017) sobre los “Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes” en América Latina concluye que “las mentalidades de los estudiantes tienen un efecto sobre los resultados que es superior al efecto del contexto socioeconómico” (p. 9). Por mentalidad se refiere principalmente a la motivación, entendida como un reconocimiento del esfuerzo requerido para lograr las metas esperadas. Otras investigaciones destacan que, entre todos los factores mencionados, el rendimiento escolar se ve mejorado gracias a las prácticas de aprendizaje activas y colaborativas (Luna Scott, 2015). Calero (2016) también relaciona el rendimiento escolar con el autoconcepto y la autoestima, mientras que Rinaudo y Donolo (2010) señalan su relación con el concepto de trayectoria escolar.

El rendimiento escolar, al encontrarse atravesado por muchos factores, resulta esquivo para su definición. Lamschtein (2016) sostiene que

Es un concepto altamente complejo, que depende no solo de un buen número de características sociopsicofísicas de los estudiantes, sino también de un buen número de características de las clases a las que pertenecen, características más generales del centro educativo, de los docentes, de las pedagogías utilizadas y de cómo se aplican los programas escolares. (P. 111)

Emulando la indicación metodológica de esta investigadora, y en conjunción con las conclusiones de la investigación de Cascón (2000), en este estudio utilizaremos las calificaciones escolares como criterio de rendimiento escolar. Respecto al papel de las calificaciones, retomamos las reflexiones de Ravela (2015) acerca de la relevancia de su función social, ya que se trata de

Certificar que un estudiante ha logrado un conjunto de capacidades y conocimientos, que constituyen el propósito de un período de formación. A través de la certificación, lo que ocurre en el aula sale de ese ámbito aislado y se hace público: se comunica a las familias de los alumnos, al resto de los educadores y a la sociedad (p. 71).

Este investigador realiza una defensa documentada de la necesidad de realizar calificaciones criterios, es decir, basadas en criterios establecidos con claridad y anterioridad acerca de los logros esperados, en oposición a las calificaciones normativas (se califica el desempeño en comparación con el grupo) y de progreso (se compara el desempeño del estudiante con su punto de partida). Discutir estos asuntos excede el marco de esta tesis, pero queríamos indicar que una variable que tuvimos

que excluir de esta investigación, y que podría retomarse en estudios futuros, es la pregunta acerca de cómo está construida la calificación del rendimiento escolar, y qué relación podría tener la manera de construirse con la literacidad.

Capítulo 3. Diseño metodológico²

“A veces solo desde un paradigma con determinadas características, bondades y limitaciones, no podemos ver, comprender y explicar la realidad en profundidad (...)”

Sandra Díaz López (2014, p. 17).

3.1. Marco metodológico

El fenómeno de estudio es una práctica social y cultural históricamente determinada, a la que denominamos, siguiendo a otros autores, literacidad. Por definición, involucra personas con sus singularidades, y por su naturaleza sociocultural y polisémica, las prácticas de lectura requieren un abordaje que contemple varias perspectivas y paradigmas, siendo irreductible a una sola dimensión. Dado que el objetivo de esta investigación apunta a conocer y comprender los significados que ciertos adolescentes asignan a esta práctica, inicialmente consideramos que el paradigma cualitativo era el que más se adecuaba a este cometido, ya que “el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede entenderse sin referencia a los significados y propósitos que los actores humanos le proporcionan a sus actividades” (Guba y Lincoln, 2002 p. 116). Esto era coherente con el planteo de McMillan y Schumacher (2005):

“La investigación cualitativa se ocupa, en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes. El entendimiento se adquiere analizando los muchos contextos de los participantes y mediante la exposición de los significados de los participantes sobre estas situaciones y acontecimientos. Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas” (p. 401).

Sin embargo, no podíamos descuidar otras aristas que conforman el conocimiento cabal de las prácticas letradas: sus características, las motivaciones de los lectores, su impacto en otras dimensiones de sus vidas (como la escolar). Estos asuntos nos hicieron plantear la utilización de un

² Un borrador de este capítulo fue entregado para el Seminario Proyecto de Tesis, en el año 2018, en la carrera de Master en Educación de ORT Uruguay.

enfoque cuantitativo, capaz de indagar, comparar, relacionar y contrastar sistemáticamente aspectos que no se podían soslayar.

Por estos motivos, un enfoque metodológico mixto (Creswell y Plano 2007) nos resultó apropiado para aproximarnos a un fenómeno complejo, rico y diverso como este. Si bien diferentes autores (Díaz López 2014; Núñez Moscoso, 2017; Pereira Pérez, 2011; Schoonenboom y Burke Johnson, 2017) insisten en que estos diseños agregan complejidad y dificultad, también rescatan las ventajas de los dos paradigmas clásicos, permitiendo el abordaje de fenómenos complejos gracias a la retroalimentación coherente y sistemática entre paradigmas. Landry (1993, citado por Gómez Mendoza, 2000), luego de analizar el debate entre los partidarios de uno u otro paradigma, concluye que ambas perspectivas son pertinentes y complementarias. Estos estudios han recibido variedad de nombres (la variedad de denominaciones suele ser indicador de la novedad de un campo de estudio): “multimétodos”, “métodos mixtos”, “multi-estrategia”, “triangulación metodológica”, “tercer paradigma”; “*Mixed Methods Research*” (Díaz López 2014; Núñez Moscoso, 2017; Pereira Pérez, 2011; Schoonenboom y Burke Johnson, 2017).

Dado que el paradigma desde el que se llevó a cabo este estudio fue de tipo mixto, el alcance del estudio también lo fue. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) respecto al continuo de causalidad que conforman los diseños exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo, podríamos decir que el alcance de este estudio fue descriptivo, ya que implicó caracterizar a los estudiantes en función de sus prácticas de lectura, y su relación entre éstas y el rendimiento escolar. Por otro lado, tomando en cuenta aspectos del paradigma cualitativo, nos propusimos comprender los significados que tiene actualmente la literacidad digital para los estudiantes lectores y su relación con la socialización adolescente, por lo que el alcance implicó explorar un objeto de estudio complejo y con pocos antecedentes en nuestro país.

Por lo tanto, el tipo de diseño que se ajustó mejor a los objetivos de la investigación fue de tipo mixto triangulado y concurrente (Creswell y Plano-Clark, 2007; Díaz López, 2014; Pereira Pérez, 2011), en donde recopilamos datos diferentes pero complementarios para abordar un mismo tema. Los métodos cualitativos y cuantitativos fueron aplicados simultáneamente y evitamos que uno prepondere sobre el otro. Para aumentar la validez de los conceptos y resultados, hemos procurado maximizar la heterogeneidad de las fuentes. La interpretación de los resultados buscó la convergencia, es decir, buscamos correspondencia y puntos de contacto entre los diferentes conjuntos de datos,

para fortalecer el conocimiento generado por nuestro estudio. Cuando hallamos resultados discrepantes, buscamos explicarlos, lo que constituyó un desafío considerable.

La Figura 5 ilustra el diseño de un estudio mixto triangulado y concurrente.



Figura 5. Esquema del diseño mixto triangulado y concurrente. Elaboración propia adaptada de Creswell y Plano-Clark (2007).

Las ventajas de los diseños mixtos incluyen la retroalimentación entre paradigmas, fortaleciendo y precisando las evidencias recabadas; el abordaje de una amplia gama de preguntas; y la generación de conocimiento más integrado y fundamentado, logrando una interpretación más acabada de los fenómenos estudiados en un menor tiempo. Como puntos débiles, estos estudios implican un mayor grado de dificultad para el investigador (por tener que conocer ambos paradigmas), y mayor exigencia recursos y esfuerzos (Díaz López, 2014). Coincidimos con Nuñez Moscoso (2017) cuando sostiene que “la seriedad de una investigación no nos parece residir en el hecho de reducir el objeto de estudio a una de sus dimensiones en búsqueda de una «seguridad» metodológica, sino en la descripción/comprensión/explicación más completa posible” (p. 639).

La validez, dentro de los estudios de diseño mixto, se define como “la habilidad del investigador para extraer conclusiones significativas y precisas gracias al análisis de los datos” (Díaz López, 2014, p. 16). A modo de síntesis de este apartado, en la Figura 6 se puede apreciar la coherencia interna del diseño de esta investigación.

Objetivo general: comprender los significados asignados por estudiantes lectores de distintos contextos socioculturales a la literacidad digital, y analizar si existe relación entre ésta y el rendimiento escolar.				
Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos	Nº de casos
¿Qué leen los estudiantes en soportes digitales? ¿Qué características tienen los alumnos lectores en diferentes contextos socioculturales?	1) Caracterizar a los estudiantes lectores de diferentes contextos socioculturales	Encuestas	Cuestionario autoadministrado a través de <i>Googleforms</i> .	65 estudiantes: 26 de liceo privado, 39 de liceo público
¿Existe relación entre la literacidad digital y el rendimiento escolar?	2) Establecer si existe relación entre literacidad digital y rendimiento escolar.	Entrevistas	Entrevista semi-estructurada	9 estudiantes lectores de diferentes contextos socioculturales, 1 referente especialista en el tema de lectura y adolescentes.
		Encuestas	Cuestionario <i>Googleform</i>	65 estudiantes 26 de liceo privado, 39 de liceo público
¿Qué sentido le asignan los estudiantes lectores a la literacidad digital? ¿Qué relación existe entre literacidad digital y la socialización adolescente?	3) Explorar los significados que los adolescentes lectores atribuyen a la literacidad digital y analizar su relación con la socialización adolescente.	Entrevistas	Entrevista semi-estructurada con adolescentes lectores.	9 estudiantes lectores de diferentes contextos socioculturales

Figura 6. Coherencia interna entre objetivos, técnicas, instrumentos y cantidad de casos.

Elaboración propia.

3.2. El muestreo

3.2.1. Muestra cuantitativa

Respecto a la muestra para el cuestionario, aquí el criterio fue de heterogeneidad socioeconómica (de la cual inferimos, como ya aclaramos, aspectos socioculturales). El cuestionario estaba inicialmente pensado para aplicarse en tres liceos –uno público de nivel socioeconómico bajo, otro público de nivel medio (donde también se haría el testeado del instrumento, en otro grupo) y un tercer

liceo privado, de nivel socioeconómico alto. Sin embargo, la aplicación del cuestionario en el liceo de nivel medio se dilató por cuestiones de permisos institucionales, y luego de ir al centro educativo repetidas veces sin resultados concretos, finalmente tuvimos que cancelarla.

La elección de las instituciones se debió en primer lugar a que pertenecen a áreas geográficas distintas, con poblaciones que asumimos como socioeconómicamente diferentes, a fin de generar mayor heterogeneidad en los resultados, e indagar si varían los perfiles de lectura digital según el contexto sociocultural, tal como se indica en los objetivos de nuestro estudio. En segundo lugar, debido a relaciones personales y profesionales, pudimos contactarnos con los directores de las 3 instituciones. De hecho, cabe aclarar que en el liceo privado nos desempeñamos como docente, pero en ciclos distintos, ya que nuestra área es bachillerato y la población del estudio es primer año de ciclo básico, estudiantes con los que no tenemos contacto en ninguna instancia, e incluso los sectores se ubican en edificios diferentes. El resultado final constituyó una muestra no probabilística o dirigida (Hernández, Fernández y Baptista, 1997) de 65 estudiantes. No pretende representatividad ni generalizar las conclusiones a toda la población. Sin embargo, la heterogeneidad socioeconómica de las dos instituciones constituye hasta cierto punto una muestra de sujetos-tipo.

3.2.2. Muestra cualitativa

A nivel cualitativo, este estudio adopta la perspectiva de un muestreo basado en criterios (Goetz y Lecompte, 1988). Al contrastar este tipo de muestreo con la muestra aleatoria, estos autores enumeran los siguientes casos en los que no conviene esta última:

- 1) cuando aún no se han determinado las características de la población mayor;
- 2) cuando los límites del grupo no son naturales;
- 3) cuando la generalización no es un objetivo importante;
- 4) cuando las poblaciones están compuestas por subconjuntos separados y sus características se distribuyen entre éstos de forma irregular;
- 5) cuando sólo uno o unos pocos subconjuntos o características de una población son relevantes para el problema a que intenta responder la investigación;
- 6) cuando algunos miembros de un subconjunto no están vinculados a la población de la que se pretende extraer la muestra; ó
- 7) cuando los investigadores no tienen acceso a la totalidad de la población. (p. 92)

En esta investigación se cumplen la mayoría de los criterios, por lo que no resultaría conveniente recurrir a un muestreo aleatorio. La selección por criterios o muestreo por juicios (Mejía Navarrete, 2000) se adapta adecuadamente a los propósitos de este estudio debido a las características difusas de la población objetivo, ya que “la selección basada en criterios demuestra también una gran eficacia en el análisis de poblaciones poco conocidas, muy heterogéneas, altamente permeables y difusas o extremadamente pequeñas o raras” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 103). Cabe añadir que la población de este estudio constituye un grupo delimitado artificialmente, lo que los autores definen como:

Grupos identificados por investigadores, expertos o responsables políticos como colectividades o individuos que comparten atributos comunes. Aunque sus miembros reconocen a veces estos rasgos compartidos en encuentros ocasionales, no componen grupos definidos socialmente. (p. 104).

Siguiendo a Mejía Navarrete (2000), el foco de una muestra cualitativa está en la profundidad del conocimiento del fenómeno a estudiar, y no en la cantidad de casos. Según este autor, lo fundamental de una muestra cualitativa reside en la heterogeneidad estructural. De los aspectos que conforman el nivel estructural señalados por este autor, destacamos el género, la edad y la zona de residencia.

Por lo tanto, nuestra muestra teórica procura satisfacer estos criterios de heterogeneidad estructural. Desde el punto de vista de los criterios teóricos, se trata de adolescentes que sean estudiantes, que se consideren a sí mismos lectores, y que tengan ganas de participar voluntariamente en la investigación. No hay que olvidar que “por consiguiente, la selección es, en etnografía, un procedimiento abierto y ad hoc, y no un parámetro a priori del diseño” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 90) Si bien este estudio no es una etnografía, las investigaciones cualitativas suelen seguir los procedimientos propios de este tipo de enfoques, y el paradigma cualitativo atraviesa este trabajo de tipo mixto.

Asimismo, “en la mayoría de los casos, todo este proceso [de selección y muestreo] es una especie de negociación, en la que los recursos con que cuenta el investigador tienen un peso decisivo” (p. 106). Esta idea respalda nuestras estrategias de muestreo, desarrolladas a continuación, ya que en

definitiva se trata de una negociación, un compromiso entre realizar una selección que cumpla con ciertos criterios de validez pero que al mismo tiempo sea plausible de ser llevada a cabo.

Respecto a la forma de selección de los participantes de la investigación, la estrategia predominante que ejecutamos consistió en la selección por redes (Goetz y Lecompte, 1988). Por redes (o “bola de nieve”, o “en cascada”) se hace referencia a que los participantes son designados por otro individuo que le precede en el estudio. “La estrategia resulta útil en situaciones en que los individuos investigados están dispersos entre las poblaciones, sin formar grupos comunes delimitados naturalmente” (p. 100). Como ya se estableció, la población de este estudio se encuentra difusa entre la población general. Las ventajas de este muestreo consisten en que se gana conocimiento inicial, se testean las primeras conjeturas, se refinan conceptos y genera familiaridad, confianza y *rapport*. La limitación más clara de este muestreo es el sesgo del informante calificado.

¿Cómo evitamos el sesgo del informante calificado? Por un lado, recurriendo a más de uno, tal como efectivamente se ha hecho, lo que generó cierta aleatoriedad. A fin de mantener rigurosidad metodológica, procuramos no depender exclusivamente de los nombres recomendados por un solo informante calificado. Para acceder al campo y seleccionar participantes hemos asistido a una instancia de encuentro entre jóvenes lectores, en el marco de la 18ª Feria del Libro Infantil y Juvenil (el 2 de junio de 2018, a las 17:00 horas, en el Salón Dorado de la I.M.M.), titulada “La lectura como herramienta de cambio. Participan *booktubers*, Gabriela Armand Ugon y Federico Ivanier”, organizada por el Plan Nacional de Lectura. Asimismo, gracias a la lectura de un artículo en prensa (Alvárez, 24 de mayo de 2018, en “La diaria”) titulado “En su tiempo libre, estudiantes y una docente de Literatura exploran el formato de *booktube*”, hemos establecido contacto con dicha docente y entrevistamos a cuatro de sus estudiantes *booktubers*. Dado que es un término relativamente nuevo, cabe aclarar que un *booktuber* es alguien que tiene un canal de YouTube donde e labora videos caseros centrados en la reseña, valoración y recomendación de libros, caracterizados por la participación flexible y lúdica de los usuarios (Gutiérrez, Rey y Melo, en Scolari, 2018b).

Otra táctica para seleccionar los participantes de la investigación consistió en preguntarle a aquellos entre nuestros estudiantes (4º a 6º de bachillerato en liceo privado) que sean lectores si conocían otros adolescentes lectores que no asistiesen a la institución educativa en la que nos desempeñamos, y en caso afirmativo que les preguntasen si estarían interesados en participar de esta investigación. Esta acción parte de la hipótesis de la eficacia de la socialización de la lectura, ya que asumimos que

por lo general los lectores conocen otros lectores. Así accedimos a entrevistar a adolescentes lectores pertenecientes a los quintiles socioeconómicamente superiores.

A través de estas estrategias hemos intentado dejar constancia que el muestreo de esta investigación ha sido objeto de reflexiones sucesivas, y que consideramos indispensable establecer una selección de participantes que no se encuentre sesgada y tenga suficiente heterogeneidad para recolectar evidencias que potencien los análisis de este estudio.

En la Figura 7 esquematizamos una de las tácticas para componer la muestra cualitativa.

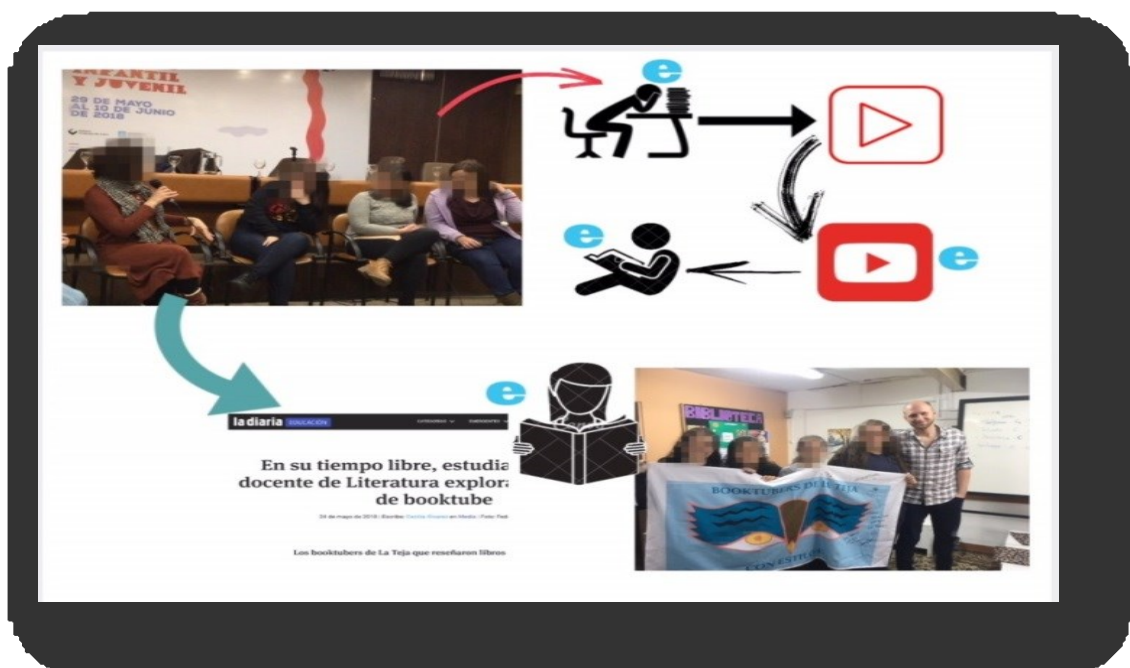


Figura 7. Muestreo por bola de nieve. En la parte superior se indica cómo a partir de asistir a un evento sobre *booktubers* y literatura juvenil, contactamos y entrevistamos a un referente experto, quien nos recomendó un *booktuber* que no estaba interesado en la investigación, pero nos contactó con una *booktuber* de 24 años (Cornelia), a quien le realizamos una entrevista exploratoria, y luego nos contactó con una *blogger* de 19 años (Stephanie). En la parte inferior se muestra cómo ese referente experto nos contactó con una docente acerca de quien habíamos leído en un medio de prensa, que nos permitió realizar una entrevista grupal a 4 adolescentes lectores y *booktubers* de un liceo de contexto bajo. La letra “e” indica que se realizó una entrevista. Elaboración propia.

3.3. Diseño de instrumento: cuestionario

El cuestionario fue confeccionado teniendo en cuenta objetivo específico 1 (caracterizar a los estudiantes lectores de diferentes contextos socioculturales) y el objetivo específico 2 (establecer si existe relación entre literacidad digital y rendimiento escolar). Así, procedimos a ensamblar cuatro secciones, adaptando distintos cuestionarios validados en diferentes partes del mundo (ver la versión final del cuestionario en el link de Anexos). Es un cuestionario para ser autoadministrado y completado digitalmente, por la facilidad para el manejo posterior de los datos y por lo atractivo que puede significar para un adolescente realizarlo desde un dispositivo electrónico (celular, tableta, computadora de escritorio o laptop) en contraste con el papel (más asociado a una evaluación académica tradicional).

Casi todas las preguntas tienen una imagen asociada, con el propósito de que resulte más atractivo para los estudiantes. Encontrar imágenes llamativas para un público de un rango etario relativamente variado (12 a 15 años) constituyó un reto considerable, ya que es un tiempo evolutivo donde los gustos se diferencian en forma radical, y lo que puede resultar atractivo para un chico de 13 puede no serlo para uno de 14, o aun para otro de su misma edad. Luego de un relevamiento de imágenes, hallamos que la serie televisiva de Los Simpsons (Groening, 1989) presenta dos ventajas cruciales: es bien recibida por distintas edades, y con sus más de 600 episodios tiene un acervo de imágenes lo suficientemente amplio como para recurrir a un abanico de situaciones sin cambiar la estética del instrumento en cada ítem. Podríamos añadir que el cuestionario titulado *The Elementary Reading Attitude Survey* [Encuesta de actitud lectora para primaria] (McKenna y Kear 1990), destinado a escuela primaria, configura las posibilidades de respuesta entre cuatro imágenes de Garfield. Por lo tanto, nos basamos en este antecedente en el que se utilizan imágenes como parte del cuestionario para hacerlo más atractivo a la población objetivo.

La sección 1 del cuestionario consiste en 8 preguntas sobre datos sociodemográficos adaptadas del *kit* para investigadores del proyecto de investigación internacional *Transmedia Literacy* (Ardèvol, 2016). Se pregunta por la institución educativa, el año que cursa, edad, género (con 4 opciones, atendiendo a los debates sobre el tema, ver capítulo 2.2.2 en el Marco Teórico), núcleo familiar y nivel educativo de los padres. Cabe señalar que la literatura especializada pondera estas variables como relacionadas con la formación de hábitos y desempeño lector (ver capítulo 2.1, Antecedentes empíricos).

La sección 2 comprende 8 preguntas que indagan sobre el acceso a aparatos electrónicos, medios de entretenimiento, redes sociales (#9, #10, #11, adaptadas del proyecto *Transmedia Literacy*, en Ardèvol, 2016); el gusto y la facilidad a la hora de realizar búsquedas de información en internet (#12, #13, #14, adaptadas del instrumento de investigación de Van Deursen et al., 2015), y finalizando la sección se pregunta sobre el uso de dispositivos y aplicaciones para la lectura digital (#15 y #16), nuevamente extraídas del proyecto *Transmedia Literacy*. Los ítems con muchas opciones de respuesta (aparatos, medios, redes) incluyen la opción “Otro”, para evitar la pérdida de información no contemplada en un principio. Los ítems sobre la facilidad de búsquedas (por ejemplo, #13: “En general, ¿te resulta fácil decidir cuáles son las palabras clave para hacer búsquedas en internet?”) cuentan con 4 opciones, de “Muy fácil” a “Muy difícil”. El uso de un esquema de 4 opciones responde a que la última sección del cuestionario está estructurada de acuerdo a 4 respuestas para todas las preguntas.

La sección 3 abarca 11 preguntas adaptadas de la Encuesta de Comportamiento Lector de Chile (DESUC, 2014). Se indaga principalmente sobre hábitos lectores, a fin de lograr elaborar distintos perfiles de lectura. La primera parte (#17 a #19) se concentra en preguntas acerca de la frecuencia, géneros de lectura e influencia del entorno social en las elecciones de libros impresos. Luego se presentan cuatro preguntas (#20 a #23) que indagan sobre la socialización de la lectura, una de las hipótesis de este estudio que han emergido gracias a la literatura relevada y la entrevista con un informante calificado experto, adaptadas de la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018). Nuevamente las respuestas se estructuran de acuerdo a 4 opciones. Al término de la sección se abordan preguntas similares a las del comienzo del apartado, pero enfocadas en lo digital, para comparar y encontrar posibles divergencias. En el pre-test algunos estudiantes sugirieron el género *fanfiction*, por lo que fue agregado a las opciones. La pregunta #26 indaga sobre las notas que el estudiante ha recibido con más frecuencia en Idioma Español (en relación directa a los objetivos de esta investigación), y la pregunta #27 es la única pregunta abierta de todo el cuestionario, donde se requiere destacar lo que más gusta y lo que menos, en relación a la lectura digital.

La sección 4 aborda la motivación para la lectura, adaptado de Navarro et al. (2018). Se indagan dos constructos: el autoconcepto lector (#28, #30, #32 y #35) y la valoración de la lectura (#29, #31, #33 y #34). El orden intercalado responde a que la última pregunta es una proyección hacia el futuro, que consideramos propicia para cerrar el cuestionario. Cabe señalar que las 4 opciones de respuesta se

hallan alternadas a fin de evitar respuestas estereotipadas, es decir, la primera opción no es siempre la mejor y la última la peor.

A modo de cierre del cuestionario, se pregunta si el encuestado está interesado en seguir participando de la investigación. No se realiza un compromiso explícito, solo se pregunta y en caso afirmativo se solicita un correo o teléfono de contacto (antes del pre-test el contacto era abierto y esto lo modificamos ya que los adolescentes dejaron nombres de usuarios sin especificar a qué plataforma pertenecían). Si bien esto fue pensado como una posible estrategia para el contacto con informantes calificados, finalmente no la utilizamos. A modo de “recompensa” por realizar la encuesta, se insertó al término del cuestionario un enlace hacia un sitio que tiene todas las historietas de Los Simpsons para descargar.

En la Figura 8 se resumen las distintas secciones del cuestionario y las fuentes utilizadas.

Nº de Pregunta	Fuente de donde se adaptó	Qué se indaga	Sección del cuestionario
#1 a #8	Transmedia Literacy (Ardèvol, 2016)	VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	Primera: Datos demográficos
#9 a #11	Transmedia Literacy (Ardèvol, 2016)	Acceso a dispositivos electrónicos, medios de entretenimiento y redes sociales	Segunda: acceso a medios y redes sociales
#12 a #14	Van Deursen y otros (2015)	Competencias sobre la realización de búsqueda en internet.	
#15 y #16	Transmedia Literacy (Ardèvol, 2016)	Uso de aplicaciones y dispositivos de lectura digital	
#17 a #19	DESUC (2014)	Frecuencia de lectura, tipo de libros, influencia del entorno social.	Tercera: Hábitos lectores
#20 a #23	Escala de Motivación lectora, Navarro y otros, (2018)	Socialización de la lectura y gusto por la misma	
#24 y #25	DESUC (2014)	Frecuencia de lectura digital, tipo de géneros de lectura digital.	
#26	Elaboración propia	Rendimiento en Idioma Español	
#27	Elaboración propia	Pregunta abierta sobre los aspectos que destacaría el encuestado acerca de la lectura digital	

#28, #30, #32 y #35	Escala de Motivación lectora, Navarro y otros, (2018)	Autoconcepto lector	Cuarta: Motivación lectora y cierre
#29, #31, #33 y #34	Escala de Motivación lectora, Navarro y otros, (2018)	Valoración de la lectura	
#36	Elaboración propia	Invitación a seguir participando de la investigación, y en caso afirmativo, se pide correo o teléfono.	
Postdata	Elaboración propia	Agradecimiento y enlace a historietas de Los Simpsons	

Figura 8. Componentes del cuestionario y fuentes de su estructura .4

Elaboración propia en base a las fuentes citadas.

El instrumento fue pre-testeado virtualmente, sin la presencia del investigador, con un grupo de adolescentes (N=5) de 13-14 años, ya que conocemos a uno de ellos. Por lo tanto, no se pudo registrar sus reacciones, pero según explicitó nuestro informante, no tuvieron problema en realizarlo. Luego fue pre-testeado en forma presencial en un liceo privado con un grupo de 10 estudiantes de 1º de liceo. Se destacaron dos cuestiones en el pre-test: algunos no sabían qué significaba educación terciaria, lo cual será modificado por universidad/facultad (ítem #7 y #8); y cuando se les pregunta por el autoconcepto lector (#27: “Mis amigos creen que yo soy...” Muy buen lector/ Buen lector; #31: “Yo soy...” Un mal lector / Un lector aceptable), los estudiantes preguntaron si se refería a “leer fluido” o “leer muchos libros”. Optamos por pedirles que respondan lo que entiendan que se les está preguntando, ya que las ambigüedades en los significados resultan inevitables en cualquier investigación discursiva.

3.4. Diseño de instrumento: pauta para entrevista

Se diseñó el instrumento atendiendo a los objetivos específicos 2 y 3 (relación con rendimiento escolar y significados asignados a la literacidad digital y relación con la socialización). La pauta es flexible y consta de preguntas semi-estructuradas. La formulación de las mismas se adapta tanto a referentes especialistas del tema como a la población del estudio. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), entre otras situaciones, las entrevistas son una herramienta útil cuando: hay limitaciones de tiempo, la investigación abarca una amplia gama de escenarios y personas y se busca esclarecer una experiencia humana subjetiva, cuestiones que se hallan presentes en esta investigación. Respecto al

diseño de la pauta, a pesar de que existen autores que insisten en la importancia de las entrevistas no directivas (por ejemplo Blanchet, 1985, o los ya citados Taylor y Bogdan, 1992), Creswell (1994) sostiene la utilidad de usar un protocolo:

Este protocolo puede incluir los siguientes componentes: (a) un encabezado, (b) instrucciones para el entrevistador, (c) las preguntas clave de la investigación a ser respondidas, (d) sondeos para continuar con las preguntas clave, (e) mensajes de transición para el entrevistador. (P. 149)

Es decir, para este autor tener una pauta con las preguntas clave de la investigación conduce a un eficiente manejo del tiempo. También Massot, Dorio y Sabariego (en Bisquerra Alzina, 2009) señalan que la entrevista semi-estructurada:

Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones. Por otro lado si el investigador sólo integra la información preestablecida y no está en actitud de escucha activa puede perder ocasiones que le hubieran permitido avanzar en su investigación. (P. 337)

Al comienzo de la entrevista explicamos de qué se trata la investigación y cuáles son sus objetivos, pedimos permiso para grabar y garantizamos anonimato y confidencialidad. Esto se fundamenta en lo que plantean Goetz y Lecompte (1988) cuando señalan que “el contacto se facilita cuando los participantes o los respondientes consideran valiosos (o al menos no perjudiciales) los fines perseguidos por el investigador” (p. 108).

La primera sección de la pauta diseñada, de apertura, realiza una pregunta amplia sobre la motivación para leer, y luego indaga sobre la relación con factores socioeconómicos que inciden en la formación de hábitos lectores. La segunda sección se enfoca en las opiniones y pareceres sobre la lectura digital e impresa y la relación con la tecnología. La tercera sección apunta a la utilización de recursos para leer, se pregunta por la motivación para la lectura digital, y se indaga por el significado de un “buen lector”. La última sección es una suerte de “testeo” de hipótesis: preguntamos en qué medida está el entrevistado de acuerdo con algunas afirmaciones, y planteamos algunas hipótesis recogidas en la literatura e investigaciones previas. Se cierra la entrevista agradeciendo y preguntando si conocen adolescentes lectores con los que podrían contactarnos, para seguir con la

investigación de acuerdo al procedimiento de muestreo en cadena. La pauta fue testada tanto con un referente del Plan Nacional de Lectura, como con una informante calificada, y no se consideró pertinente realizarle modificaciones estructurales. Sin embargo, luego de la lectura de la investigación de García Canclini (2015), se añadieron algunas preguntas en la tercera sección, indagando principalmente por las diferentes concepciones de lectura y las prácticas de lectura digital.

La revisión de literatura indica que en las últimas tres décadas, nuevas formas de entrevista se han vuelto comunes (Oltmann 2016). Por ejemplo, Holt (2010) ha argumentado que el teléfono y otras tecnologías pueden ser tan útiles, o incluso más apropiadas, para la producción de datos narrativos, y que han sido inexploradas. La Figura 9 compara las distintas técnicas respecto a las que aquí hemos utilizado (cara a cara, teléfono, correo electrónico y cara a cara virtual).

Componentes	Cara a Cara	Teléfono	Correo electrónico	Cara a cara virtual
Tiempo y costos económicos	Usualmente intensivo; trasladarse implica mayores costos.	Menos intensivo; menos costos.	Puede requerir más tiempo por demoras en respuestas; costos casi nulos.	Menos costos, tiempos y distancias, ya que no hay desplazamiento.
Distribución geográfica	Limitada a área local	Posibilita acceso nacional e internacional	Posibilita acceso nacional e internacional	Posibilita acceso nacional e internacional
Temas sensibles o controversiales	Puede resultar difícil por incomodidad o embarazo	Menos incómodo que cara a cara	Menos sesgo por discapacidad social; menos respuestas espontáneas.	Se reduce la inhibición y la reactividad del entrevistado, por la no presencia física del investigador. Genera comodidad y confianza, ya que participa desde su lugar de elección.
Problemas con la tecnología	Menos usual, salvo con los dispositivos de grabación	Pueden haber problemas de escucha en la llamada	Menos probable	Pueden ocurrir: requiere una conexión y equipos de buena calidad
Seguridad del entrevistador	Puede haber peligro, dependiendo del lugar y la hora de la entrevista	Bajo peligro	Bajo peligro	Bajo peligro
Registro mediante notas y apuntes	Puede ser un obstáculo; se pueden captar señales sociales y no verbales.	Se puede hacer sin obstaculizar la entrevista; se captan algunas señales como la entonación y las pausas.	Se registra fielmente la respuesta del entrevistado, sin usar tiempo de transcripción; no se registran señales no verbales.	Se evita la pérdida de información, todo queda registrado digitalmente.
Señales y lenguaje no verbal	Usualmente muy rico; incluye vestimenta, lenguaje corporal. Hay más datos para interpretar, pero se pueden malinterpretar.	Pausas, dudas; menos información, pero hay menos sesgos potenciales.	Nulo; es una comunicación muy limitada a repuestas muy pensadas.	Lenguaje muy rico, y acceso a visualizar un espacio de la vida cotidiana del entrevistado.

Figura 9. Comparación de distintos formatos de entrevistas .

Elaboración propia en base a Bampton y Cowton (2002), Oltmann (2016), Opendakker (2006), Orellana y Cruz Sánchez (2006).

Según Bampton y Cowton (2002) la “e-entrevista” comparte muchas de las fortalezas y debilidades de la entrevista desarrollada cara a cara, aunque posibilita más confianza y comodidad al entrevistado, por hallarse en su lugar de elección, y dado que no está presente físicamente el investigador, se reduce la reactividad y la presión. Gibbs, Friese y Mangabeira (2002) también señalan que gracias a la expansión de la tecnología en la vida cotidiana, los entrevistados están más acostumbrados a ser filmados y a usar ellos mismos la tecnología. Por estos argumentos, utilizamos la e-entrevista cara a cara como un recurso válido de recolección de datos, y concluimos que fue un instrumento que efectivamente posibilitó que los estudiantes participen en la investigación, ya que en los contactos iniciales muchos reaccionaron con cierta cautela frente al pedido de entrevistarlos. De todos los recursos utilizados, el que menos aportó fue la entrevista por correo electrónico, por la parquedad de las respuestas y la imposibilidad de registrar la forma en que se enunciaban (de hecho, esa entrevista finalmente no fue incorporada al análisis). Otro aspecto relevante que hallamos fue la constatación de lo que señala Oltmann (2016) al plantear que en las entrevistas telefónicas, la incomodidad se reduce gracias a una mayor distancia social, lo que permite cubrir temas sensibles, ya que un investigador sin rostro representa una amenaza menor. Exactamente ese fue el caso de Stephanie, por lo cual condujimos la entrevista en forma telefónica, y pudo transcurrir sin inconvenientes. El instrumento ha sido adaptado y utilizado en las siguientes modalidades de entrevista (Figura 10).

Fecha	Modo de entrevista	Características del entrevistado	Nombre de fantasía para la transcripción
4/7/18	Exploratoria cara a cara; validación del instrumento	Referente experto	Pipi Langstrump
9/7/18	Exploratoria, cara a cara virtual	<i>Booktuber</i>	Cornelia
9/7/18	Entrevista telefónica	<i>Blogger</i>	Stephanie
16/7/18	Correo electrónico	Referentes de organización de lectura para jóvenes.	No asignados ya que el material fue descartado para el análisis.
24/9/18	Grupal cara a cara, con presencia del docente	Cuatro <i>booktubers</i>	Shakespeare (nombres de sus personajes)
13/10/18	Episódica	Niña que impresiona de más edad	Luna
5/12/18	Virtual cara a cara	Estudiante	Jane
6/12/18	Virtual cara a cara	Estudiante	Harper
7/12/18	Cara a cara presencial	Lectora científica	Siddharta

Figura 10. Entrevistas realizadas y modalidades de entrevista.

Elaboración propia.

Cabe destacar que aquí detallamos las entrevistas realizadas, ya que tuvimos numerosos informantes potenciales que no se mostraron interesados en participar de la investigación. Ahora bien, se nos podría objetar que esta plétora de variantes de la técnica de entrevista atentaría contra la regla de

homogeneidad, que establece que los documentos y datos recogidos sobre un tema deben “ser todos concernientes a ese tema, haber sido obtenidos con técnicas idénticas, ser el resultado de individuos comparables” (Bardin, 1996, p. 73). Al tratarse de una pauta semi-estructurada, podríamos preguntarnos hasta qué punto la técnica “es idéntica” en cada caso y con cada entrevistado (las transcripciones en el Anexo IV ilustran cómo las entrevistas han tenido derroteros distintos). Sin embargo, consideramos que lo más sensato sería ampararnos en los científicos sociales que alientan y autorizan la autonomía. Así aleccionaba Wright Mills (1959) a los investigadores jóvenes: “sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido (...) Evitad el fetichismo del método y la técnica” (p. 233, citado por Schettini y Cortazzo, 2015, p. 29). E incluso Becker (1993) sostenía que la metodología no es asunto de especialistas, sino que cada científico social crea, inventa y propone procedimientos con suficiente libertad y rigurosidad (en Schettini y Cortazzo, 2015). Esto no implica que todos los procedimientos sean válidos; sin embargo, consideramos que si hubiésemos rechazado las condiciones en las que pudimos acceder a los informantes en aras de mantener la homogeneidad de la técnica en todos los casos, nuestra labor de investigación se habría empobrecido notablemente, ya que fueron los informantes quienes propusieron la modalidad virtual. Respecto al hecho de que sean individuos comparables, hemos atendido a esta cuestión, ya que procuramos enfocar nuestro análisis en los informantes de un rango de edad similar. Si bien entrevistamos de forma episódica a Luna (12 años) y en profundidad a Cornelia (24 años), lo esencial del análisis hace hincapié en los otros informantes.

3.5. Plan de análisis de datos

Para analizar los datos del cuestionario, de acuerdo a la caracterización propuesta en el objetivo específico 1, utilizamos tablas de contingencia y tablas de porcentajes (Baranger, 2009). Respecto al objetivo específico 2, recurrimos a análisis bivariados. El software de análisis estadístico SPSS resultó óptimo para este propósito.

De los antecedentes empíricos, surgen algunas variables relevantes para la indagación. La primera sección dedicada a los datos sociodemográficos (Liceo, Barrio, Género, Edad, Nivel educativo de los padres) examina los aspectos estructurales que todas las investigaciones cuantitativas relevadas han tenido en cuenta.

El acceso a dispositivos en la casa, el uso regular de plataformas sociales y la facilidad de búsquedas en internet aportan datos fundamentales para la caracterización de uso de las tecnologías (Lamschtein, 2016). En la tercera sección dedicada a hábitos lectores y socialización de la lectura, se indaga la hipótesis que a mayor socialización mayor hábito lector, lo que ha surgido tanto de la literatura (García Canclini 2015) como de la entrevista al referente experto. Aquí también se pregunta por las notas que recibe en Idioma español con mayor frecuencia, lo que constituye una de las variables a contrastar, en conformidad con los objetivos de la investigación. En la cuarta sección se indaga principalmente sobre la motivación lectora, en el entendido que “hay evidencia de la estrecha relación que existe, por ejemplo, entre motivación lectora y desempeño lector, motivación lectora y buen rendimiento académico” (Avendaño San Martín, 2017, p. 2). Indagar específicamente sobre la autopercepción lectora responde a que “las creencias de las personas en la propia capacidad de ejecutar una tarea influye en su compromiso y motivación, facilitando el establecimiento de metas y la aceptación de tareas académicas desafiantes” (p. 5). Lo anterior se visualiza en la Figura 11.

Variables y factores del cuestionario	Estrategias de análisis
Descripción sociodemográfica	Descripción y caracterización de la muestra
Acceso a dispositivos y uso de medios	
Búsquedas en internet	
Géneros literarios para leer por placer	
Frecuencias de lectura	Asociación entre variables.
Socialización de la lectura	Asociación con rendimiento escolar.
Autoconcepto lector	Asociación con frecuencias de lectura.
Valoración de la lectura	Asociación con socialización de la lectura

Figura 11. Factores y variables del cuestionario en relación a las hipótesis y propósitos indagados.
Elaboración propia.

Para el análisis de los datos cualitativos, siguiendo a Miles y Huberman (1994,) cada una de las etapas que los autores señalan resulta insoslayable: la reducción del material en bruto (codificación, clasificación, categorización de los registros), la presentación de los datos (resúmenes, mapas, diagramas, matrices) y la elaboración/verificación de conclusiones (comparación y contraste, señalamiento de patrones, triangulación con datos cuantitativos). El uso de software como Atlas Ti resultó óptimo para esta tarea.

Cabe añadir que cuando nos proponemos “comprender” los significados atribuidos a la literacidad digital, nos referimos a la *Verstehen* de Max Weber (2010), es decir, a captar su individualidad en el contexto que la origina, la motiva y le da sentido.

Con el propósito de codificar el material, confeccionamos esta tabla de codificación, atendiendo a las macro-categorías propuestas por Miles y Huberman (1994), pero con códigos que se desprenden del marco teórico. En la versión final, presentada a continuación, hemos incluido las “categorías emergentes” propias del discurso de los entrevistados (Glaser y Strauss 1967, p. 4).

Actos de lectura: (L)	Significados: (S)	Relaciones: (R)	Participación: (P)	Contextos: (C)
Leer por placer (LPLA)	Significado del “buen lector” (SLEC)	Relaciones con padres (RPAD)	Producción de contenidos (PCONT)	Lectura relacionada con clases o estudios (CCLA)
Leer como tarea funcional (LFUN)	Significado de leer (SLEE)	Relaciones con pares (RPAR)	Involucramiento del Estado (PEST)	Lectura en hogar (CHOG)
Contenidos (LCON)	Importancia subjetiva de la lectura (SUBJ)	Relaciones con docentes (RDOC)	Actividades institucionales y comunitarias (PINST)	Lectura en vacaciones (CVAC)
Dificultades y obstáculos para la lectura LDIF	Significado de la lectura para el desarrollo personal (SDES)	Relaciones con influencers o booktubers (RBOOK)	Acceso a dispositivos digitales (PDIS)	Contexto social (CSOC)
Lectura crítica (LCRI)	Identificación con el personaje (SPERS)	Relaciones con adultos en general (RAD)	Acceso a libros y servicios (PACC)	Contextos Favorables (CFAV)
Origen del hábito de lectura LOH	Identidad (SID)	Entre tecnología y lectura (RTL)	Acceso a apps y recursos digitales (PAPP)	Contextos desfavorables (CDES)
Lectura Digital LD	Motivación (SMOT)	Entre cultura y lectura (RCL)	Género y lectura (PGEN)	Biblioteca CBIB
Lectura digital: ventajas LVD	Productividad: SPRO	Entre lectura y rendimiento escolar (RDACA)	(PESTR) Estrategias de productividad	
Lectura digital desventajas LDES	Objetivos de lectura: SOBJ	Entre apps de entretenimiento y lectura (RAPP)	Videjuegos PVID	
Lectura en Papel LP		Relación con autores (RAUT)	Online / Offline PON	
Lectura en papel ventajas LVP			Acercamiento a la lectura PLEC	
Lectura en papel desventajas LPDES				

Figura 12. Codificación del contenido de las entrevistas.

Elaboración propia, inspirada en Miles y Huberman (1994).

Finalmente, destacamos que nuestro propósito es realizar una devolución de los hallazgos de esta investigación con los actores involucrados, tanto en relación a las instituciones a las que accedimos

como con los informantes entrevistados. Para este fin, consideramos que las figuras, esquemas, tablas y conclusiones resultan un insumo valioso para transmitir los resultados y generar conciencia acerca de la importancia de la lectura y posibles estrategias para fomentarla de manera efectiva.

Capítulo 4. Análisis de resultados

“Con el libro tenés un objeto al cual dirigirle tu afecto”.

Informante Jane Austen (párrafo 96).

4.1. Análisis cuantitativo

Para ordenar el análisis, hemos agrupado las preguntas del cuestionario en distintos factores. A continuación procedemos a relacionar dichos factores con los componentes de la literacidad. Recordemos que este concepto implica el código escrito, los géneros, las relaciones entre el lector y sus interlocutores, las formas de pensamiento, la identidad individual y su relación con una comunidad de lectores, y los valores y representaciones culturales (Cassany, 2006; ver Cap. 2.2.2). La literacidad digital complejiza los elementos anteriores, al implicar habilidades relacionadas con cómo usar los dispositivos, las competencias de búsqueda eficiente, la capacidad de navegación en secuencias hipertextuales, la comprensión, integración y síntesis de la información y la evaluación crítica del contenido (Gilster, 1997). En la Figura 13 se relacionan los componentes de las distintas definiciones con los factores agrupados del cuestionario.

Componentes de la literacidad tradicional	Factores del cuestionario	Componentes de literacidad digital	Factores del cuestionario
Formas de pensamiento	Frecuencias de lectura de libros impresos	Comprensión, integración y síntesis de la información	Frecuencia de lectura de libros digitales
Géneros	Lectura por placer (géneros predilectos en soporte impreso)	Navegación en secuencias hipertextuales	Lectura por placer (géneros predilectos en soporte digital)
Identidad individual / comunitaria	Características sociodemográficas	Uso de dispositivos	Acceso y uso de medios y dispositivos digitales
Representaciones culturales	Valoración de la lectura	Competencias de búsqueda	Búsquedas en internet
Identidad individual / comunitaria	Autoconcepto lector		
Relaciones entre lector e interlocutores	Socialización de la lectura		

Figura 13. Componentes de la literacidad y factores del cuestionario asociados.

Elaboración propia.

4.1.1. Descripción sociodemográfica de la muestra

Del total de la muestra, uno de los cuestionarios fue eliminado por contener información deficiente y presentar respuestas que claramente eran inválidas. Finalmente la población definitiva quedó constituida por 65 estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudiantes según institución educativa

P1: Liceo	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
Liceo A	26	40,0%
Liceo B	39	60,0%
Total	65	100,0%

Elaboración propia

Un aspecto relevante considerado en el estudio fue la estratificación de la población según contextos socioculturales. La zona de residencia de los encuestados se distribuye entre el norte de Montevideo (nivel socioeconómico inferior, de acuerdo al Índice de Nivel Socioeconómico de Montevideo elaborado por Llambí y Piñeyro, 2012) y el sur de la ciudad (nivel socioeconómico superior). Entre los primeros, los estudiantes provenían de barrios como Casabó, Cerro, La Teja, Maracaná, Nuevo Colón, Nuevo París, Paso Molino, Santa Catalina, Tres ombúes; entre los segundos, se menciona a Buceo, Parque Batlle, Pocitos, Punta Carretas, Punta Gorda. Por lo tanto, la referencia a la institución educativa es una referencia directa al nivel socioeconómico, lo que servirá para establecer comparaciones cuando resulten pertinentes.

Tabla 22. Distribución de la muestra según lugar de residencia

P4: Barrio	Institución		Total
	Liceo A	Liceo B	
Sur de Montevideo (Mayor NSE)	100,0%		40,0%
Norte de Montevideo (Menor NSE)		100,0%	60,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia

Las edades de los encuestados se distribuyen entre los doce y los quince años (Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de las edades según institución educativa

P3: Edad	Institución		Total
	Liceo A	Liceo B	
Doce	65,4%	33,3%	46,2%
Trece	34,6%	43,6%	40,0%
Catorce		15,4%	9,2%
Quince		7,7%	4,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia

Se observa que para el Liceo A (mayor NSE) los estudiantes se encuentran en el grado correspondiente a la edad, mientras que entre los encuestados del Liceo B (menor NSE) hay un 23,1% de estudiantes rezagados. Estos resultados son coherentes con el último informe de INEE (2017) cuando se afirma que: “...las diferencias en los desempeños varían en mayor medida según las condiciones socioeconómicas de origen de los estudiantes” (p. 133).

Respecto a la distribución de género, se les presentó a los encuestados cuatro opciones, acordes a la discusión actual respecto al binarismo sexual y de género (Butler, 2017; Preciado 2014): Mujer, Hombre, Prefiero no decirlo, Otro (en esta última opción hubo un solo caso).

Tabla 4. Distribución de la identificación de género según institución educativa

P5: Género		Institución		Total
		Liceo A	Liceo B	
Masculino		53,8%	28,2%	38,5%
Femenino		46,2%	66,7%	58,5%
Prefiero no decirlo			2,6%	1,5%
Pansexual			2,6%	1,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

De la Tabla 4 se colige que mientras en el Liceo A la distribución de género está proporcionada, en el Liceo B se hallan dos tercios de población femenina y casi un tercio de población masculina.

La composición familiar de la muestra refleja una clara tendencia hacia el modelo de familia biparental con más de un hijo en el mayor NSE (Liceo A), mientras que en el caso de menor NSE (Liceo B) la composición del núcleo familiar es heterogénea (Tabla 5). Cabe añadir, como comentario

cualitativo, que durante la aplicación del cuestionario muchos estudiantes del Liceo B comentaron que si bien marcaban que vivían con padre, madre y hermanos, en realidad se trata de su padrastro o de la pareja de su madre.

Tabla 5. Distribución de la composición del hogar según institución educativa

		Institución		Total
		Liceo A	Liceo B	
P6: Composición del núcleo familiar	Madre		2,6%	1,6%
	Padre		2,6%	1,6%
	Otros Familiares		2,6%	1,6%
	Madre y padre	3,8%	10,5%	7,8%
	Madre y hermanos	7,7%	23,7%	17,2%
	Madre y otros familiares		2,6%	1,6%
	Madre, padre, hermanos	84,6%	44,7%	60,9%
	Madre, padre y otros familiares		2,6%	1,6%
	Madre, hermanos y otros familiares		5,3%	3,1%
	Madre, padre, hermanos y otros familiares	3,8%	2,6%	3,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

En relación a los niveles educativos alcanzados por los padres, el contraste entre ambas instituciones es notable. Mientras que en el Liceo A predominan ampliamente los padres y madres con estudios terciarios completos, en el Liceo B apenas alcanzan el 7,7%, como se puede apreciar en las Tablas 6 y 7.

Tabla 6. Máximo nivel educativo de la madre, según institución

P7: Máximo nivel educativo de la madre	Institución		Total
	Liceo A	Liceo B	
Primaria incompleta		7,7%	4,6%
Primaria completa		25,6%	15,4%
Secundaria incompleta		41,0%	24,6%
Secundaria completa		12,8%	7,7%
Terciarios incompletos	3,8%	5,1%	4,6%
Terciarios completos	96,2%	7,7%	43,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia

En las respuestas al ítem que indaga la escolaridad del padre, nuevamente en el Liceo B muchos estudiantes comentaron que se referían a la escolaridad de su padrastro o de la pareja de su madre.

Tabla 7. Máximo nivel educativo del padre, según institución

		Institución		Total
		Liceo A	Liceo B	
P8: Máximo nivel educativo del padre	Primaria incompleta		11,4%	6,7%
	Primaria completa		20,0%	11,7%
	Secundaria incompleta		34,3%	20,0%
	Secundaria completa	4,0%	22,9%	15,0%
	Terciarios incompletos	4,0%	2,9%	3,3%
	Terciarios completos	92,0%	8,6%	43,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

Respecto a las notas obtenidas en Idioma Español, la distribución se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8. Notas obtenidas en Idioma Español, según institución

		Institución		Total
		Liceo A	Liceo B	
P26: Notas obtenidas en Idioma español	1, 2 o 3		2,6%	1,6%
	4 o 5	3,8%	23,7%	15,6%
	6 o 7	15,4%	47,4%	34,4%
	8 o 9	46,2%	18,4%	29,7%
	10, 11 o 12	34,6%	7,9%	18,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia

En la Tabla 8 se visualiza que en el Liceo A, el 96,2% de los estudiantes tienen un promedio de notas aceptables o satisfactorias, mientras que en el Liceo B la cifra desciende a 73,7%. También se puede señalar que hay 26.7 puntos porcentuales de diferencia a favor del Liceo A, entre los estudiantes que han obtenido calificaciones de excelencia (10, 11 y 12). Todo lo cual es consistente con el ya citado informe de INEEd (2017) que indica que las condiciones socioeconómicas inciden en los desempeños de los estudiantes.

En síntesis, gracias al apartado anterior se puede afirmar que se logró el propósito de ensamblar una

muestra estructuralmente heterogénea (Mejía Navarrete, 2000) y de “sujetos-tipo” (Hernández, Fernández y Baptista, 1997, p. 279) a fin de que este estudio pudiese ganar en validez y se realicen descripciones comparadas. Se podrían plantear algunas líneas de equivalencias generales: el Liceo A cuenta con una población de nivel socioeconómico alto, una distribución pareja en cuanto a género, familias nucleares tradicionales, padres con estudios terciarios completos y mayoría de calificaciones satisfactorias en Idioma Español. Por otra parte, el Liceo B posee una población de nivel socioeconómico bajo, una distribución de género de dos tercios de mujeres y un tercio de hombres, núcleos familiares constituidos de múltiples maneras, padres con distintos niveles de logro académico y una mayor dispersión de las calificaciones en Idioma Español. Esta homogeneidad interna de cada institución de la muestra permite trazar equivalencias entre los aspectos socioculturales y socioeconómicos, como afirmamos en el Capítulo 1.3 de este trabajo.

En este primer apartado se desprende que los estudiantes de ambos liceos presentan muchas similitudes al interior del grupo, pero diferencias significativas entre las instituciones. Por lo tanto, el análisis bivariado entre distintas variables dependientes en función de la variable independiente “institución educativa” será recurrente en los siguientes apartados.

4.1.2. Acceso a dispositivos y uso de medios

Una descripción adecuada de la muestra no puede soslayar el acceso a los dispositivos y el uso de aplicaciones por parte de los adolescentes que formaron parte de esta etapa cuantitativa. En la Figura 14 se grafican los porcentajes de estudiantes que cuentan con los dispositivos en su hogar, junto al uso semanal de los dispositivos (ítems 9 y 10 del cuestionario). Cabe señalar que muchos marcaron que no poseen un teléfono móvil Smart, lo que no es congruente con el uso extensivo que hacen de las redes sociales –como se verá en la Figura 15–. Se puede suponer que la alternativa presentada en el cuestionario entre teléfono celular común y teléfono Smart no fue comprendida en todos los casos. Esta inconsistencia no fue constatada en la aplicación del pre-test, ya comentada en el Capítulo 3. De cualquier forma, ninguno de los encuestados declara no contar con algún tipo de celular, y la frecuencia de uso es alta, lo que es coherente con los resultados de otras investigaciones (García Canclini 2015, Global Kids Online, 2018, Pew Research Center, 2016).

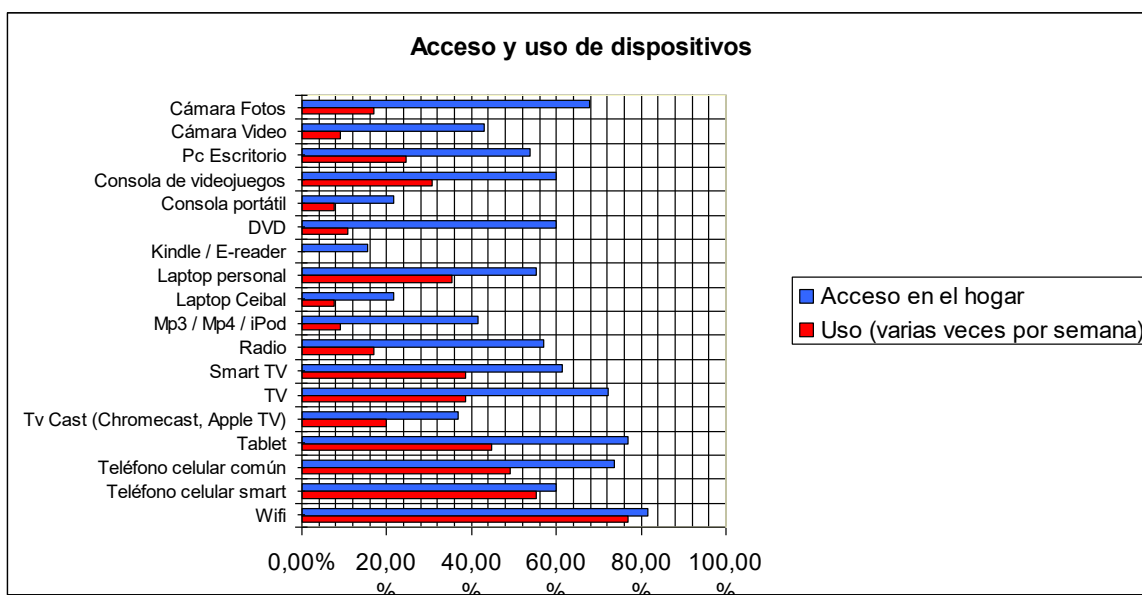


Figura 14. Acceso y uso de dispositivos
Elaboración propia.

Respecto al Wifi, condición indispensable para utilizar muchos otros dispositivos, el 81.5% de la muestra declara disponer de él en su casa, mientras que el 76.9% lo utiliza con frecuencia, lo que resulta alineado con los resultados de la investigación Global Kids Online (2018, p. 48), realizada en Uruguay, en donde el 73% de una muestra representativa de niños y adolescentes de entre 9 y 17 años declararon acceder a internet “siempre” o “muchas veces”. Queda marcada la distancia que existe entre disponer de dispositivos en el hogar, y el uso: tener un artefacto no necesariamente implica usarlo. A modo de ejemplo, la Laptop de Ceibal –un bien del que sólo los estudiantes del Liceo B disponen–, 21,5% del total de estudiantes que indicó tenerla, pero sólo declaró usarla el 7,7%. Este porcentaje tan bajo se relaciona con la investigación de Cajarville Fernández (2016, en Rivoir, 2016), quien concluye que respecto a la laptop de Ceibal prima la desmotivación en todos los actores: en los docentes, debido a las dificultades técnicas que surgen, y se desaniman frente al tiempo necesario para coordinar todos los aspectos de una actividad con la computadora en clase; en los estudiantes respecto al uso demasiado esporádico que se le da a las laptops, por lo que dejan de llevar sus dispositivos a clase, además de que las tareas no suelen resultar atractivas. En la devolución planificada con esta institución podríamos indagar más estas cuestiones.

Por otra parte en la Figura 15 se evidencia que las plataformas de YouTube y Whatsapp son las más usadas por los estudiantes de la muestra (90,6%), seguidas por Instagram (85.9%), Netflix (64.1%) y Snapchat (50%), lo que es consistente con los resultados de otras investigaciones (Gutiérrez-Rubí 2019, Global Kids Online 2018). Resulta significativo que Facebook – la plataforma que masificó el uso

de las redes sociales poco más de una década atrás– cuenta apenas con un 21.9%, lo que indica cierta “migración” digital de las nuevas generaciones hacia otras plataformas. Asimismo, la ausencia absoluta de estudiantes que utilicen la plataforma de juegos Domo Ceibal (impulsada por Plan Ceibal) es llamativa, en especial respecto al Liceo B, quienes constituyen el público objetivo de las políticas de Plan Ceibal (veáse por ejemplo: domo.ceibal.edu.uy/home).

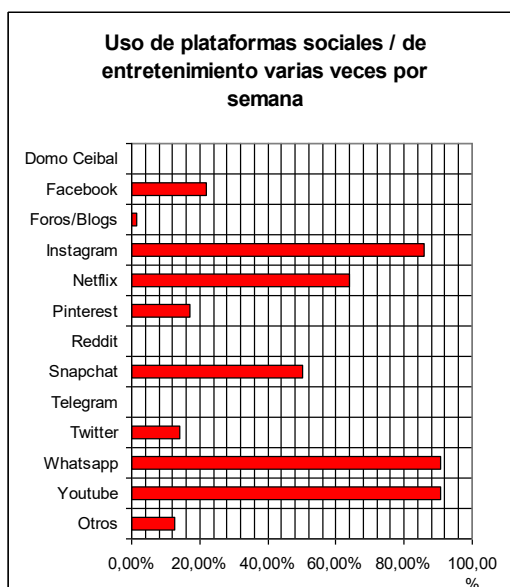


Figura 15. Uso de plataformas sociales y de entretenimiento varias veces por semana. Elaboración propia.

Respecto al ítem Otros (12.5%), los estudiantes han mencionado aplicaciones de música (Spotify, musica.ly), editores de fotos y videos (VSCO, Inshot, Discord), Roblox (plataforma de diseño de juegos multijugador), Duolingo (aplicación para aprender idiomas). Cabe señalar que la totalidad de este 12.5 % (10 respuestas) fueron planteadas por los estudiantes del Liceo B (menor NSE), lo que resulta un indicador significativo de usos atípicos (Lamschtein, 2016).

En relación al uso de aplicaciones para la lectura digital, del total de la muestra, poco más de un tercio (36.4%) ha utilizado Wattpad como recurso de lectura digital en el último año, seguido por la Biblioteca de Plan Ceibal, y Blogs (Figura 16).



Figura 16. Uso de recursos de lectura digital en el último año
Elaboración propia.

Ahora bien, si desagregamos las evidencias recolectadas, encontramos un fenómeno interesante, ya que la amplia mayoría de las aplicaciones y plataformas utilizadas para la lectura digital se concentran en estudiantes del Liceo B (Tabla 9), los que se caracterizan, entre otros aspectos, por pertenecer a un menor nivel socioeconómico y contar con núcleos familiares con menor nivel de logro académico.

Tabla 9. Uso de Wattpad, Biblioteca Ceibal y Blogs, según institución educativa

P15: Uso de recursos de lectura digital en el último año	Institución	
	Liceo A	Liceo B
Wattpad	1.5%	16.9%
Biblioteca Plan Ceibal	0%	18.5%
Blogs	1.5%	9.2%
Total	3%	44.6%

Elaboración propia.

En la Tabla 9 se utilizan los porcentajes de los estudiantes que sí declaran haber usado alguno de esos recursos de lectura digital en los últimos doce meses (se seleccionaron las 3 aplicaciones con más puntajes). Así, el contraste entre ambas instituciones se representa claramente. En el caso de la Biblioteca de Plan Ceibal, esto podría ser explicado por la utilización de este recurso como parte de la planificación anual de materias como Idioma Español a nivel de programa nacional y en concordancia con el uso de las laptops otorgadas por Plan Ceibal. Gracias al análisis de otras variables podremos aproximarnos a explicar el mayor uso de Wattpad y Blogs en el Liceo B.

4.1.3. Frecuencias de lectura

La tendencia del Liceo B hacia la lectura (en cualquiera de sus formatos) se puede visualizar en la Tabla 10, donde se percibe un claro contraste entre ambos liceos respecto a su inclinación hacia tener más tiempo para leer.

Tabla 10. Preferencia por tener más tiempo para leer en función de institución educativa

		Institución		Total
		Liceo A	Liceo B	
P21 ¿Te gustaría tener más tiempo para leer?	Mucho	7,7%	30,8%	21,5%
	Bastante	11,5%	20,5%	16,9%
	Un poco	30,8%	30,8%	30,8%
	Nada	50,0%	17,9%	30,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

Para profundizar los hallazgos, decidimos aplicar una prueba de hipótesis como el coeficiente de Chi-cuadrado para variables cualitativas. Los resultados que se presentan en la Tabla 11 indican la existencia de una asociación significativa entre las variables, por tener una significación menor a 0.05 (p. valor 0,020).

Tabla 11. Prueba de Chi-cuadrado para la variable “Tiempo para leer” cruzada con la variable Institución Educativa

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,808 ^a	3	,020
Razón de verosimilitud	10,299	3	,016
Asociación lineal por lineal	9,317	1	,002
N de casos válidos	65		

a. 1 casillas (12,5%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,40.

Elaboración propia

Por lo anterior, hallamos que hay más probabilidades de que un estudiante del Liceo B disfrute de tener más tiempo para leer, frente a un estudiante del Liceo A. En esta línea, no deja de resultar llamativo el hecho de que exista un marcado contraste respecto a la recepción de la lectura de libros

digitales (o por lo menos a declararla como una práctica habitual) entre los distintos liceos. Según investigaciones de alcance nacional como Global Kids Online (2018 p. 40), en Uruguay el acceso a internet está asociado con el nivel socioeconómico (el acceso a internet de la población comprendida entre 9 y 17 años del quintil socioeconómico inferior en 2016 era de 41%, mientras que para el quintil superior era de 99%). Siguiendo a Cassany (2012), Lankshear y Knobel (2008) y la OECD (2015a) el uso de internet es indisoluble de leer y escribir digitalmente. Sin embargo, al ser preguntados sobre la frecuencia de lectura de libros digitales, en el Liceo B se concentran más respuestas positivas, como se ilustra en la Tabla 12.

Tabla 12. Frecuencia de lectura de libros en formato digital según institución educativa

		Institución		Total
		Liceo A	Liceo B	
P24 Frecuencia de lectura de libros digitales	No leo	84,6%	33,3%	53,8%
	Menos de una vez al mes	7,7%	17,9%	13,8%
	Al menos una vez al mes	7,7%	17,9%	13,8%
	Al menos una vez a la semana		17,9%	10,8%
	Al menos una vez al día		12,8%	7,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

La distribución de porcentajes al interior de cada centro educativo relevado en este estudio parecería indicar cierta asociación entre las variables. Para contrastar la hipótesis de asociación entre frecuencia de lectura de libros digitales y tipo de Liceo se procedió a aplicar la prueba de hipótesis Chi cuadrado (Tabla 13).

Tabla 13. Prueba de Chi-cuadrado para la relación entre Liceo y Frecuencia de lectura de libros digitales

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,989 ^a	4	,001
Razón de verosimilitud	22,242	4	,000
Asociación lineal por lineal	15,778	1	,000
N de casos válidos		65	

Elaboración propia.

Efectivamente, se observaron diferencias significativas (p. 0,001) y se constató que la probabilidad de leer libros digitales es mayor en el Liceo B. No obstante, en ambas instituciones se observa una

distribución similar respecto a la frecuencia de lectura de libros impresos, salvo por el hecho de que en el Liceo A no se encontraron lectores de frecuencia diaria (Tabla 14).

Tabla 14. Frecuencia de lectura de libros en formato impreso según institución educativa

		Institución		Total
		Liceo A	Liceo B	
P17 Frecuencia de lectura de libros impresos	No leo	30,8%	28,9%	29,7%
	Menos de una vez al mes	23,1%	18,4%	20,3%
	Al menos una vez al mes	26,9%	21,1%	23,4%
	Al menos una vez a la semana	19,2%	15,8%	17,2%
	Al menos una vez al día	0,0%	15,8%	9,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

Dado que se encontró una diferencia significativa respecto a la lectura de libros en formato digital, para lograr una aproximación cabal a este aspecto es lógico relacionar la frecuencia de lectura digital con el uso teléfono celular, ya que es el dispositivo más utilizado por los adolescentes en su vida cotidiana según las respuestas a los ítems 9 y 10 (ver Figura 14), lo que coincide con los estudios de Global Kids Online (2018), Gutiérrez-Rubí (2019), Pew Research Center (2018), Scolari (2018a), y Winocur (en García Canclini, 2015). Por lo tanto elaboramos la Tabla 15, donde se cruzan las respuestas a la pregunta 16 (“¿Usás alguno de estos dispositivos para leer en formato digital?”) con los tipos de lector, agrupados según la frecuencia de lectura digital.

Tabla 15. Uso del teléfono celular para leer en función del tipo de lector (*)

		Tipo lector			Total	
		No lector	Lector ocasional	Lector frecuente		
P16 Teléfono celular	Sí	Teléfono celular	50,0%	29,2%	20,8%	100,0%
		Tipo lector	68,6%	87,5%	83,3%	76,2%
	No	Teléfono celular	73,3%	13,3%	13,3%	100,0%
		Tipo lector	31,4%	12,5%	16,7%	23,8%
Total		Teléfono celular	55,6%	25,4%	19,0%	100,0%

Tipo lector 100,0% 100,0% 100,0% 100,0%

Elaboración propia. (*)Se agruparon las respuestas en tres categorías, según la frecuencia de lectura: los lectores frecuentes son los que declararon leer al menos una vez por día o por semana; los lectores ocasionales indicaron que leían al menos una vez al mes, o menos de una vez al mes, y los no lectores son aquellos que declararon no leer Esta clasificación retoma lo planteado, entre otras investigaciones, por el Informe de la Lectura en España (Millán, 2017).

Los datos presentados en la Tabla 15 invitan a reflexionar en torno a la siguiente interrogante: si el 76.2% del total de los estudiantes declara utilizar el celular para leer digitalmente, pero luego al ser preguntados por la frecuencia de lectura de libros digitales, el 55.6% dice no leer nunca, ¿acaso no entran en juego por lo menos dos concepciones distintas de lo que es leer? Tres cuartas partes de los encuestados responden que leen, refiriéndose a la lectura “emergente”, practicadas en redes sociales (Facebook, Instagram), o mensajería instantánea (Whatsapp, Snapchat). Pero cuando indagamos acerca de la concepción “tradicional” de la lectura (lectura de libros), más de la mitad (55,6%) declara no leer nunca. Gracias al diseño metodológico mixto de este estudio, en el apartado correspondiente al análisis cualitativo de las entrevistas realizadas se explorarán indicios para responder a este interrogante.

Finalmente, realizamos un cruzamiento de las notas obtenidas en Idioma Español (ítem 26) con los perfiles de lector. Para una mejor visualización de los datos, se procedió a agrupar las notas en tres categorías: Insuficiente (de 1 a 5), Aceptable (6 y 7) y Satisfactorio (de 8 a 12). Por último, cruzamos ambos conjuntos de acuerdo al soporte (libros impresos o digitales). Los resultados se plasman en la Tabla 16.

Tabla 16. Notas obtenidas en Idioma Español agrupadas, en función de los perfiles de lector y el soporte en que se lea.

		Libros digitales			Total	Libros Impresos			Total
		No lector	Lector ocasional	Lector frecuente		No lector	Lector ocasional	Lector frecuente	
Notas	Insuficiente	11,8%	27,8%	16,7%	17,2%	15,8%	14,8%	23,5%	17,5%
Agrupadas	Aceptable	23,5%	50,0%	41,7%	34,4%	42,1%	33,3%	23,5%	33,3%
	Satisfactorio	64,7%	22,2%	41,7%	48,4%	42,1%	51,9%	52,9%	49,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

Luego de la lectura de estos porcentajes indagamos si hay asociación significativa entre variables cualitativas, lo que arrojó como resultado una significación de $p = 0,063$ para los libros digitales y $p = 0,789$ para los libros impresos (Ver anexo V, Tablas Adicionales). Por lo tanto, se desprende que no hay asociación entre la frecuencia de lectura de libros y las notas obtenidas en Idioma Español. Esto no coincide con los análisis de OECD (2015a) y Molina (2006), donde se postula que los estudiantes que leen por placer todos los días tienden a obtener mejores resultados en sus desempeños en la prueba PISA de lectura. Sin embargo, se deben tener en cuenta algunas salvedades: el promedio de edad de esta muestra era de 13 años (Media de 12,72), mientras que PISA se aplica a adolescentes de 15 años; y si bien se espera que haya cierta concordancia, la calificación obtenida en Idioma Español no implica que sea una buena predicción del desempeño en una prueba tipo PISA (dependería de cómo fue elaborada la calificación: de forma normativa, de progreso o criterial, ya que ésta última es la metodología de PISA según Ravela, 2015).

4.1.4. Género

Otra de las variables independientes sobre la que la literatura relevada insiste es en el “género”, lo que constituirá otro eje de este análisis (Curbelo y Moreira, 2013; OECD, 2015a; Pini et al. 2016; Scolari, 2018a). El género es una categoría en disputa actualmente (Butler 2017, Preciado 2014). Sin embargo, atendiendo a la diversidad de posibilidades frente a posicionarse respecto al género, se ofrecieron 4 opciones al ítem 5 (“¿Con qué género te identificás?”: Mujer, Hombre, Prefiero no decirlo, Otro). Hubo sólo una respuesta que indicó “Prefiero no decirlo”, y otra que indicó “Otro: Pansexual”. Para facilitar el análisis, se desestimaron estas dos respuestas por ser estadísticamente poco significativas.

Muchos autores señalan que los adolescentes varones suelen utilizar las tecnologías para jugar videojuegos, mientras que las chicas tienden hacia un uso más bien social (Curbelo y Moreira, 2013; Pini et al., 2016; Scolari, 2018a). En la Tabla 17 se puede observar diferencias significativas entre las respuestas de género masculino y femenino frente al uso semanal de consolas de videojuegos.

Tabla 17. Uso semanal de videojuegos en función de la variable género

		P5Género		Total
		Masculino	Femenino	
P10 Consola Videojuegos	Sí	56,0%	15,8%	31,7%
	No	44,0%	84,2%	68,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

Si se realiza una Prueba de Chi-cuadrado, se obtiene un valor de $p = 0,002$, por lo tanto, es más probable que un varón de la muestra juegue a videojuegos antes que una chica, lo que coincide con las investigaciones ya citadas. Por ejemplo, Scolari (2018a) encuentra que las competencias *transmedia* están distribuidas de forma desigual según el género, ya que los chicos suelen concentrarse en los aspectos lúdicos de la tecnología, y las chicas en los aspectos sociales y relacionales. Otra manera de representar el mencionado contraste entre un uso más lúdico y un uso más social se puede observar en las categorías “Uso de Facebook” y “Uso de Pinterest” varias veces por semana (Tabla 18).

Tabla 18. Uso de plataformas Facebook y Pinterest en función de la variable género

		P5Género		Total
		Masculino	Femenino	
P11 Facebook	Sí	8,0%	32,4%	22,6%
	No	92,0%	67,6%	77,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%
P11 Pinterest	Sí	0,00%	24,3%	14,5%
	No	100,0%	75,7%	85,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

Cabe señalar que la prueba de Chi cuadrado entre la variable independiente Género y Facebook da una significación de $p = 0.022$, mientras que para Pinterest es de $p = 0.006$, lo que indica una asociación significativa y refuerza la distinción entre el uso de la tecnología en función del género. Esto es un indicador a tener en cuenta a la hora de realizar propuestas pedagógicas “emergentes” basadas en la *gamificación* (Adell y Castañeda, 2012).

Siguiendo a Dolors Reig (2 de enero de 2018) en su conferencia “Entender a los jóvenes de la

generación Z”, YouTube es el medio privilegiado para compartir e intercambiar contenidos de consumo cultural entre los niños y adolescentes. En esta muestra 9 de cada 10 estudiantes (90,3%) declararon que lo usan varias veces por semana, levemente por debajo de Whatsapp con un 91,9% (ver Figura 6). Ahora bien, si se cruza el uso de estas plataformas con la variable género, la tendencia en ambos casos es mayor entre la población femenina (Tabla 19).

Tabla 19. Uso semanal de YouTube y Whatsapp en función de la variable género

		P5Género		Total			P5Género		Total
		Masculino	Femenino				Masculino	Femenino	
P11 Youtube	Sí	84,0%	94,6%	90,3%	P11 Whatsapp	Sí	84,0%	97,3%	91,9%
	No	16,0%	5,4%	9,7%		No	16,0%	2,7%	8,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

Por lo tanto, se visualiza que la tendencia femenina hacia el uso de plataformas que necesariamente requieren de competencias en lectura y escritura (Facebook, Pinterest, Whatsapp, YouTube), podría estar relacionada con su mayor inclinación hacia la lectura frecuente de libros impresos, la lectura ocasional de libros digitales y una mayor socialización de la lectura (respectivamente Tablas 20 y 23, más adelante).

Si se analiza la frecuencia de lectura mediante el constructo confeccionado previamente en función de los ítems 17 (lectura impresa) y 24 (lectura digital), y se cruza con el género, resaltan algunas diferencias entre varones y chicas (Tabla 20).

Tabla 20. Tipos de lector de libros impresos y digitales en función de la variable género

		P5Género		Total
		Masculino	Femenino	
P17 Libros Impresos	No lector	33,3%	28,9%	30,6%
	Lector ocasional	50,0%	39,5%	43,5%
	Lector frecuente	16,7%	31,6%	25,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%
P24 Libros digitales	No lector	68,0%	47,4%	55,6%
	Lector ocasional	16,0%	36,8%	28,6%
	Lector frecuente	16,0%	15,8%	15,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Elaboración propia.

Los anteriores porcentajes indican una propensión entre la población femenina hacia la lectura frecuente (diaria o semanal) de libros impresos que casi duplica a los varones, mientras que entre los libros digitales el porcentaje de lectores frecuentes es similar. En el perfil de lector ocasional (menos de una vez al mes o al menos una vez al mes) aumenta el porcentaje masculino de libros impresos, mientras que en los libros digitales la población femenina es más del doble que los varones. Respecto al perfil que se declara no lector, si bien en los libros impresos no existen diferencias significativas, en cuanto a lo digital hay un 20.6% más de chicos que declaran no leer libros digitales en relación a las chicas, lo cual es consistente con investigaciones de otras latitudes: Gérard (2016) en Francia, González (2017) en España.

4.1.5. Otros factores asociados a la literacidad

En la Figura 17 se ilustran los factores asociados a la literacidad, y las preguntas correspondientes del cuestionario.



Figura 17. Factores asociados a la literacidad indagados en la encuesta. Cada constructo figura con sus correspondientes preguntas (algunas de ellas adaptadas para que cuadren en el diseño). Elaboración propia.

Los factores 1, 2 y 4 ya fueron analizados en los apartados anteriores de este capítulo. Se procede entonces al abordaje de los otros factores. Respecto a las búsquedas en internet (Factor 3), se constata una afición a la búsqueda (P12), elección de palabras clave (P13) y verificación de la información (P14) levemente mayor en el Liceo B, como ilustra la Figura 18.

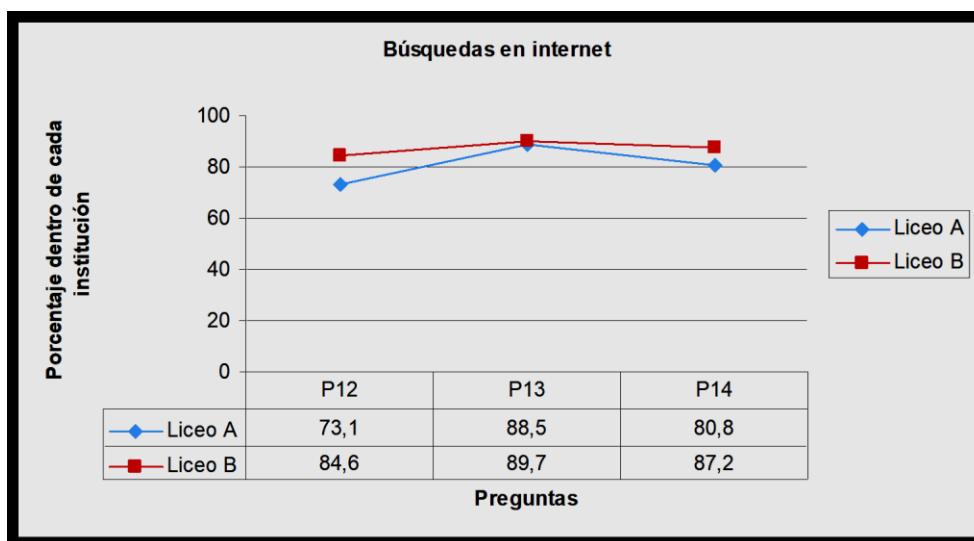


Figura 18. Búsquedas en internet. Se agruparon las dos respuestas positivas (Muy fácil / Fácil; Me gusta mucho / Me gusta) y se presentan los porcentajes dentro de las respuestas de la misma institución, a fin de poder compararlas. Elaboración propia.

Estos datos permiten, por un lado, plantear que más allá del contexto socioeconómico, las búsquedas consisten en un recurso pedagógico valioso y apreciado por los estudiantes, lo cual constituye también, según los hallazgos de Trilling y Faden (2009), uno de los cinco principios de un aprendizaje eficaz basado en proyectos (citados por Luna Scott, 2015). Por otra parte, surge la interrogante sobre la comprensión cabal del ítem 14 por parte de los estudiantes, ya que la verificación de la información suele ser de los aspectos más problemáticos de la literacidad digital (Cassany, 2012).

En relación al Factor 5 (Socialización de la lectura), aspecto crucial de la literacidad, hay diferencias significativas respecto a las respuestas positivas de ambas instituciones (Figura 20).

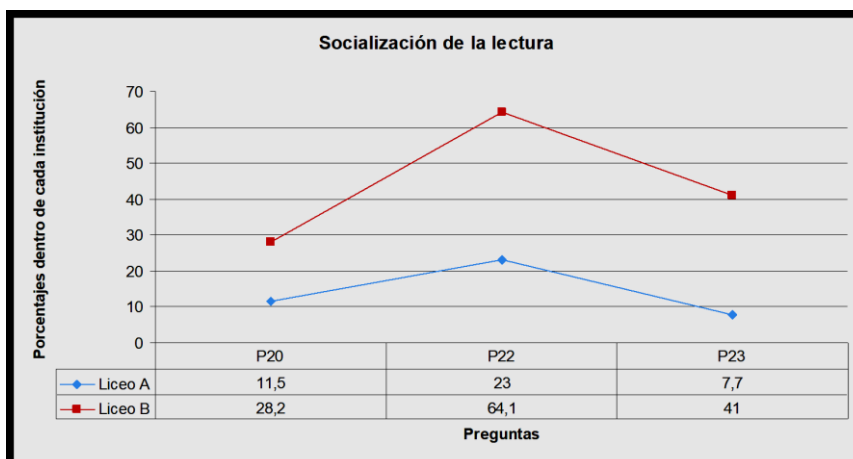


Figura 19. Socialización de la lectura. Se agruparon los dos tipos de respuestas positivas (Me gusta mucho / Me gusta; Siempre / A veces) y se presentan los porcentajes dentro de las respuestas de la misma institución, a fin de poder compararlas entre sí.
Elaboración propia.

En la Figura 19 se constata que la tendencia hacia socializar la lectura (hablar con amigos de lo leído, recomendar libros a familiares o amigos e intercambiar libros) se acentúa considerablemente en el Liceo B. Hay una diferencia de 41 puntos porcentuales se da respecto a la recomendación de libros a familiares o amigos, lo que genera la pregunta acerca de qué significa, y qué es lo que está en juego a la hora de recomendar un libro en diferentes contextos socioeconómicos. Para profundizar el análisis, tomamos el Factor 5 (Socialización de la lectura), calculamos las medias según institución educativa, y obtuvimos como resultado diferencias entre sí, como se aprecia en la Tabla 21.

Tabla 21. Medias en Factor 5 “Socialización de la lectura”, según institución educativa

		P20 ¿Gusta hablar de libros con amigos?	P22 ¿Recomendás libros a tus amigos o familiares?	P23 ¿Intercambiás libros con amigos?
Liceo A	Media	1,76	1,92	1,32
	Desviación estándar	,879	,862	,627
Liceo B	Media	2,33	2,77	2,05
	Desviación estándar	1,034	,931	1,050
Total	Media	2,11	2,44	1,77
	Desviación estándar	1,010	,990	,972

Elaboración propia.

Se observa que la media para cada uno de los ítems de Socialización de la lectura es superior para el Liceo B (siendo 1 el extremo de respuesta negativa y 4 el polo de respuesta positiva). Para confirmar

si las diferencias son estadísticamente significativas, procedimos a realizar una Prueba T para muestras independientes (Tabla 22).

Tabla 22. Prueba T para muestras independientes de Factor 6, comparando instituciones educativas

Factor 6		t	gl	Sig. (bilateral)
P20 ¿Gusta hablar con amigos?	Se asumen varianzas iguales	-2,290	62	0,025
P22 ¿Recomendás libros a tus amigos o familiares?	Se asumen varianzas iguales	-3,3663	62	0,001
P23 ¿Intercambiás libros con amigos?	Se asumen varianzas iguales	-3,137	62	0,003

Elaboración propia.

Encontramos que existen diferencias significativas entre las instituciones. Esto quizás sea un indicio que permita explicar por qué en el Liceo B se utiliza más una plataforma de lectura, autopublicación y socialización como Wattpad y Blogs.

Si se comparan las medias agrupadas por género, se obtiene que la población femenina tiende a socializar la lectura más que la masculina (Tabla 23).

Tabla 23. Medias en Factor 5 "Socialización de la lectura, según identidad de género.

P5 Género		P20 ¿Gusta hablar de libros con amigos?	P22 ¿Recomendás libros a tus amigos o familiares?	P23 ¿Intercambiás libros con amigos?
Masculino	Media	2,04	2,08	1,52
	Desviación estándar	,935	,954	,872
Femenino	Media	2,11	2,65	1,92
	Desviación estándar	1,048	,978	1,010
Total	Media	2,08	2,42	1,76
	Desviación estándar	,997	1,001	,970

Elaboración propia.

Esta tendencia hacia la socialización de la lectura en las adolescentes concuerda con la mayor inclinación que presentan hacia el uso de redes sociales en desmedro de los videojuegos (ver Tablas 17, 18 y 19 más arriba), y es coherente con la prevalencia de la población femenina en el Liceo B (ver Tabla 4).

Ahora bien, tal como se describe en el apartado cualitativo, la socialización de la lectura suele ser un factor de peso relacionado con la frecuencia de lectura. Esto se puede comprobar en la Tabla 24,

donde se cruzan las respuestas a las 3 preguntas del Factor 5 con los perfiles lectores de libros impresos elaborados en función de la asiduidad en la lectura.

Tabla 24. Socialización de la lectura en función de perfiles lectores en papel, con el correspondiente cociente de Chi-cuadrado entre variables.

		Lector Impreso			Total	
		No lector	Lector ocasional	Lector frecuente		
P20 ¿Te gusta hablar con amigos de lo que lees?	Nada	55,6%	14,3%	23,5%	28,6%	
	Bastante	27,8%	67,9%	41,2%	49,2%	
	Un poco	5,6%	7,1%		4,8%	
	Mucho	11,1%	10,7%	35,3%	17,5%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	Chi-cuadrado: 0,014
P22 ¿Recomendás libros a tus amigos o familiares?	Nunca	55,6%	3,6%	11,8%	20,6%	
	Casi nunca	22,2%	46,4%	17,6%	31,7%	
	A veces	11,1%	42,9%	35,3%	31,7%	
	Siempre	11,1%	7,1%	35,3%	15,9%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	Chi-cuadrado: 0,000
P23 ¿Intercambiás libros con tus amigos?	Nunca	83,3%	60,7%	23,5%	57,1%	
	Casi nunca	5,6%	17,9%	23,5%	15,9%	
	A veces	5,6%	21,4%	41,2%	22,2%	
	Siempre	5,6%		11,8%	4,8%	
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	Chi-cuadrado: 0,016

Elaboración propia.

Esta tabla resulta significativa porque exhibiría el bucle de retroalimentación entre la socialización de la lectura y la frecuencia de lectura. Este aspecto es relevante para estimular la lectura a no lectores, así como para reforzar la función de la mediación lectora entre pares, ya que ésta suele quedar a cargo de adultos. Sin embargo, esta asociación no se cumple cuando se sustituye la variable de lectores de libros impresos por libros digitales, salvo para el caso de la pregunta 20, que dio un Chi-cuadrado valor $p = 0,043$. Para la pregunta 22 el puntaje fue de $p = 0,185$, mientras que para la pregunta 23 fue de $p = 0,583$.

Considerando el Factor 6 (Lectura por placer), se procedió a seleccionar los géneros de lectura que recibieron más puntajes, y compararlos en proporción a las respuestas de la misma institución. Además de constatar diferencias entre las instituciones, se evidencia la afición por distintos tipos de género, según el formato (digital o impreso).

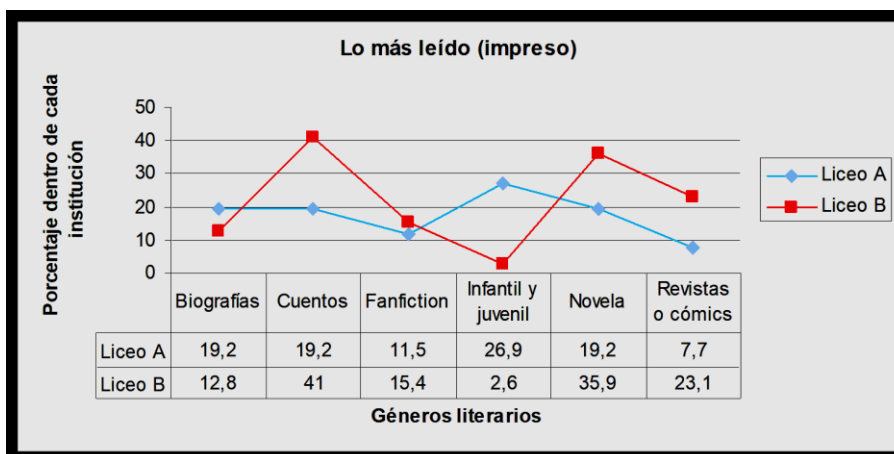


Figura 20. Los géneros literarios más leídos en soporte impreso, según institución educativa.
Elaboración propia.

Se observan diferencias en casi todos los géneros, salvo en el *fanfiction*, donde el porcentaje de lectores de este género –curiosamente– se asemeja a la de los lectores adolescentes en Francia (Gérard, 2016). Respecto al género de literatura Infantil y juvenil, el único género donde las preferencias del Liceo A superan con mucho a las preferencias del Liceo B, permite preguntarse acerca de las diferencias en las identificaciones en distintos niveles socioeconómicos. Que dos estudiantes se encuentren en Primer Grado de Ciclo Básico no implica que tengan preferencias similares en cuanto a géneros literarios. Sumado a lo anterior, cabe preguntar por las connotaciones que tendría la expresión “Literatura infantil y juvenil” entre distintos contextos.

Respecto a los géneros predilectos en soporte digital, la Figura 21 muestra los más mencionados.

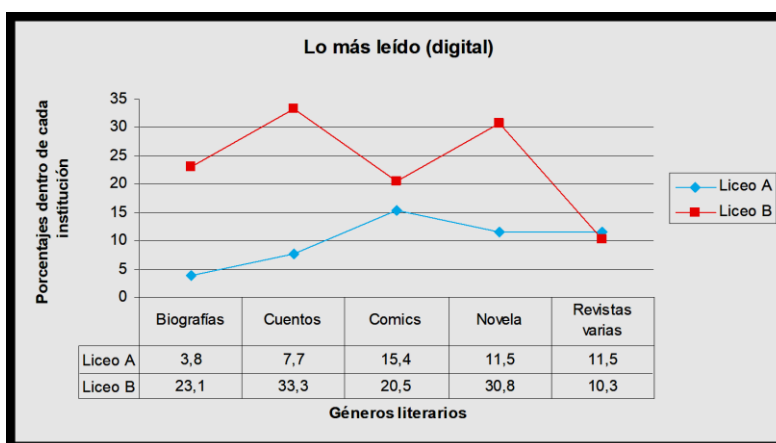


Figura 21. Los géneros literarios más leídos en soporte digital, según institución educativa.
Elaboración propia.

Los Comics junto a varios tipos de Revistas resultan ser los géneros en los que más se aproximan las lecturas digitales de los estudiantes de instituciones distintas. Si se reconfigura esta tabla según identificación de género, se encuentran diferencias significativas principalmente en la lectura digital de Cómics (46,7% de varones frente a un 19.2% de chicas) y de Novelas digitales (predomina un 46,2% de mujeres frente a un 13,3% de hombres). Aun sin generalizar, estas cifras adquieren pueden resultar orientadoras a la hora de proponer un acercamiento a la lectura mediado por la tecnología.

Respecto a cuáles son las influencias más grandes a la hora de elegir un libro, en ambas instituciones predomina el tema del libro, las cuestiones estéticas como la imagen de portada, y la recomendación de amigos (Figura 22).

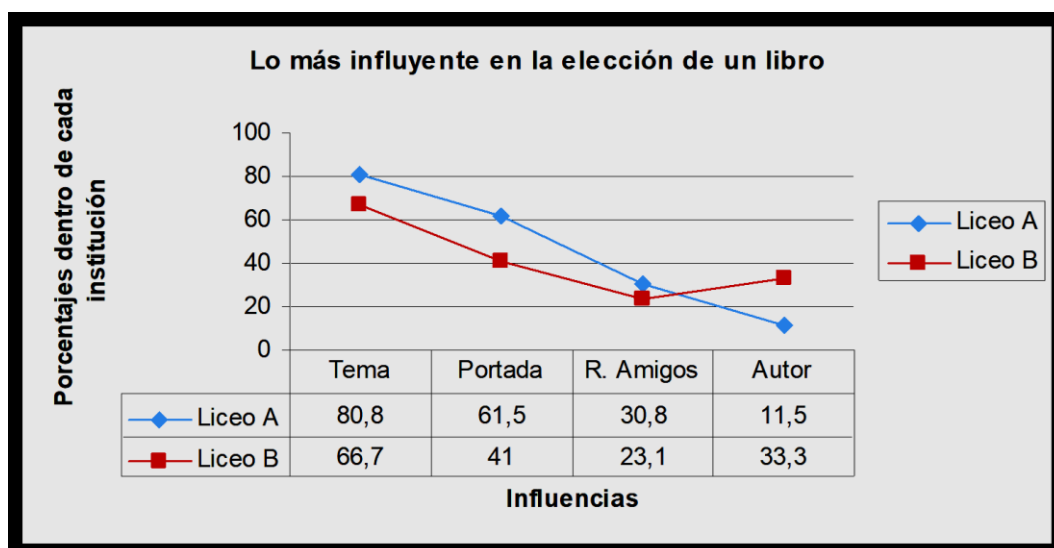


Figura 22. Principales influencias a la hora de elegir un libro, según institución educativa. Elaboración propia.

Si bien en la mayoría de las preferencias no aparecen diferencias significativas en función de la identidad de género, el 41,7% de las chicas son influidas por la recomendación de amigos, frente a un 8,3% de los varones, lo cual es consistente con las diferencias de media del factor “Socialización de la lectura” desarrolladas en la Tabla 21. Cabe destacar una diferencia respecto a la influencia del autor a la hora de elegir un libro entre las instituciones, dándole más énfasis a este aspecto el Liceo B.

Finalmente, los Factores 7 y 8 (Autoconcepto lector y Valoración de la lectura, respectivamente) resultan componentes esenciales del concepto de Motivación lectora, de la cual hay evidencia que

incide en el desempeño lector y en el rendimiento escolar (Navarro y otros, 2017; Avendaño San Martín, 2017). Si se distribuyen las medias del Factor 7 en función de institución educativa, no aparecen grandes diferencias entre ellas (Tabla 25).

Tabla 25. Medias del Factor 7 “Autoconcepto lector” en función de la institución educativa.

		P28 Mis amigos creen que soy (Muy buen lector...)	P30 Cuando leo solo comprendo (Casi todo lo que leo...)	P32 Yo soy (Muy buen lector...)	P35 Cuando sea grande yo (Voy a pasar mucho tiempo leyendo...)
Liceo A	Media	2,28	3,68	2,23	2,35
	Desviación estándar	,792	,690	,710	,797
Liceo B	Media	2,51	3,47	2,41	2,79
	Desviación estándar	,721	,862	,850	,767
Total	Media	2,42	3,56	2,34	2,62
	Desviación estándar	,752	,799	,796	,804

Elaboración propia. Se agrega al ítem la opción máxima, a fin de que el lector entienda de qué se trata la pregunta.

Se destaca que el autoconcepto lector en general es positivo (1 es el extremo de respuesta negativa y 4 el positivo), especialmente en lo referido a la comprensión de lo leído (Pregunta 30). Se podría pensar que, así como ocurría con el Factor 3 (“Búsquedas en internet”), aquí se trate de una respuesta ingenua de parte de los estudiantes, o una aproximación superficial hacia el significado de “comprensión”. Constatar que las medias del autoconcepto lector sean en general mayores en el Liceo B sugiere que la motivación lectora se relaciona con el desempeño lector, como lo indica Avendaño San Martín (2017).

Respecto a la valoración de la lectura (Factor 8), resulta coherente que las dos primeras preguntas del factor tengan una media más alta en la institución donde se dan mayores condiciones de frecuencia de lectura y socialización de la misma (Tabla 26).

Tabla 26. Medias del Factor 8 “Valoración de la lectura” en función de la institución educativa

V1Liceo		P29 Mis mejores amigos piensan que leer es (Muy entretenido...)	P31 Las personas que leen mucho son (Muy interesantes...)	P33 Saber leer bien es (Muy importante...)	P34 Leer es (Muy fácil para mí)
Liceo A	Media	1,50	2,68	3,73	3,50
	Desviación estándar	,583	,852	,667	,648
Liceo B	Media	2,24	3,08	3,26	3,26
	Desviación estándar	1,090	,882	,880	,910
Total	Media	1,94	2,92	3,45	3,35

Desviación estándar	,982	,885	,830	,818
------------------------	------	------	------	------

Elaboración propia. Se agrega al ítem la opción máxima, a fin de que el lector entienda de qué se trata la pregunta.

Sorprende la alta valoración que recibió el ítem 31 (una media general que indicaría que quienes leen mucho son interesantes), en contraste con el ítem 29 (“Mis mejores amigos piensan que leer es”), cuya media es “aceptable”. Cabe señalar que el ítem 29 es el que posee mayor diferencia entre las instituciones, estando en el Liceo A apenas por encima de lo “aburrido”. Esto implicaría que si los amigos de los encuestados perciben que la lectura es en general aburrida, socialmente se les está poniendo obstáculos a quienes tienen hábitos lectores para hablar de sus prácticas de lectura, y de su literacidad en sentido amplio.

4.1.6. Síntesis del apartado cuantitativo

En este apartado hemos hallado asociaciones significativas e inesperadas. Los principales resultados apuntan a la existencia de mayor tendencia hacia la literacidad digital (y hacia la literacidad en general), ya sea por frecuencia de lectura de libros digitales, por uso de plataformas de lectura o por socialización de la lectura, en la población de este estudio con menor nivel socioeconómico, con menores índices de logro académico en su núcleo familiar, y con peores calificaciones en Idioma Español. Este resultado contradice otras investigaciones cuantitativas (DESUC, 2014; Dominzain et al., 2014; OECD, 2015a).

Se encontró una asociación significativa entre la lectura de libros impresos y la socialización de la lectura, lo que permite pensar en dispositivos eficaces para promover la lectura entre pares. También se observan diferencias respecto a los géneros literarios preferidos en cada institución. En relación a la identidad de género como variable relevante para abordar la literacidad, se han resaltado diferencias en cuanto a los propósitos de los dispositivos tecnológicos (uso lúdico en varones, socializador en chicas) y en relación a la frecuencia de lectura de libros impresos, donde las adolescentes casi duplican a los varones. No se han encontrado asociaciones significativas entre la literacidad, en cualquiera de sus soportes, y la variable “Notas obtenidas en Idioma Español”, por lo tanto, desde un punto de vista cuantitativo, en este estudio no se halló evidencia que sostenga la hipótesis de que la frecuencia de lectura incide en el rendimiento escolar en esa área, como

sostienen otros estudios (OCDE, 2011, OECD, 2015a). La contradicción se acentúa dado que los estudiantes de la institución que presentan más tendencia hacia la literacidad en cualquiera de sus soportes (Liceo B) son también los que poseen menos calificaciones aceptables o satisfactorias (73,7%).

En la Figura 23 se visualizan las características generales de un lector de la muestra, inspirada en los resultados combinados de ambas instituciones. Consideramos que este tipo de diseños constituyen recursos valiosos para difundir los resultados de la presente investigación, lo cual es un aspecto relevante y habitualmente descuidado en las investigaciones en Ciencias Sociales (Baker y Edwards, 2012).



Figura 23. Características generales de los estudiantes lectores de la muestra.

Elaboración propia. Imagen de archivo de la aplicación Canva.

4.2. Análisis cualitativo

En este apartado se abordan las preguntas que orientaron esta investigación desde una perspectiva cualitativa. Dichas interrogantes han sido las siguientes:

- ¿Qué significa “leer” para un estudiante criado entre conectividad a internet constante y pantallas digitales?
- ¿Existe relación entre la literacidad digital y el desempeño académico?
- ¿Cómo definen los estudiantes lectores a un “buen lector”? ¿Quiénes se consideran “buenos lectores”, y con qué criterios?
- ¿Cuáles son las características de las prácticas de lectura digital?
- ¿Qué sentido le asignan los estudiantes lectores a la literacidad digital? ¿Qué relación existe entre literacidad digital y la socialización adolescente?

A fin de ordenar el análisis, en primer lugar describimos el escenario y el acceso a los informantes calificados y sus características; luego establecemos qué leen los adolescentes de la muestra, su “canon” de lectura; posteriormente analizamos las distintas posiciones de los entrevistados en relación a la literacidad digital y los modos de lectura; a continuación abordamos la relación entre literacidad digital y desempeño académico; luego realizamos una exploración de las relaciones entre literacidad digital y socialización; finalmente abordamos los significados asignados a la categoría de “buen lector”, y a la literacidad en sentido amplio, en el contexto que los motiva y les da sentido.

4.2.1. Descripción del escenario y acceso a informantes calificados

El sábado 2 de junio de 2018, a las 17 horas, se presentaba en el marco de la 18ª. Feria del Libro Infantil y Juvenil una Mesa titulada “La lectura como herramienta de cambio”, en la que participaban *booktubers* y los escritores Gabriela Armand Ugon y Federico Ivanier, organizada por el Plan Nacional de Lectura. Equipados con una tableta (computadora portátil tipo *touch*) y un celular bien cargados, nos dispusimos a asistir, registrar y acercarnos a posibles informantes calificados y actores pertinentes para esta investigación.

La Mesa duró alrededor de una hora, y hablaron *booktubers*, *bloggers*, escritores reconocidos e incipientes, una referente del Plan Nacional de Lectura, y algunos docentes y niños de entre el público asistente. Hacia los veinte minutos de comenzada la charla entraron estudiantes adolescentes acompañados por docentes, que al presentarse dijeron que venían de otras localidades aledañas a Montevideo. Esta concurrencia alentó y animó a los oradores, ya que inicialmente había seis participantes en la mesa (Gabriela Armand Ugon no asistió) y apenas diez asistentes. Durante la charla, por lo menos tres profesores hablaron de sus actividades de mediación y acercamiento a la lectura con adolescentes.



Figura 24. Ensamble del afiche de la feria con dos fotografías tomadas por nosotros durante la charla. En la segunda foto se muestra a un docente compartiendo con el panel una experiencia de lectura con sus estudiantes. Elaboración propia.

Las intervenciones discurrieron sobre distintos asuntos. El escritor Federico Ivanier, al referirse a la poca visibilidad y circulación de gente que tuvo el stand de Montevideo en la Feria del Libro de Buenos Aires de 2018, se preguntaba por la eficacia de la comunicación en relación a la cultura, ya que en su opinión no se trata solamente de hacer libros o charlas, sino de lograr que las personas sepan que esos libros o charlas están hechos y se acerquen a ellos. Esa idea también fue secundada

por una de las coordinadoras del Club de Lectura UY.

Durante la exposición de los participantes, fue recurrente que se insistiera en la importancia de los mediadores de la lectura, es decir, de los que acercan contenidos literarios a chicos que no necesariamente son lectores, desde docentes (los que son considerados mediadores privilegiados) hasta los mismos adolescentes. “Cualquier *booktuber* o *blogger* es un generador de opinión” aseguraba una de las oradoras. Según un docente que intervino desde el público, lo que transmite el *booktuber* es pasión por la lectura, y eso es algo que los adolescentes que miran sus videos perciben y puede que incluso se impregnen de esa pasión, especialmente porque en general los *booktubers* son cercanos a la edad de los adolescentes.

Al terminar la charla, nos acercamos a la coordinadora del Club de Lectura UY e intercambiamos correos electrónicos; luego realizamos dos entrevistas episódicas sin registro (a pedido de esos adolescentes que preferían no quedar ni grabados ni filmados), y finalmente hablamos con la referente del Plan Nacional de Lectura, a quien en esta investigación llamaremos Pipi Langstrump, por sugerencia suya (Pipi “Calzaslargas”, “Longstocking” o “Langstrump”, en danés, es personaje literario creado por la escritora sueca Astrid Lindgren en 1945 y traducido a numerosos idiomas). Su calidez y disposición al diálogo, además de su posición institucional estratégica, fueron indicadores de que tenía las condiciones para constituirse en un potente informante calificado experto para introducirnos en el campo a investigar.

A la semana siguiente comenzamos el contacto con las referentes del Club de Lectura UY, quienes también podrían constituirse como informantes calificados expertos. Sin embargo, dificultades para poder encontrar un horario en el que pudiésemos reunirnos todos (ellas eran tres y querían estar todas presentes en la entrevista) hizo que la pauta de la entrevista fuese enviada por correo electrónico y respondieran las preguntas por ese medio, lo que restó validez a su perspectiva por tratarse de respuestas muy concretas, además de haber sido pensadas, consensuadas y escritas entre las tres. Por estos motivos decidimos no incluir ese material en esta investigación.

Distinta fue la suerte con Pipi, ya que luego de combinar por medio de Whatsapp, quedamos en encontrarnos en la Intendencia Municipal de Montevideo el miércoles 4 de julio de 2018, a las 15 horas. Lo que no tuvimos en cuenta fue que era miércoles de vacaciones de julio, y la cantidad de niños y ruidos alrededor de la intendencia era avasallante. Ante la dificultad evidente de conseguir un

lugar tranquilo para conversar y grabar la entrevista, optamos por dirigirnos hacia la cantina de la IMM, la cual habitualmente se halla vacía. Esa vez no fue la excepción, por lo que pudimos realizar la entrevista sin inconvenientes. Por tratarse de una informante cuya perspectiva global enriqueció el trabajo y aportó conceptos interesantes, consideramos pertinente comenzar este apartado con un análisis de su entrevista, y luego analizar los aportes de otros informantes.

4.2.2. Pipi Langstrump

La primera noción en la que esta informante calificada insiste es la de socializar la lectura:

3. [Investigador] Quisiera empezar por una pregunta bien amplia. ¿Qué pensás vos que motiva a un adolescente a leer?

4. [Informante] Socializar la lectura. Yo diría. Eso es lo que principalmente les motiva. En el fondo es también lo que nos motiva a los demás, me parece que para el adolescente es mucho más importante ya que se está conformando su identidad, eso de poder compartir con otros, creo que uno hace lo que a uno le gusta. Y me parece que esa es la razón por la que fenómenos como los *booktubers* están en auge. No es por lo que dicen, sino porque lo comparten con otros (...) Es la razón que más los motiva. Me parece que es uno de los factores más importantes dentro de la motivación lectora, sí. (Pipi Langstrump, párrafos impares es el investigador, pares es la informante).

La cuestión de la socialización de la lectura también se enfatiza en la literatura relevada (García Canclini, 2015; Winocur, 2015) y fue incluida en la encuesta diseñada para este estudio (ver apartado “Diseño de instrumento: cuestionario”). Nuestra entrevista vincula la socialización con los *booktubers* y con las vicisitudes propias de la etapa evolutiva adolescente:

10. [Informante] (...) O sea lo internacional, que en el fondo es lo que reseñan los otros *booktubers* internacionales. Por eso te digo que la socialización es fundamental.

11. [Investigador] Claro.

12. Ellos leen lo que otro les ha recomendado...

13. ...Para poder hablar de eso también.

14. Claro. Exactamente.

15. ¿Quizás pase algo parecido con las series?

16. Totalmente. Y también nos pasa a nosotros ¿no? Ni siquiera solo a los adolescentes. Pero me parece que es una etapa en la que uno necesita más sentirse parte de un grupo ¿no? Que cuando uno es más adulto, yo qué sé, hay otras prioridades (...).

28. (...) Soy firme en eso de que socializar es el meollo de la cuestión. (Pipi Langstrump, párrafos impares es el investigador, pares es la informante).

Es decir que desde esta perspectiva, los adolescentes, por cuestiones de búsquedas identitarias y de pertenencia a un grupo de pares, pondrían especial énfasis en la socialización de la lectura. Como se pudo apreciar en el análisis cuantitativo (Capítulo 3.5), esto se verificó empíricamente, y encontramos asociaciones significativas entre las variables del Factor “Socialización de la lectura” y las frecuencias de lectura, especialmente respecto a los libros en soporte papel.

Respecto a los libros impresos, la entrevistada señaló que los *booktubers* –con quienes trabaja con regularidad gracias al Plan Nacional de Lectura– suelen preferir éstos antes que el soporte digital, a pesar de que su ecología de medios de difusión es completamente digital:

18. [Informante] [Los *booktubers*] leen en soporte papel principalmente. Son además coleccionistas de libros ¿no? El soporte digital también tiene que no tenés esa relación con el objeto. Ellos como que tienen relación con el objeto. A mí me parece que los grandes lectores seguimos leyendo en papel. Igual es cierto que cuando uno es muy gran lector y el ingreso no es muy grande también recurren... (...). Tengo hijos de amigos por ejemplo, que leen en soporte digital, son grandes lectores, pero no al punto de estos chiquilines, los *booktubers*, que devoran los libros. Leen a una velocidad que yo soy incapaz de hacerlo y me considero una gran lectora pero...

19. [Investigador] Claro.

20. Pero yo creo que sí, que el formato papel creo que sigue primando. (...)

28. Yo soy de la opinión que evidentemente el papel te da otro tipo de relación con el texto pero eso no quita que si yo quiero leer, tengo ese formato [digital] que también me permite leer. (Pipi Langstrump, párrafos impares es el investigador, pares es la informante).

Preguntada acerca de si los *booktubers* tienen impacto entre los adolescentes, Pipi respondió que a nivel internacional sí lo tienen, pero en Uruguay, a pesar del apoyo que han recibido desde el Plan Nacional de Lectura (difusión, invitaciones a eventos y ferias internacionales, contacto con editoriales) los *booktubers* aún no ejercen la influencia masiva que poseen en otros países: baste con

comparar la cantidad de suscriptores que tienen los canales más destacados de *booktube* en Uruguay (“Zesu” tiene 1657 suscriptores, “Melanie Sanz” 1.450, y “Universo Lula” cuenta con 1.027) con los de otras latitudes (el canal de “FA Orozco” en México lleva 358.875 suscriptores; todas las cifras al 6 de abril de 2019). En esta línea, más allá de que la muestra cuantitativa de esta investigación no pretende ser representativa, es destacable que sólo un estudiante (1,6% del total) respondió que a la hora de elegir un libro toma en cuenta la recomendación de *booktubers*. Respaldando su énfasis en la socialización de la lectura como forma de motivación, Pipi señala que a los *booktubers* “lo que les tira, además de la lectura, yo te diría que es la fama, pero bueno, el ser escuchado por otros, el llegar a otros, ¿no? Inclusive más que la propia lectura” (Pipi Langstrump: párrafo 52). Para esta referente, la motivación es clave, ya que “sin motivación, yo creo que, no solamente leer, es que no hay nada, uno no hace nada con hábito si no le produce un cierto placer” (Pipi Langstrump: párrafo 82), lo cual también pudimos respaldar al encontrar alta asociación entre la socialización de la lectura y las frecuencias de lectura (ver Tabla 24). Finalmente, Pipi también señala los problemas que implicaría una elevada frecuencia de lectura:

100. [Informante] (...) Yo lo que siento es que estamos invadidos por informaciones que no asimilamos, por eso no hay una lectura crítica, no nos da el tiempo a asimilarlo. Imaginate si eso nos pasa a nosotros, qué le debe de pasar a los de 11, 12, 13 años. (...)

102. Yo creo que muchos [*booktubers*], muchos otros no, hacen unas reseñas muy superficiales. O sea la lectura también pasa a ser muy superficial.

103. [Investigador] ¿Los *booktubers*?

104. Sí. Y eso mismo que te he dicho que uno lo puede tomar como algo muy positivo, tipo leen 15 libros al mes. Mi pregunta es: ¿cuánto tiempo le dedican a esa lectura? Y ¿realmente uno puede llegar a una lectura muy profunda a esa velocidad? Yo creo que no. O sea, creo que parte de lo que está pasando es que, tiene que ver con los propios medios, estamos acostumbrados a leer así (chasquido de dedos), porque nos llega mucha información y tenemos que ir asimilando lo máximo que podamos. Entonces me parece que la lectura inclusive por placer, la narrativa, también se pasa a leer a una velocidad muy rápida. (Pipi Langstrump, párrafos impares es el entrevistador, pares es la informante).

Es decir, para esta referente una lectura excesiva (15 libros de narrativa al mes, por ejemplo) traería como consecuencia una disminución de la lectura crítica y reflexiva. No se trata de cuánto se lee, ya que según ella nunca se leyó tanto como hoy en día, sino de cómo se comprende y qué se hace con lo leído, “porque si no nos vamos a acabar convirtiendo en una sociedad que consume –que ya lo

somos-, pero que produce poco” (Pipi Langstrump, párrafo 178).

Finalmente, hacemos referencia a los problemas institucionales que ha señalado esta informante desde su lugar como referente en el Plan Nacional de Lectura. Ellos son: (1) en educación secundaria se pierde el fomento de la lectura de forma gradual; (2) no se aprovechan los recursos digitales que pone a disposición el Estado a través de la Biblioteca Digital Ceibal; (3) se asigna escaso presupuesto a la compra de libros impresos; (4) los docentes no están preparados para seleccionar y proponer lecturas interesantes a sus estudiantes. Estas dificultades quedan plasmadas en las siguientes citas (en paréntesis se anotan los problemas mencionados, el número a continuación corresponde al párrafo de donde se extrae cada fragmento discursivo):

(1) 8. En la primaria, a medida que vamos aumentando de grado eso [la lectura] se va perdiendo, y cuando llegan a secundaria consideramos que ya son lectores, porque ya decodifican y “más o menos comprenden” [gesto de comillas] y nos parece que el hábito si se generó, se generó, y sino ya los tenemos perdidos.

(2) 28. (...) la biblioteca digital Ceibal, por ejemplo, es una fuente riquísima pero que sin embargo se está utilizando muy poco, y básicamente se usa la descarga de libros de texto pero no de libros de narrativa. Básicamente porque no se sabe utilizar, y no digo los chiquilines, los docentes tampoco.

(3) 44. La compra de libros es ínfima.

45. [Investigador] ¿Es ínfima?

46. Sí. Estamos hablando de medio millón de pesos que no es nada en libros, cada vez tenemos menos dinero, y esos libros se acaban llevando (...) Pero claro, van bibliotecas de 60 o 70 libros, en el fondo es irrisorio, es mínimo lo que podemos...

(4) 178. Pero también te diría al nivel de que la producción a nivel de literatura infantil y juvenil estamos en una etapa en la que se produce, se publican libros a mansalva. Y uno de los problemas mayores que nos encontramos en el Plan Nacional de Lectura es que los docentes que no tienen una formación en eso, además no saben seleccionar libros. Más allá de las edades de los chiquilines o de los gustos lectores, sino de la propia calidad de los libros. (Pipi Langstrump: párrafos impares es el entrevistador, pares es la informante).

Cómo abordar estos problemas institucionales sería objeto de otro estudio, pero la claridad con la que fueron señalados sin ambages permite al lector formarse una idea de las dificultades que se afrontan en la educación pública respecto al fomento y consolidación de hábitos lectores, desde la

perspectiva de un referente del Plan Nacional de Lectura.

4.2.3. Otros informantes

Las diferentes entrevistas en las que se basa este estudio fueron realizadas en múltiples formatos, algunas de ellas cara a cara y otras por medios digitales (ver el apartado 2.4.1). Para identificar a cada informante consideramos pertinente nombrarlos de acuerdo a alguna de las obras o autores que han mencionado. En la Figura 25 se exhiben las características principales de los entrevistados y sus obras de referencia.



Figura 25. Caracterización y nombres de fantasía de los entrevistados de acuerdo a las referencias bibliográficas manifestadas por ellos.

Elaboración propia.

De izquierda a derecha: la informante calificada fue nombrada Pipi en honor al clásico de Astrid Lindgren, como ya se explicó. A la *booktuber* entrevistada la llamamos Cornelia basándonos en uno de sus libros favoritos del año 2018, según su canal de YouTube; se trata de una estudiante universitaria de una carrera relacionada con letras, y por su zona de residencia podemos estimar que su nivel socioeconómico es medio. Por ubicarse en un segmento etario que excede el recorte realizado para esta investigación, se hará menos énfasis en su testimonio, si bien su aporte fue valioso y orientador como entrevista exploratoria. En tercer lugar, la informante *blogger* sería Stephanie porque Stephanie Meyer es la escritora de una de sus sagas preferidas, y por su zona de residencia estimamos su contexto socioeconómico en medio-bajo. Cabe señalar que a pesar de que esta informante no reside en Montevideo sino en Lavalleja (dato que descubrimos una vez comenzada la entrevista), no consideramos que esto constituya un factor determinante para desestimarla.

La entrevista con las cuatro estudiantes *booktubers* fue en modalidad grupal de manera espontánea, ya que su profesora de Literatura estaba presente e insistió en que realizáramos la entrevista en esas condiciones. En el transcurso de la misma, surgieron numerosos libros y sagas, por lo tanto, para encontrar una agrupación que permita al lector identificarlas rápidamente, optamos por referirlas con los nombres de cuatro protagonistas de obras de Shakespeare (Julieta, Desdémona, Ofelia, Titania), un autor al que ellas aludieron; por la ubicación de su liceo, caracterizamos su nivel socioeconómico como bajo. A la informante de la entrevista episódica mantenida en la Feria del Libro de la Intendencia Municipal de Montevideo (13 de octubre de 2018) le elegimos el nombre de Luna en alusión a un personaje secundario en la saga de Harry Potter, y no contamos con datos de su nivel socioeconómico, salvo que asiste a colegio privado, por lo que podríamos estimarlo como medio.

Ya en la tercera fila del recuadro se encuentra la estudiante de 17 años entrevistada por videollamada a la que nombramos Jane por Jane Austen, una de sus escritoras favoritas, y por zona de residencia y colegio al que asiste, podríamos caracterizarla de nivel medio. A continuación, tenemos a Siddharta, una estudiante de dos carreras universitarias de 18 años, así referida por tratarse un libro que le gustó, y cuyo nivel socioeconómico es alto. Finalmente, el único estudiante masculino que integra la muestra habló con tal énfasis del libro “Matar a un ruiseñor”, que su nombre de fantasía es Harper, por Harper Lee (a pesar de tratarse de una escritora, consideramos que el nombre Harper facilita la identificación del informante); por liceo y zona de residencia, estimamos su nivel socioeconómico como medio-alto.

Estos seudónimos, además de ocultar los verdaderos nombres, permiten distinguir adecuadamente a cada informante, facilitar la narrativa del análisis de sus discursos, y dan cuenta de haber escuchado sus preferencias de lectura.

Para analizar su discurso, procedimos a elaborar una codificación inicial partiendo de las categorías propuestas por Miles y Huberman (1996), a las que se agregaron categorías emergentes a partir de lo manifestado por los entrevistados (ver Figura 12). El espíritu que animó las entrevistas y que en este apartado se intenta transmitir consiste en darle voz a los jóvenes, ya que si bien no han estado ausentes de la investigación social, usualmente no se los escucha (Ito, 2010).

4.2.4. El “canon” de lectura juvenil

Por canon nos referimos a la selección de los autores y obras considerados como los mejores, obedeciendo a criterios restrictivos para elaborar un repertorio abarcable (Bloom, 1995). En ese sentido, hemos encontrado ciertas tendencias comunes entre los informantes: mientras que para algunos se destacan especialmente las sagas internacionales generadas por la industria cultural juvenil, otros están en proceso de revalorización de los “clásicos”. En esta dinámica se ponen en juego las conexiones y retroalimentaciones entre libros y películas, u otros medios de entretenimiento en general, que algunos informantes las entienden como un factor de motivación hacia la lectura. Así, por ejemplo, lo plantea Stephanie:

24. Informante: Por ejemplo, hoy en día los juveniles son los que más están teniendo como ese boom, debido a las películas que se están sacando.

25. Investigador: ¿Cómo cuáles?

26. Por ejemplo, lo de “*Maze Runner*”, salieron las películas y todos quisieron leer los libros. El de “*Love Simon*”, también, salió la película hace poco y es como el boom ahora del libro, y antes nadie lo conocía.

27. Ok. ¿O sea que vos decís que ver la película hace que los adolescentes quieran ir a leer los textos en los que se inspiran?

28. Claro. Por ejemplo a mí me pasó eso con “Crepúsculo” también. Vi las películas de “Crepúsculo”, y como faltaba un año más o menos para que saliera la siguiente película, fui a leer el libro para saber cómo iba a seguir eso. (...)

98. Luego me enteré de ciertas cosas que pasaban en los libros y en las películas no, es como que los libros son mejores y las películas no tanto. (Stephanie: párrafos pares es la entrevistada, impares el investigador).

Jane vivió una dinámica similar entre libros y películas: “intenté mirar la película [“Orgullo y Prejuicio”] pero tampoco me gustó, pero otra vez miré la película en lo de una amiga y ahí me gustó, y después intenté releer el libro y me encantó” (párrafo 22).

Algunos entrevistados destacaron la edad como un factor influyente en la elección de los contenidos para leer por placer. Así, Harper destaca que “antes leía más que nada libros medio fantasías, distopías, esas cosas, pero ahora estoy leyendo más novelas, por ejemplo. Como que me aburrí un poco lo fantasioso y estoy más para otro tipo de libros” (Harper: párrafo 20). Este cambio en las preferencias lo inclina más hacia otros autores:

94. [Informante] Me gusta aprender también como de autores clásicos, me gusta leer poemas a veces también. Como que, cosas de autores que son bastante citados, ¿no? En la vida así. Para ampliar también un poco el conocimiento.

95. [Investigador] ¿Como quiénes?

96. Yo qué sé...García Lorca, por ejemplo, que también lo di en literatura y leí otro libro de él aparte [mira su biblioteca], “El diario de Ana Frank”. Ese tipo de libros así, como que a uno lo enriquece, a mí me enriquecieron por ejemplo. (Harper: párrafos pares es el informante, impares el investigador).

Este informante declara hallarse en una búsqueda que lo lleva a plantearse interrogantes respecto a su canon personal: “Hace un tiempo estoy queriendo leer libros diferentes, cosas nuevas, para, como para descubrirme y descubrir lo que me gusta, más. Estoy con una etapa en que no sé bien qué tipos de libros me gusta” (párrafo 104).

Jane también coincide con que la edad ha cambiado sus gustos literarios, ya que empezó leyendo fantasías y novelas juveniles, y posteriormente amplió sus gustos hacia la exploración de textos clásicos, o como ella los denomina, “libros viejos”:

Mmmh, a mí me gustan los de fantasía, también me gustan los tipo históricos, o sea basados en el pasado como en la época isabelina. Después también me gustan los de misterio tipo Agatha Christie y eso. Pero sí, en realidad cosas que no son fantasía empecé a leer más de grande, porque de chica todos los libros que tenía, que veía y me compraba eran de fantasía, pero por lo general los libros para esas edades están ambientados hacia eso. Pero más de grande, en un momento empecé a leer “Orgullo y prejuicio”, porque lo vi en la biblioteca del colegio, estaba en inglés y yo quería leer un libro en inglés. (...) Leí también “Los viajes de Gulliver”, leí “Alicia en el país de las maravillas”, y bueno tá [sic.], tuve un período que me enganché todo con esos libros viejos y leí varios de los más comunes. (Jane: párrafo 22).

Esta suerte de “iniciación” a la lectura entre los adolescentes gracias a la fantasía (aunque no exclusivamente) es destacada por las cuatro estudiantes *booktubers* entrevistadas en grupo, junto a otros géneros literarios (el texto con la transcripción de la entrevista se titula Shakespeare, ver en Anexo 4.4):

31. Titania: Yo me voy por el lado del romance, el misterio, y el realismo.

32. Investigador: ¿Podés nombrar algún ejemplo?

33. Titania: Misterio, “Emma”, ese lo leí gracias a la profe, que me encantó ese libro, de Marcos Vázquez. Y realismo, Cecilia Curbelo, que trabaja mucho lo que es realismo.

34. Desdémona: Claro, trabaja mucho lo que es realismo y toca temas de los adolescentes. Vos vas a hablar con ella y ella te trata como una adolescente. Y ella se pone en el personaje del adolescente.

35. Julieta: A mí me gustan muchas cosas. Lo que más me gusta es la fantasía, ciencia ficción. Ahí el ejemplo que te puedo dar es “Harry Potter”, “Hush Hush”, “Crepúsculo”, me encantan esas cosas.

36. Investigador: En ciencia ficción, ¿qué ejemplo?

37. Julieta: Y, “Hush Hush”, es un libro de ángeles caídos. Nos encanta la mitología. En “Crepúsculo” tocás el tema de los licántropos y vampiros, en “Hush Hush” tocas el temas de los arcángeles, demonios también. En “Harry Potter” aparecen los centauros, hechiceros o magos, las brujas, las sirenas, *dementores*, dragones, de todo un poco, y también nos gusta toda esa parte mística de la literatura. Después aventura, hay un montón, tipo en “Cazadores de sombras” aparece de todo también. Y también habla de la mitología, por ejemplo los *Shadow Hunters* es una raza que es híbrida entre ángeles y humanos. También en “Percy Jackson” abarca el tema de la mitología, con los dioses. Y tá [sic.], y el romance también, “Romeo y Julieta” o sino los más

modernos, bueno también en todas estas aventuras que estamos mencionando también hay mucho romance (...).

46. Ofelia: Cecilia Curbelo especialmente. Después John Green, no sé si lo conocés. Y después, bueno, Shakespeare. (Shakespeare: párrafos citados).

De lo anterior se desprende que entre estas estudiantes de 15 años, si bien hay algunas inclinaciones hacia otro tipo de autores juveniles, como Marcos Vázquez o Cecilia Curbelo, y nada menos que Shakespeare, lo que predomina son las sagas de fantasía y romance. Más allá de que Julieta presente cierta confusión respecto a los géneros, ya que las sagas fantásticas o mitológicas mencionadas no pertenecen al género ciencia ficción, todas muestran una pasión por la lectura y se colige que han leído una gran cantidad de libros (cada una de las sagas mencionadas tiene varios volúmenes: “Harry Potter”, con sus ocho volúmenes, suma 3.665 páginas, según Wikipedia). Recordemos que este canon coincide con lo planteado por Pipi, la informante del Plan Nacional de Lectura: “En realidad leen mucha literatura, (...) mucha literatura internacional, muchas sagas, principalmente” (Pipi Langstrump, párrafo 10). La afirmación de esta informante se ve respaldada por los datos arrojados por la investigación nacional de Domizain et al. (2014): hoy en día la lectura se vincula principalmente al entretenimiento, y los jóvenes leen más que nada autores de otras latitudes.

En la misma línea, la entrevista episódica realizada con Luna, una niña de doce años, destaca su comienzo en la literatura con “Harry Potter”, la saga *best seller* de J. K. Rowling:

5. [Investigador] ¿Qué es lo que te gusta leer?

6. [Informante] No sé, muchos géneros me gusta leer.

7. ¿Qué es lo que más has leído, lo que más te ha marcado?

8. No sé, leí “Harry Potter” cuando tenía 4 años, y eso me marcó pila. (Luna, párrafos impares: investigador, párrafos pares: informante).

Cabe añadir la apreciación de Cornelia, que por tratarse de una informante de edad más avanzada (24 años), basa su opinión en el conocimiento de los adolescentes obtenido gracias a la interacción flexible en su canal de reseña de libros en YouTube: “En realidad yo creo que hoy por hoy los adolescentes leen más que nada juvenil, y creo que eso está empezando a cambiar con el tiempo, creo que están empezando a intentar investigar...” (Cornelia: párrafo 6).

Sin embargo, también se han recogido experiencias que apuntan a otros comienzos en la lectura,

menos convencionales o “canónicos”. Tal es el caso de Siddharta, una adolescente de 18 años que cursa primer año de carreras relacionadas con el ámbito de la salud:

12. (...) pero tipo hasta hace unos años me di cuenta que me gustaba mucho leer, empecé a leer literatura científica, es como muy conveniente para las carreras que hago. Me gusta mucho leer de química, biofísica, anatomía, fisiología, etc. (...)

127. [Refiriéndose a sus experiencias de lectura en la cafetería y librería Yenny, situada antaño en Bulevar España y la Rambla de Montevideo] Me acuerdo que el primer libro que agarré fue “Historias Inconscientes” de Rolón. (Siddharta: párrafos 12 y 127).

Por lo tanto, se destaca que los adolescentes lectores entrevistados en este estudio prefieren, a grandes rasgos, leer contenidos asociados con las grandes industrias culturales juveniles y con géneros típicamente de fantasía, distopía o aventura, con las excepciones señaladas. Junto a Ducrot y Todorov (2003) los denominaríamos como literatura de masas o novelas populares (p. 180). También ha surgido una cierta asociación entre esos contenidos y las lecturas en la pubertad, preferencias que parecen ir modificándose a medida que los adolescentes lectores crecen y se interrogan por otras cuestiones, en especial en relación a los “clásicos”. Algo similar se ha planteado en relación a Wattpad, una aplicación de lectura y escritura que nuclea principalmente a adolescentes y que está “subvirtiéndose los roles tradicionales de autor y lector y las leyes del *marketing*, ya que el éxito de un trabajo depende únicamente de sus lectores” (Tirocchi, 2018; en Scolari, 2018b); por ejemplo, Stephanie dejó de usar esa plataforma “porque realmente el contenido que suben ahí... algunos son libros bastante buenos, pero más juveniles, y yo ya estoy entrando en una etapa donde no soy tan joven” (Stephanie: párrafo 58). Por su parte, a Harper le ocurrió algo similar: “El tipo de libros, de novelas que hay en esa plataforma [Wattpad], como que eso me desmotivó un poco...” (Harper, párrafo 36).

Gracias a estos testimonios podemos discutir lo que apuntaba el profesor Armando Petrucci (2011) al señalar a los adolescentes como “un público que rechaza cualquier clase de canon y que prefiere elegir anárquicamente” (p. 446, en Chartier y Cavallo, 2011). Cabe preguntarnos si lo que habitualmente se denomina “género juvenil” –compuesto por muchas de las novelas mencionadas en este apartado, en especial las sagas fantásticas tipo “Harry Potter”–, no constituye acaso un canon adolescente de lectura de consumo, que apunta principalmente al entretenimiento y al placer, y que nuclea comunidades de lectores diferenciadas y asociadas con ciertos momentos subjetivos y

cronológicos: la pubertad y la adolescencia temprana, las preguntas por la identidad y la necesidad de distinguirse del mundo adulto, el cual es vivido muchas veces como apegado a un canon rígido que no comprende y excluye las preferencias de los jóvenes. Concernido por este tema, Harper se refirió a este asunto en tres oportunidades durante su entrevista:

92. (...) esos libros más como para adolescentes o fantasías, ciencia ficción, esas cosas, los adultos por lo general como que dicen que no son libros de verdad (...).

110. (...) pero uno se siente como que lo están menospreciando, ¿no? Todavía que estoy con el hábito de la lectura, que me digan que lo que estoy leyendo no, como que tengo que leer otras cosas mejores, yo qué sé, me parece que eso va muy en uno.

186. Sí, lo que pasa a veces también es como que, me pasó a mí, me parece, que no nos sentimos tan comprendidos por los adultos. Eso, como que hay mucho prejuicio en cuanto a lo que los adolescentes leen, se lo menosprecia, y eso es lo que en general no gusta, me parece, ese es el problema. (Harper, párrafos indicados).

La percepción de prejuicio y menosprecio hacia las elecciones literarias de los adolescentes podría operar como un obstáculo en relación al fomento, legitimación y establecimiento de prácticas de lectura de este grupo etario, especialmente si tenemos en cuenta que la lectura perdió su lugar privilegiado como principal instrumento de culturización en el mundo, desbancada por las tecnologías audiovisuales y multimedia contemporáneas (Scolari, 2018b).

Los distintos aspectos señalados en este apartado intentan reflejar la manera en que los jóvenes construyen activamente su mundo social y cultural, no como recipientes pasivos de los mensajes mediáticos o educativos, sino en un proceso de negociación de significados culturales, ya que los contenidos textuales considerados como literacidad son, en última instancia, una cuestión normativa de valores colectivos en permanente redefinición (Ito, 2010). En el siguiente cuadro se resumen las lecturas aportadas por cada informante, así como las diferencias señaladas entre sus lecturas iniciales y las posteriores.

Informante	Lecturas iniciales	Lecturas posteriores o actuales
Stephanie	"Las ventajas de ser invisible"; Wattpad	"Maze Runner"; "Love, Simon"; "Crepúsculo"
Harper	Fantasia, distopías, ciencia ficción; Wattpad	García Lorca; "El diario de Ana Frank"
Jane	Fantasia; Wattpad	Agatha Christie; "Los viajes de Gulliver"; "Alicia en el país de las maravillas", "Orgullo y Prejuicio".
Titania	Fantasia	"Emma", de Marcos Vázquez; Cecilia Curbelo

Desdémona	Fantasia	Cecilia Curbelo
Julieta	Fantasia	"Harry Potter"; "Hush Hush"; "Crepúsculo"; "Percy Jackson"; Romeo y Julieta.
Ofelia	Fantasia	Cecilia Curbelo. John Green. Shakespeare.
Luna	"Harry Potter" (Fantasía)	"El odio que das"
Siddharta	"Historias inconscientes"	Publicaciones científicas

Figura 26. Lecturas mencionadas por los informantes.

Elaboración propia.

4.2.5. El soporte y los modos de lectura

Por otro lado, además de qué leen los estudiantes lectores, una cuestión relevante para este estudio se refiere a cuál es el soporte que prefiere este grupo etario, y sus motivos para ello. Las respuestas han sido múltiples, aunque con coincidencias significativas; en la Figura 18 se resumen las principales perspectivas.

	Soporte digital	Soporte impreso
Ventajas	<p>"Es de fácil acceso, lo podés llevar a cualquier lugar, lo podés tener en el celular, la tablet, la computadora... es bastante ventajoso porque es más fácil de conseguir y más rápido de acceder a él también." (Stephanie: párrafo 48).</p> <p>"Primero, si no tenés plata para buscar los pdfs. Sino también para buscar el nombre del autor de algún libro que te guste y no sabés de quién es, o al revés, buscar el título de un autor que te gusta. Para ver las opiniones, para ver reseñas." (Julieta, en Shakespeare: párrafo 74).</p> <p>"...si [uno] lee un libro que le gusta mucho puede buscarlo y ve diferentes libros que son parecidos o que puede llamarle la atención de acuerdo a sus gustos. En algunos sentidos lo hace más fácil, y facilita la integración incluso entre lectores, me parece que eso es importante." (Harper: párrafo 40).</p>	<p>"...poder pasar las hojas es un sentimiento que me gusta, o tipo sentir el peso de un libro en la mano, cuando estás caminando por ahí, tenés un libro, lo agarrás, agarrar los libros también, es como raro pero es como el sentimiento de tener el libro ahí (...) y el olor de los libros también me encanta (...) sigo prefiriendo ir a los libros porque confío más en esa información que la que puedo llegar a encontrar en internet (...) Con el libro tenés un objeto al cual dirigirle tu afecto." (Jane, párrafos 40, 46, 152 y 96) .</p> <p>"[Con el papel] es como todo como más tranquilo, como que el tiempo fluye de otra forma. Como que estás más <i>chill</i>, como que las ideas, siento que por ejemplo escribiendo en papel mis ideas son más profundas que si escribo en computadora." (Siddharta: párrafo 209).</p> <p>"Como que me parece más, como que más personal la lectura en papel. Como que es más un intercambio con el libro. No sé muy bien cómo explicarlo. Pero como que lo tocás, vas pasando las páginas, me parece diferente, no sé" (Harper: párrafo 80).</p>
Desventajas	<p>"-Papel, odio la lectura digital. -¿Sí? -Sí, sí porque siento que me pierdo. Como el papel me gusta, tipo a mí me gusta leer las cosas estructuradas, que haya capítulos. Me acuerdo que una vez leí "Ensayo sobre la ceguera", de José Saramago, que no tiene capítulos, fue horrible, tipo odio leer así, odio leer en un Ipad o en una computadora, no me gusta leer, me gusta leer en papel." (Siddharta: párrafos 20 a 22).</p> <p>"Además el tema del digital es que si vos buscás el pdf común y corriente, puede que le hayan cambiado cosas que en el libro no son así. Porque a mí me ha pasado una vez, y yo después lo comparé con el original y eran totalmente</p>	<p>"Claro porque los libros [impresos] por ejemplo están caros acá." (Stephanie, párrafo 42).</p> <p>"Porque muchas veces podés llevar un libro si es chico, pero si es un libro como este [mientras sonríe, saca y muestra un volumen con obras de Jane Austen, muy grande] se te complica un poco." (Jane: párrafo 84).</p>

	diferentes.” (Julietta, en Shakespeare: párrafo 57).	
	“Pero a mí me parece que, como el celular es algo bastante nuevo, siempre que tenemos el celular pensamos en algo inmediato y rápido. Sin embargo, cuando agarro un libro, como que profundizo mucho más. De cierta manera cuando leo libros en internet, y como muchas veces cuando estás leyendo fanfiction todo eso, no siempre es como una historia desarrollada, sino que estás leyendo eso para pasar el tiempo y leer una historia, aunque no esté bien escrita o bien desarrollada. Y no te incite a pensar nada, sino simplemente leer algo.” (Jane, párrafo 90).	“... obviamente cuando sos adolescente no tenés ingresos, y muchas veces tus padres o la gente con la que vivas no puede acceder a los libros, porque es una realidad los libros muchas veces son caros, y si querés leer, si realmente tenés interés, vas a lo digital pirata, pero vas a lo digital, pdfs, no sé...” (Cornelia, párrafo 20).

Figura 27. Evidencias y fragmentos acerca de las ventajas y desventajas del soporte digital e impreso.

Elaboración propia.

Quizás resulte sorprendente notar que mientras que a la lectura digital muchos informantes le encuentran defectos insoslayables –algunos la rechazan completamente, como Siddharta–, la lectura en soporte impreso no presenta más que dos desventajas importantes: el precio de los libros y la ocasional falta de practicidad para transportarlos. A las dificultades intrínsecas de la lectura digital, tal como la perciben estos lectores en la Tabla 27, se les suman las dificultades de la tecnología en general, principalmente como fuente de distracciones. Por ejemplo, “se corta mucho, se pausa mucho el proceso de la lectura por el celular o por los dispositivos” (Harper, párrafo 116), “yo intento dedicarle tiempo a la lectura, pero hay veces, es triste, pero hay veces como que no lo puedo controlar, tengo que revisar el celular igual” (Harper, párrafo 118). Ofelia piensa que la tecnología “en general distrae” (Shakespeare, párrafo 131), Titania agrega que si “vos estás leyendo o estás estudiando y te suena el celular y es como que ya vas a eso, como que te distrae bastante” (Shakespeare, párrafo 133), y Desdémona tercia que “también depende qué tan pendiente estés del celular, porque yo prácticamente para estudiar ya sé que tengo que dejarlo en otro lado y me pongo con lo que tengo que hacer” (Shakespeare, párrafo 134). Por su parte, Siddharta, en una defensa acérrima de la lectura impresa que ella asocia con la lectura profunda y crítica, dice que debido a la tecnología

Leemos tipo el título, rapidito lo que dice, pero tá [sic.] eso no es leer. Siento como que en esta generación es mucho más difícil llegar como al "logos", vamos a decirlo así, realmente, que en otras generaciones que leían libros así (gesto de grosor), en realidad es como lectura fácil, como no podés ahondar en el texto, es como... Creo que no, que [la tecnología] no es un facilitador. (Siddharta, párrafo 32).

Entre las principales dificultades que esta informante encuentra para estudiar en soportes digitales,

menciona la fragmentación de la información, la interrupción de otras aplicaciones, la predisposición a la comprensión superficial que genera el celular, la lectura acelerada y la incapacidad de dimensionar adecuadamente el volumen de lectura: “yo siento que cuando leo digital, me pierdo... Como que me parece como interminable, y no sé, no lo puedo como esquemáticamente visualizar bien” (Siddharta, párrafo 190). Sus afirmaciones se articulan con las palabras de Chartier (2011): “Es generalmente una lectura discontinua, que busca a partir de palabras claves o rúbricas temáticas el fragmento textual del cual quiere apoderarse (...) sin que sea percibida la identidad y la coherencia de la totalidad textual que contiene este elemento” (p. 19).

Harper también señala que si bien las plataformas de entretenimiento pueden facilitar la socialización de la lectura, a él personalmente lo han alejado de la misma:

40. [Informante] En algunos sentidos [la tecnología digital] lo hace más fácil, y facilita la integración incluso entre lectores, me parece que eso es importante, pero también obvio que puede ser un obstáculo con todos los otros medios de entretenimiento que son más fáciles, porque yo qué sé, no implican tanta atención o no sé. Ver películas o ver series para algunos es mucho más fácil que sentarse a leer un libro.

41. [Investigador] Ajá... ¿Y en tu caso?

42. Bueno en mi caso, los dos, porque leo pero menos que antes, bastante menos, y eso me parece en parte por todas esas plataformas de entretenimiento también. Netflix, por ejemplo. Pero antes leía mucho más. (Harper, párrafos pares es el entrevistado, impares el investigador).

Incluso Luna, con 12 años de edad, plantea que la tecnología “es un distractor grande porque antes de tener un celular leía muchísimo más incluso, y ahora no tanto” (Luna, párrafo 50). Según esta lectora de 12 años la lectura “se está perdiendo muchísimo, no solo por las redes sociales sino por la tecnología en general” (párrafo 88). Por otro lado, para Stephanie las relaciones entre tecnología y lectura se asocian con la ineficacia de la multitarea: “es como que estás mitad en YouTube, mitad en Wattpad, mitad en Whatsapp, estás en todos lados y es como que no estás en ninguno” (Stephanie, párrafo 76).

Jane entiende que debido al celular y sus *apps* se alejó de los libros:

Claro, yo hasta los 12 años no tuve celular, y hasta ese entonces vivía leyendo, todo el tiempo. Pero desde que empecé a tener celular, y más que todo empecé a tener un celular que

aguantaba más aplicaciones y que surgieron aplicaciones como Pinterest, más que todo. Pinterest fue lo que más me alejó de los libros. (Jane, párrafo 86).

Esta informante coincide con Siddharta en cuanto a la relación entre el soporte y la profundidad de la lectura:

Pero a mí me parece que, como el celular es algo bastante nuevo, siempre que tenemos el celular pensamos en algo inmediato y rápido. Sin embargo, cuando agarro un libro, como que profundizo mucho más. (...) las historias te atrapan mucho más, te incitan a pensar cosas y a reflexionar sobre vos mismo, también obviamente depende de la historia (...). (Jane, párrafo 90).

Las reflexiones sobre las diferencias de tiempo y profundidad entre los soportes nos hacen pensar en los resultados de la investigación de Bereiter y Scardamalia (1987, citados por Carretero, 2009, p. 123), quienes encontraron que los lectores exitosos distinguen los niveles de importancia del texto y los organizan en un todo coherente, mientras que los lectores menos competentes utilizan una estrategia de acumulación de detalles desarticulados, lo que empobrece notablemente la comprensión del texto como unidad semántica.

Podemos establecer, por tanto, que los adolescentes entrevistados tienen opiniones formadas acerca de las ventajas y desventajas que presentan los soportes impresos y digitales para la lectura, así como de los modos y niveles de lectura que éstos posibilitan. En general estos lectores coinciden que la tecnología distrae y aleja de la lectura de libros, lo cual les plantea dificultades respecto a la literacidad digital. Esto no implica que todas las voces coincidan de forma unánime. Stephanie considera que lo digital permea profundamente en la generación más joven: “Es como que todos estamos buscando constantemente lo que nos sea más fácil, lo que nos quede más a la mano, y eso es lo digital” (Stephanie, párrafo 166). O la exclamación grupal de las cuatro estudiantes booktubers entrevistadas: “[Todas al mismo tiempo] Y el papel, nosotras preferimos el papel. Pero por tema económico, el que más se usa es el digital” (Shakespeare, párrafo 50). Es decir, aunque la preferencia sea por el soporte impreso, la facilidad de acceso a lo digital hace que se use más el soporte digital, por lo menos en los contextos socioeconómicos menos favorecidos.

Otro aspecto asociado al soporte es la constatación de que muchos de los entrevistados manejan dos nociones o definiciones de lectura contrastantes. La “lectura” propiamente dicha se refiere a un

involucramiento y una disposición del lector para una concentración más o menos extendida, dirigida a un texto perteneciente a determinado género, usualmente literario aunque puede ser también académico, el cual fue escrito por alguna figura de autoridad (un escritor o alguien reconocido). Esto sería lo que tradicionalmente se denomina lectura: lectura de libros, la cual no tiene el mismo sentido que la lectura funcional o utilitaria de los mensajes de textos o las redes sociales, lo que queda ilustrado en el siguiente diálogo con las estudiantes *booktubers*:

214. Investigador: [Respecto a los mensajes de Whatsapp y las redes sociales] ¿Ustedes dirían que eso es lectura?

215. Titania: ¿Vos te referís como a mensajes...?

216. Investigador: Sí

217. Titania: Y no, no está leyendo.

218. Investigador: ¿No, no está leyendo?

219. Julieta: Para mí sí, o sea, leer está leyendo porque está descifrando lo que dice la palabra y eso es leer. Quizás que no es leer en el mismo sentido de cuando agarrás un libro y te ponés a mirar la historia. (Shakespeare, párrafos indicados).

Siguiendo a González (2017): “«Leer es leer un libro» y es a esta lectura a la que se le otorga una jerarquía absoluta como consecuencia de unos ciertos atributos (selección, profundidad, experiencia individual y de esfuerzo vinculado a un contenido de calidad) y valores (educación, crecimiento personal y desarrollo como persona y como profesional)” (p. 82). Esto implica que las prácticas de lectura emergentes como las que circulan en las redes no sean consideradas lectura propiamente dicha. También es notable que en la lectura de libros impresos “tenía como mucho más propósito, mientras que el celular era, es básicamente algo que lo agarraba como para no hacer nada, para hacer algo” (Jane, párrafo 88).

Más articulados son los motivos de Harper para no considerar lo que se hace en las redes como lectura propiamente dicha. Aunque su posición no es tajante, ya que luego remata con un señalamiento interesante acerca de cómo él se enriquece gracias a las formas emergentes de literacidad digital:

144. Harper: [Ante la pregunta de qué hace en internet] Chateo, entro, yo qué sé, entro a Instagram, redes sociales, miro videos, veo series, películas, leo de algún tema que me interese, o sea diferentes cosas, según el momento del día o...

145. [Investigador]: Entonces, ¿no te parece que todas esas actividades no implican lectura?

146. Es que me parece que sí, pero es una lectura como que reducida en vocabulario, en formas de expresarse. Como que, obvio, estoy leyendo los mensajes, y publicaciones, pero en realidad como que en cuanto al idioma, no me estoy nutriendo tanto. Terminamos como que mezclando tiempos verbales, por ejemplo, porque lo que leemos no es tan rico y tan amplio. Aunque por ejemplo, la lectura de subtítulos, más que nada en otro idioma, me parece re útil. (Harper, párrafos indicados).

En los fragmentos anteriores constatamos que implícitamente lo que se hace en las redes no se considera lectura propiamente dicha, sino que esta lectura “emergente” consiste solo en un “desciframiento” (Juieta) o una lectura “reducida en vocabulario” (Harper), donde lo que entra en juego son las relaciones con otros o el mero entretenimiento antes que la individualidad pausada y reflexiva asociada a la lectura “tradicional”. Junto a Winocur (2015), podemos afirmar que las prácticas lectoras “emergentes” se han “invisibilizado” para los jóvenes que han integrado lo digital en su vida cotidiana (p. 255), mientras que quienes resisten lo digital (como Siddharta, por ejemplo) son muy conscientes de la literacidad digital debido a las dificultades que les provoca.

Por lo tanto, podemos concluir que en general el soporte digital aún no es la primera opción de estos informantes a la hora de leer, dado que la mayoría prefieren la lectura en papel. Sin embargo, no es algo que lo vean en términos excluyentes: “a mí me parece que adolescentes que ya les gustaba leer de antes seguro que van a terminar en la lectura digital en algún momento u otro, aunque sigan usando los dos medios” (Jane, párrafo 144).

Respecto al soporte impreso, algunos informantes son elocuentes ya que hacen hincapié en la dimensión afectiva que despierta el objeto: “yo siento algo especial pasando las hojas, me gusta. Aparte los libros tienen ese olor, un olor especial de las hojas de papel (risas) cuando es nuevo, tienen ese perfume que en lo digital no lo tenés”; “porque aparte nosotras coleccionamos los libros, nos encanta guardarlos, tenerlos todos adornados en estantes” (Julieta, en Shakespeare, párrafos 57 y 283).

4.2.6. La literacidad, el soporte y el rendimiento escolar

Muchos de los entrevistados asocian el soporte digital principalmente con propósitos escolares, mientras que al momento de leer por placer, si es posible, recurren al texto impreso, ya que estos lectores aprecian especialmente la experiencia sensorial y afectiva con el objeto libro (su peso, su textura, su olor, su manipulación, el ruido de las páginas), lo cual coincide con los resultados de Garderes (2014).

En un extremo del espectro se encontraría Stephanie, entusiasta de lo digital, quien considera que los adolescentes “al papel poco recurren. Por ejemplo ahora cuando vamos a buscar información es todo digital. No buscamos un libro directamente, a no ser que sepamos exactamente qué libro es y en qué páginas están” (Stephanie, párrafo 34); remata con que “mayormente siento que si te dicen lectura digital vos pensás en algo de estudio” (párrafo 132). Al preguntarle a Harper si cuando hace un trabajo para el liceo recurre a libros, responde que “depende, pero, o sea no es lo más normal, pero sí, tengo algunas enciclopedias, ese tipo de libros, diccionarios, pero así información más que nada sí es internet. Páginas que traten sobre eso” (Harper párrafo 88). Julieta también ha tenido experiencias de lectura digital gracias al liceo: “yo me he descargado de la biblioteca del Plan Ceibal, he sacado, no libros de lectura porque tá [sic.] tengo muchos para leer y mi madre me mata... Pero sí saqué de historia y esos para hacer trabajos” (Shakespeare, párrafo 265), lo cual ha sido respaldado también por Desdémona.

Sin embargo, Jane ha destacado la falta de fiabilidad que puede tener la red: “yo personalmente, a menos que sea algo muy cortito y conciso, sigo prefiriendo ir a los libros porque confío más en esa información que la que puedo llegar a encontrar en internet” (párrafo 152). Lo cual es un indicador de lectura crítica, ya que esta informante se posiciona como alguien que puede evaluar la confiabilidad de las fuentes antes de recurrir al “cortar y pegar”. Esta informante sí destaca la relación entre la lectura y el rendimiento escolar:

(...) Por lo que tengo entendido, las personas que les gusta leer libros les gusta aprender cosas nuevas. O sea, lo que los lleva a los libros es como un querer descubrir o querer, sí como esa curiosidad. Y esa curiosidad te ayuda muchísimo en lo académico porque lleva a que te interesa lo que está diciendo el profesor, no en todas las materias, pero en varias te va a interesar lo que

están diciendo y ese interés hace que pongas más empeño o que se te facilite comprender las cosas. (Jane, párrafo 128).

Siddharta, a pesar de no leer más que textos impresos, sí recurre a internet para buscar fuentes confiables, especialmente revistas arbitradas:

19. [Investigador]: (...) En general, ¿en qué soporte lees, papel o digital?
20. [Informante]: Papel, odio la lectura digital.
21. ¿Sí?
22. Sí, sí porque siento que me pierdo. Como el papel me gusta, tipo a mí me gusta leer las cosas estructuradas, que haya capítulos. (...)
23. Pero todos estos artículos de investigación... [referencia a las bases de datos como Timbó, que usa regularmente].
24. Los imprimo (Siddharta, párrafos impares, investigador, y párrafos pares, la entrevistada).

En este fragmento, Siddharta hace alusión a lo que señala Carretero (2009): “el conocimiento de la estructura de un texto es una estrategia de comprensión exitosa” (p. 124). Al carecer de los indicadores materiales e inmediatos que le permiten distinguir, organizar y jerarquizar las unidades del texto, esta informante siente que “se pierde”. Sin embargo, posteriormente ella declara haber recurrido a YouTube para aprender temas relacionados con su carrera: “[YouTube es] muy útil, sí. Especialmente, bueno, búsquedas en español, no. Sólo en inglés. Pero hay como canales muy interesantes, bueno, como que si vas a estudiar de YouTube, las fuentes tienen que ser muy confiables” (Siddharta, párrafo 56), mencionando luego el canal de medicina de Harvard. Cabe recordar la investigación de Scolari (2018a), donde se sostiene que YouTube es de los espacios preponderantes de aprendizaje en línea. Por lo tanto, su rechazo es esencialmente a la lectura digital (en sentido acotado), no a la literacidad digital (entendida como una práctica de comprensión de discursos electrónicos, ver Capítulo 2.2.3). Su capacidad para preguntarse por la confiabilidad de las fuentes también es indicadora de un posicionamiento crítico con respecto a la información. Esta informante también es elocuente respecto a los efectos positivos de la literacidad tradicional en el rendimiento escolar de las asignaturas científicas: “Pero en química, en física, para poder empezar a elaborar tus propias ideas, necesitás leer mucho” (párrafo 144); “por ejemplo escribiendo en papel mis ideas son más profundas que si escribo en computadora” (párrafo 210).

No obstante, para Siddharta, en cierto momento de su educación media sus calificaciones dejaron de

ser relevantes:

138. [Informante] si bien, siempre fui niña 12, como que no era niña 12 tipo, no era súper aplicada... Nunca tuve cuadernolas, siempre como que leí por mi cuenta, casi que no iba al colegio, entonces, como que más o menos; en realidad no, esa es la verdad.

139. [Investigador] ¿Dirías que hay correlación entre, digamos, la formación de hábitos lectores y el desempeño académico?

140. Bueno, sí, totalmente. Igual me parece que en el modelo académico de hoy, no es necesario, como que me parece más una cuestión de disciplina que una cuestión de realmente comprender lo que estás leyendo, y tipo realmente entenderlo. Como que siento que en el colegio te dan tipo un resumen, ni siquiera tenés un libro, tenés lo que dice la profesora, tá [sic.]. (...) Y, o sea, creo que una persona puede ser 12 leyendo el día antes, estudiándose de memoria (...)

144. (...) Yo creo que el objetivo del colegio es formar ciudadanos promedio, que no sean tan geniales, como que sean tipo ahí, bien. Y, como que no te enseñan a pensar. Y para elaborar el pensamiento hay que leer, o sea, si uno no lee... (Siddharta: párrafos pares la entrevistada, impares el investigador)

A pesar de lo anterior, esta informante tiene buenas calificaciones en las dos carreras que estudia:

Yo por ejemplo lo veo con, tipo, hacer dos carreras, es una cuestión, ta, hay que tener la habilidad, etc. Pero también es mucho de poder manejar bien el tiempo que uno tiene y si uno tiene dos horas para estudiar, o sea, yo tengo la mitad del tiempo que tienen mis compañeros. Y sin embargo, me va mejor que ellos. Entonces, ¿cómo hago? Ta, es que si me siento dos horas, no tengo el celular, no me voy tipo por las ramas, realmente me concentro, estudio. Eso para mí es productividad (párrafo 218).

Por otra parte, Harper, entrevistado el 6 de diciembre de 2018, pasó a 5º de liceo con un promedio general de 12 (Harper, párrafo 6), constituyendo un caso donde literacidad y rendimiento escolar van de la mano. Las cuatro *booktubers* entrevistadas grupalmente también encuentran una relación entre la literacidad y el desempeño académico, si bien durante la situación de entrevista se generó cierta incomodidad debido a la presencia de su profesora de literatura en la entrevista. Comenzó respondiendo Julieta, quien destacaba la relación entre la lectura y la comprensión, una capacidad que al desarrollarla se puede transferir a otras materias:

Aparte al leer vos tenés que comprender lo que estaba diciendo para entender lo que está pasando en la historia y eso también sirve en las materias, por ejemplo en idioma español, si te ponen un texto, tenés que entenderlo para poder analizarlo. O en historia para entender lo que da la profe. (Shakespeare: párrafo 300).

El papel fundamental de la lectura en la comprensión que esta informante señaló, coincide con los resultados arrojados por otras investigaciones (Cassany 2012 y 2006; Garderes y Scaffo 2016; OCDE, 2011, entre otros), ya que la relación entre comprensión y la lectura crítica han sido objeto de interrogación recurrente. Luego continuó Desdémona, destacando la influencia de la lectura en su capacidad de escritura y su desarrollo de la espacialidad:

Y también el tema de detallar como decís vos [se refiere a Julieta], por ejemplo los libros te dan un concepto de espacialidad que quedás asombrado, yo digo es impresionante lo que pueden llegar a hacer con dos oraciones. Y al leer eso como que se te empieza a pegar todo eso y ya empezás a formular las cosas de otra forma. Le ponés otro punto de vista que antes no tenías. (Shakespeare, párrafo 314).

Es destacable que la investigación cualitativa de la antropóloga Michèle Petit (2009), al igual que esta estudiante, ha tomado nota de cómo la percepción del espacio físico se ve transformada gracias a los relatos: “la literatura es parte integrante del arte de habitar que nos resulta esencial” (p. 97); “esa lejanía de las lecturas viene a modificar la percepción de los lugares familiares” (p. 80). La percepción del espacio no “viene dada” naturalmente, sino que se construye con un entramado simbólico que la literacidad transforma de manera impredecible y permite captar y comprender de otro modo los espacios cotidianos.

Finalmente Titania, quien tiene una baja calificación en Literatura y por eso quería evitar la pregunta, plantea que:

Claro, [la lectura] como que te ayuda a mejorar también la parte de escritura. Por ejemplo no vas a comparar una persona que nunca leyó en su vida con una que sí leyó, como que te agranda más la mente y al escribir, como que te enseña más a escribir por así decirlo. (Párrafo 315).

Es decir, a pesar de que los entrevistados en general tienen la percepción de que la lectura favorece el desempeño académico, esto no implica que en todos los casos quienes se consideran buenos lectores

obtengan buenas calificaciones. Cornelia, por ejemplo, sostiene que no existe relación entre estos dos aspectos: “No necesariamente [hay relación entre hábitos lectores y desempeño académico]. Leer no te hace más culto, capaz que te hace más variado, pero no necesariamente te hace más culto ni mucho menos más inteligente” (Cornelia, párrafo 70). Sin embargo, a pesar de sostener que no hay relación, no puede evitar la cuestión de que la lectura algo le aporta al lector cuando señala que “capaz que te hace más variado”.

En suma, en general los entrevistados sostienen que sí hay relación entre hábitos lectores y desempeño académico, aunque haya matices en cuanto al grado de incidencia entre estos aspectos.

4.2.7. La literacidad y la socialización

La socialización de la lectura es un analizador sumamente relevante para comprender cómo un adolescente adviene lector. Podemos ubicar la socialización de la lectura como una serie de anillos concéntricos, siendo el primero de ellos el núcleo familiar inmediato de la infancia. Los padres, y la familia en general, más allá de modelos identificatorios a los que el niño pueda imitar, tienen un papel fundamental como promotores de la literacidad, lo que ha sido señalado por casi todos de los entrevistados. Así, Jane relata que:

(...) Yo siempre tuve libros a mi alcance, y cuando tenía 4 años, yo no me acuerdo de esto pero mis padres me dicen que yo siempre les vivía pidiendo que me libros, que me leyeran libros, y tá [sic.] no podían estar todo el tiempo leyéndome libros entonces a los 4 años mi abuela me enseñó a leer y escribir para que yo pudiera leer yo los libros, porque ella era maestra, entonces tá [sic.] ahí aprendí, y de ahí en adelante seguí leyendo y siempre me encantaron, cada vez que me preguntaban “qué querés para tu cumpleaños? Libros” (...). (Jane, párrafo 14).

Sin embargo, inmediatamente agrega que “mis padres no son muy de leer (...) mi abuela en realidad es más de leer, y tengo otra tía que también lee pila” (párrafo 18). Por otra parte, esta informante señaló una posible explicación de índole social para las diferencias de género respecto a los hábitos lectores encontradas en este estudio (ver Tabla 29 del apartado cuantitativo):

Por ejemplo, un estereotipo típico sería que el nene va a jugar a la pelota con los amigos, y la nena se queda en casa con las muñecas con sus amigas. Entonces ese estar en casa, ya te, los libros se hacen, yo personalmente los asocio mucho con el hogar, pero entonces, porque es donde está la biblioteca para agarrar los libros, entonces puede ser por eso que se tienda más a agarrarlos. (Jane, párrafo 166).

Previamente había dicho que “me parece que tiendo a juntarme con la gente que tiene medios de diversión dentro de casa, como que no son tan de salir sino más de quedarse en casa leyendo libros, jugando, cosas así” (Jane, párrafo 132). Es decir, para esta adolescente, la socialización temprana determinada por las figuras parentales ya distribuye el entretenimiento y los juegos según criterios de género, lo que tiende a que las chicas habiten más el espacio cerrado del hogar, acercándolas a los libros. Esto se articula con un comentario de la profesora de literatura presente en la entrevista con las cuatro chicas que hacen *booktube*: “Y bueno pero de los varones, ¿qué se espera de ellos? Que hagan fútbol. Entonces vienen de mañana al liceo y de tarde todos los días practican. Y no tienen el espacio [para leer]” (Shakespeare, párrafo 378).

Por otro lado, también Harper sostiene que si bien sus padres no son lectores, han jugado un papel relevante para fomentar sus hábitos de lectura desde que era niño: “Sí, eso sí, me compraban libros que leía, pero ellos en sí no leen. Pero sí, me apoyaron digamos, a leer, eso es verdad” (Harper: párrafo 166). Asimismo, Julieta reflexiona sobre la importancia del incentivo familiar, pero destaca que eso no es suficiente:

En mi casa, mi madre leía, pero ahora no tiene casi nada de tiempo. Y yo leo porque me gusta, pero también de chica me han incentivado, mi madre siempre me compraba libros porque yo le pedía, y mi abuela también. Pero por otro lado mi padre no, no le gusta leer, no lo he visto leer nunca ahora que lo pienso, así leer un libro, leer otras cosas sí. Y por ejemplo mis hermanos les regalan libros pero no, no les gusta, y no es solo cómo nos críen, es también porque no les gusta. Aunque en la escuela los incentiven, o en la casa. (Shakespeare, párrafo 328).

Según el relato de Titania, en su caso el origen de los hábitos lectores se remonta a pasar tiempo con su prima: “Yo cuando era chiquita, mi prima iba a estudiar y yo iba con ella y me enganchaba con los libros” (Shakespeare: párrafo 274). Posteriormente agrega que “...a mi hermano chico yo lo estoy incentivando y me dice: « ¿me vas a leer un libro? ¿Me vas a leer un libro?» Y yo voy y le leo. Pero mi madre y mi padre no” (párrafo 325).

Ofelia plantea que los hábitos lectores no necesariamente tienen que partir de la casa, pero que su padre es lector, lo que constituye una respuesta un tanto contradictoria: “En mi casa solamente mi padre lee y después tá [sic.], ninguno más, y yo soy fanática de los libros. No necesariamente tiene que partir de la casa” (párrafo 324).

Cornelia también se refiere a la influencia de sus padres para constituirse en lectora: “A nosotros nos educaron con la idea de que leer estaba bueno. (...) siempre los libros estuvieron alrededor desde muy chiquitos, desde libros interactivos con solamente dibujos y texturas y cosas, desde que éramos bebés, hasta más de grandes” (Cornelia, párrafo 40).

En el caso de Siddharta, ella proviene de un entorno sumamente intelectual, lo que para ella implicó una influencia natural hacia la lectura:

(...) En mi casa siempre se leyó mucho, mi madre, cuando era chica, me leía mucho. Mi padre... o sea, no me leía él, mucho, pero sí como que su esencia y digamos, su aura, como que irradia lectura [sonríe] entonces es como que sí” (Siddharta, párrafo 135).

En la misma línea que destaca la influencia del núcleo familiar se ubica el relato de Luna: “(...) a veces incluso leo con mi padre hasta el día de hoy. La lectura abre un vínculo con mi familia muy fuerte” (Luna: párrafo 106), donde la lectura ocupa un lugar importante en la dinámica familiar y en los momentos de afecto compartidos en la infancia. Recordemos que Luna se presentó como alguien a quien le leyeron “Harry Potter” con tan sólo 4 años.

Estos testimonios apuntan a que el ambiente familiar desempeña un papel relevante en la adquisición de hábitos de lectura, coincidiendo con los resultados de otras investigaciones (Gérard, 2016), ya sea por haber visto leer a los padres, por la cantidad de libros en la casa, por su nivel socioeducativo, o porque les leían en voz alta de niños.

Respecto a la socialización extendida, por tratarse de adolescentes, para quienes el grupo de pares juega un papel fundamental en la constitución identitaria (Erikson, 1993), resulta significativo indagar las relaciones entre las prácticas de lectura y la socialización entre pares. Stephanie comenta respecto a estas relaciones que:

O sea, cuando empecé a leer los libros, no conocía a quien que le interesara la lectura, pero después comencé a tener amigas, y a impulsar amigas a que leyeran, y fue como “este libro tenés que leerlo, me pareció genial” y era como que le contaba un poco de los libros, y cuando le prestaba y me lo devolvía y me decía que no estaba tan bueno, yo hacía como “¿eh?” Socializar, hoy en día, hablar de libros, estoy hablando todo el tiempo” (Stephanie, párrafo 106).

Las recomendaciones entre amigos también funcionan como un incentivo a la lectura y al intercambio, por hallarse atravesadas por afecto y confianza. Así lo entiende Jane:

De la misma manera que yo tengo una amiga que le encanta leer, y cuando me recomienda un libro, yo ya lo agrego para leerlo yo, porque sé que si ella dice que me va a gustar, probablemente me guste. Porque tenés esa confianza, esa conexión entre libros que te gustan similares. (...) me parece que tiendo a juntarme con la gente que tiene medios de diversión dentro de casa, como que no son tan de salir sino más de quedarse en casa leyendo libros, jugando, cosas así.” (Jane, párrafos 70 y 132).

En ese mismo sentido, al preguntarle a Siddharta cómo llegó a leer “El día que Nietzsche lloró”, responde que “en realidad me lo recomendaron. Tengo un amigo que es muy filosófico y muy profundo y nos compartimos literatura” (Siddharta: párrafo 96). Posteriormente profundiza acerca de la importancia de las personas en cuanto a las lecturas a las que accede:

(...) siento como que después las personas con la que uno se rodea, por ahí vos recomendás un libro, y la otra persona te dice ah bueno sí, yo te recomiendo este, blablabla. Como que vas formando como una red de literatura, digamos. (Siddharta, párrafo 131).

Reflexionando sobre el papel de la socialización en la formación de hábitos lectores, Harper constata que:

Ah, me parece que un papel re importante porque es más fácil leer teniendo a alguien con quien hablar sobre lo que lees, alguien con quien intercambiar, interactuar, dar opiniones acerca de lo que lees, recomendar libros, que lo lean y te lo devuelvan y te digan qué piensan. Creo que es más difícil para uno leer si en su entorno nadie lee. (Harper, párrafo 70).

En esta cita Harper señala un aspecto crucial de la lectura crítica (Cassany 2003), ya que no se trata solamente de leer, sino de hacer algo con lo leído, dentro de una determinada comunidad de lectores. Así, al relatar su experiencia como escritor en la plataforma Wattpad dice que: “Para mí fue una muy buena experiencia para conocer gente, que tuviera los gustos parecidos a uno.” (Harper: párrafo 34). Más adelante agrega que gracias a Facebook se unió a un grupo de lectores: “Era un grupo que favorecía el intercambio. Estaba bueno sí. Yo conocí algunas personas que hablé con ellas debido al grupo este, que iban a otros liceos” (párrafo 64).

Por su parte, luego de haberse sorprendido la primera vez que se enteró de la existencia de los *booktubers*, Julieta destaca el valor de hablar con otros acerca de la lectura, y lo relaciona explícitamente con el amor compartido por la lectura:

Yo primero me sorprendí que existiera algo así [el booktube] que comunicara al resto de las personas los gustos literarios y los libros que hay, hacia las otras personas, porque me encantaba leer y nadie entendía cuando yo hablaba de libros, y hablar con otra gente que sabe está bueno porque te entienden y tenés todo un vínculo que los une por algo que aman, y estaba bueno y tá [sic.], me enganché cuando la profe lo dijo. (Shakespeare, párrafo 8).

También Desdémona tuvo una experiencia de sorpresa al enterarse de la existencia de los *booktubers*, aspecto que ella relaciona directamente con la posibilidad de hablar acerca de los libros que le gustan:

A mí me generó un poco de intriga porque yo no tenía idea que existiera eso, así que cuando la profe lo comentó, me llamó mucho la atención porque yo también en casa, por ejemplo, a veces comentaba sobre algunos libros que a mí me gustaban, y mi madre no los conocía por la autora, o mi hermano tampoco es mucho del tema de la lectura, entonces tá [sic.], cuando nos enteramos de este tema fue bastante lindo. (Shakespeare, párrafo 10).

Profundizando en los aspectos de la socialización de la lectura mediada por la tecnología, Titania refiere que integra grupos de rol por Whatsapp, gracias a los cuales ha “conocido gente de España, de Perú, de México” (Shakespeare: párrafo 237). “La cosa es que vos tenés un personaje e interactuás con varios. Hay que veces que hay una temática, o hay temática libre. Y tá [sic.], interactuás y todo eso” (párrafo 226). Se trata de la elaboración de una historia en conjunto, donde cada participante es un personaje que dice y realiza acciones a través del grupo de Whatsapp. Podríamos caracterizarla

como un tipo de socialización lúdica y literaria, a la cual se accede principalmente a través de otros participantes, los cuales pueden ser reconocidos gracias a plataformas relacionadas con la literatura: “Yo encontré uno a través de Wattpad, una que escribía publicó que tenía un grupo de rol y podías unirte pasándole el número” (párrafo 242). Ofelia ha culminado la entrevista resaltando el aspecto afectivo que encontró gracias a la realización de *booktubes* y el intercambio con pares: “nosotras estamos felices de poder hablar con alguien de lo que nos gusta, porque en nuestras casas hablábamos y nadie nos entendía” (Ofelia, en Shakespeare, párrafo 371).

Este tipo de socialización literaria que da lugar a modos emergentes de escritura y lectura sería un aspecto interesante a indagar en futuras investigaciones.

Aún más comprometida es la posición de Stephanie, quien se refiere con cierto orgullo a la comunidad “triple B: *Booktubers, Bloggers, Bookstagramers*” (Stephanie, párrafo 174). Se trata de una comunidad de lectores y escritores (cada uno desde la plataforma en la que se especializa: YouTube, Blog, Instagram) que convocan eventos en conjunto, como maratones de lectura y de escritura a través de redes sociales. Dice al respecto Stephanie:

Por ejemplo tenemos lecturas conjuntas y ahora el 31 [de julio de 2018] se va a hacer una celebración por el cumpleaños de Harry Potter. Es genial, es como que nunca me enteré de estás cosas que pasan ACÁ [el énfasis es suyo], y me encanta la organización que tiene y espero que la máxima cantidad de personas puedan llegar a conocer y darse cuenta que existe eso acá, no sólo en otros países. (Stephanie, párrafo 198).

Lo anterior puede ser confirmado mediante la búsqueda del *hashtag* #maratondeescriturauy en distintas redes sociales, pero también gracias al testimonio de Cornelia, una *booktuber* con cierta trayectoria, quien habla de una comunidad sólidamente establecida:

Y toda la movida alrededor, todo lo que es la comunidad acá en Uruguay está súper unida y súper establecida desde hace ya como año y medio, y todo lo que se está generando en ferias del libro, en charlas que vamos a dar a liceos y todo, creo que el hecho de que a la gente le guste y, no sé, para mí tiene todo el valor del mundo ir a un liceo, dar una charla, comentar qué es lo que hacemos, y que al final se acerquen 3, 4 o 5 chicas o 5 chicos y te digan “pá, qué bueno, no sabía que esto existía, mirá, yo leí este libro”, y se copen. (Cornelia, párrafo 112).

Todos estos testimonios que enfatizan en mayor o menor medida el papel de la socialización, ya sea por el lado del hogar y la familia, ya sea por el grupo de pares, o aun por las amistades virtuales mediadas por redes sociales, o por plataformas de pertenencia comunitaria-literaria. Este último aspecto puede ser articulado con la clasificación de qué hacen los adolescentes con los medios propuesta por Ito (2010), ya que estas plataformas e intercambios virtuales entrarían en lo que denomina *geeking out*, es decir, participación y creación de contenidos y comunidades impulsadas por el interés en algún tema específico. Según esta antropóloga, el *geeking out* es el mayor nivel de participación y producción de contenidos en los medios digitales. Por debajo se encuentra el *messing around*, donde se comparten contenidos de alguna temática relativamente específica, pero solo con amistades, y finalmente estaría el nivel de *hanging out*, lo más básico, donde los jóvenes simplemente se mantienen al día con sus amigos.

Lo anterior se opone a la concepción de Petrucci (en Chartier y Cavallo, 2011), quien considera que el modo dominante de la lectura posmoderna consiste en una lectura anárquica, egoísta y egocéntrica, apoyada en una única exigencia: “leo lo que me parece” (p. 442). Gracias a los testimonios de estos estudiantes, podríamos matizar que el modo predominante de lectura de los adolescentes sería: “leo lo que me parece, basándome en las recomendaciones de aquellos con los que comparto también valores, afectos, intereses, gustos literarios, interrogantes sobre la vida, aficiones, comunidades”. Este imperativo, si bien puede tener algo de anárquico o desordenado, no desemboca en una lectura egoísta y egocéntrica, ya que estos adolescentes constantemente subrayan el gusto de poder hablar con otros acerca de lo que les interesa, les apasiona o los hace reflexionar. Por lo tanto, concluimos que la socialización, en cualquiera de los círculos (familia, amigos, comunidad extendida) tuvo y tiene un papel esencial para la génesis y afianzamiento de los hábitos lectores de estos estudiantes, lo cual confirmaría lo planteado por García Canclini (2015), quien sostiene que a mayor socialización, mayores hábitos de lectura.

4.2.8. Significados asociados a la noción de buen lector: “el libro tiene vida”

Las preguntas acerca de qué significa un buen lector y qué quiere decir leer sirven tanto para comprender los significados asociados a la literacidad (nuestro tercer objetivo específico en esta investigación), como para indicar tangencialmente las cualidades que los entrevistados destacarían de

sí mismos (recordemos que el criterio de demarcación de la muestra cualitativa eran estudiantes que se consideraran a sí mismos lectores).

Las respuestas en general han apuntado al establecimiento de una relación afectiva con los textos y a lograr algo con ellos: compartirlos, intercambiar con otros, formarse una opinión, criticarlos, aprender. Así, para Stephanie “un buen lector es aquel que se apasiona por la lectura y siente ese interés en querer compartirlo con otros” (Stephanie, párrafo 102), mientras que para Jane “un buen lector es uno que puede conectar con los libros que lee y apreciarlos” (Jane, párrafo 98). Luego, esta informante agrega que “una vez que termines de leer lo que hayas leído, que te hayas enriquecido de alguna manera” (párrafo 110). Para Cornelia, ni la cantidad de libros leídos ni la calidad de la literatura son indicadores de un buen lector, sino que “con que te guste y lo disfrutes, para mí ya sos un buen lector” (Cornelia, párrafo 62).

Por otro lado, un tanto sorprendente es el criterio de Titania, ya que para ella un buen lector es “aquél que no dobla las páginas para marcar por dónde va” (Shakespeare: párrafo 179), porque eso lastima al libro y “el libro tiene vida” (párrafo 183). Por su parte, Julieta considera que quien “no se mete en la historia no es un buen lector, realmente. Porque para ser un buen lector te tiene que gustar lo que lees, y si no te enganchás, si no te metés en la piel de un personaje al menos...” (párrafo 194). Vemos en esta cita la relevancia asignada a la identificación con el personaje, una tendencia psíquica fundamental en la adolescencia, momento de construcción y definición provisoria de la identidad (Erikson, 1993; Freud, 2010). Más centradas en la intencionalidad del autor, Ofelia y Desdémona consideran que “por lo general los escritores siempre intentan dejar un mensaje principal” (Shakespeare, párrafo 202), como “un mensaje para la vida” (párrafo 201), y que muchas veces en esos mensajes “lo importante es la amistad” (párrafo 204). Sin forzar el sentido de lo enunciado, podemos interpretar que a lo que estas adolescentes *booktubers* se refieren realmente es a qué significa leer. Desde su perspectiva, para que la lectura se constituya como tal, debe ser una lectura significativa, donde haya un monto de placer en juego (“te tiene que gustar...”), una identificación con el personaje y una comprensión del mensaje que el autor intentó transmitir. Y no deja de ser significativo que lo primero que asocian con la lectura fuese el objeto libro, el cual tiene una vida propia y hay que cuidar del maltrato y el deterioro, lo cual es coherente con sus planteos de que si bien reconocen haber leído digitalmente por cuestiones económicas, el objeto libro sigue ocupando un lugar capital en la concepción de la literacidad que tienen estas cuatro estudiantes.

Por otra parte, congruente con su pensamiento más abstracto y formal, Siddharta opina que “un buen lector es una persona que puede comprender lo que lee (...) Y después (...) elaborar sus propias ideas” (párrafos 146 y 148). En línea con lo anterior, Harper considera que un buen lector es “un lector que está abierto a leer diferentes cosas, historias diferentes, que no todas le van a gustar, pero lo bueno está en llegar a una opinión.” (Harper, párrafo 134). Este informante insiste en el valor de la pluralidad de lecturas como formadores de opinión: “para tener esos libros favoritos que uno ame o atesore, hay que leer también muchas cosas que no nos causen tanto impacto. Para apreciar el impacto que sí nos causan otros libros” (ibid.). En este punto podemos articular con los criterios con los que definimos un lector crítico (Cassany, 2003, ver apartado 2.2.2): aquel que comprende los discursos escritos, considera el contexto y la intención del autor, y elabora sus propias opiniones sin temor a oponerse, ya que comprender y estar de acuerdo no son sinónimos. Si contrastamos esta definición con los discursos de los informantes, podemos notar que muchos de ellos intuyen que el “buen lector” tiene rasgos del lector crítico: Jane, Julieta y Siddharta insisten en la comprensión; Ofelia y Desdémona destacan descifrar el mensaje del autor (la intencionalidad); y Stephanie, Harper y Siddharta acentúan también la formación y elaboración de las propias opiniones acerca del texto, así como el intercambio con otros interlocutores al respecto.

A nuestro entender, el principal punto de distinción entre un “buen lector”, tal como se desprende esta noción según del discurso de estos informantes, y un “lector crítico”, tal como lo definimos, radica en el afecto depositado en la relación con el texto. Gracias a ese afecto vehiculado en la lectura, los informantes enfatizan que le dan consistencia al mundo, construyen dinámicamente su propia identidad, aprenden a empatizar con los demás y a descentrarse del propio punto de vista, lo que repercute positivamente en el fomento de su imaginación y curiosidad, experimentándolo como una experiencia de libertad. Todos estos aspectos que potencian la vida y el crecimiento personal han sido destacados por los adolescentes entrevistados, e incluso algunos lo han planteado de manera muy bella, apasionada e incluso poética. A continuación presentamos algunos fragmentos significativos de los significados de la lectura para estos informantes:

Hay como una relación entre –como decía Parménides– el Ser y el Pensar. ¿No? Cuando uno empieza a pensar sobre conceptos, empiezan a existir para uno. Entonces, al leer, siento como que se abre tu mundo de lo que conocés y lo que empieza a existir para vos. (Siddharta, párrafo 18).

[Leer] Es algo, como que vos te sumergís en otro mundo, en el cual no es tuyo, pero lo sentís tuyo, sentís lo que los personajes sienten, te frustrás con las decisiones que toman los personajes, (...) es como tranquilidad, paz, relajación, relajación- Es como tener tu propio espacio en el mundo, es como... es liberador. (Stephanie, párrafo 156).

Simplemente me gustaban las historias, porque claro, fomentaba muchísimo la imaginación, entonces tá [sic.], a mí me gustaba (...) A mí por ejemplo, como adolescente, los libros me ayudaron mucho a poder empezar a percibir cómo es que las otras personas perciben el mundo, porque nosotros nunca podemos leer la mente de otra persona, pero sin embargo los libros te permiten ver la mente del personaje, y los personajes están basados en humanos, entonces podés comenzar a comprender mejor las acciones de otros tipos de personas y por qué es que pueden comportarse de cierta manera. (Jane, párrafos 12 y 114).

Porque tener cultura general significa tener curiosidad sobre un montón de cosas, y para mí la curiosidad es algo que te acerca mucho a los libros. (Jane, párrafo 150).

Me motiva leer lo que puedo vivir a través del libro, las historias. Porque cuando yo voy leyendo un libro, imagino que soy la protagonista, y es como viajar sin moverme de mi asiento. Con los detalles que te ayudan a la imaginación y eso me encanta (...). (Julieta, en Shakespeare, párrafo 18).

A mí lo que me gusta de leer un libro es el tema del vocabulario. (...) Entonces vos al leer comprendés o amplias la forma de hablar, eso es lo que más me gusta de los libros. (Titania, en Shakespeare, párrafo 22)

Y hay libros que te llenan, pero también como que te enseñan de varios ámbitos, por ejemplo, no sé, geografía. Hay un libro que te enseña por ejemplo de las drogas (...). (Desdémona, en Shakespeare, párrafo 19).

Gracias a la riqueza de estos extractos, podemos concluir que según los adolescentes lectores entrevistados, un buen lector, además de tener las características de un lector crítico, es alguien que establece una relación afectiva con los textos que le permite un potenciamiento intelectual, social y emocionalmente significativos, permeando todos los ámbitos de su vida. Como ya mencionamos en otro apartado, la motivación es una clave indispensable para comprender la formación de hábitos lectores, y en estos extractos podemos percibir la alta motivación que en estos jóvenes despiertan las

prácticas de lectura. Y la motivación, por sus componentes de autopercepción, valoración de la lectura y gratificación o frustración en función de la propia eficacia, es indisoluble de los aspectos afectivos del lector (Navarro et al. 2018).

En base a estos criterios, desde lo educativo podríamos preguntarnos cuál es nuestro horizonte: si conviene apuntar a la formación de lectores críticos (aspecto que presenta cierto consenso en la comunidad educativa), o si deberíamos ir más allá y buscar la formación de “buenos lectores”, es decir, lectores atravesados afectivamente por los textos y que no dejen de lado sus implicaciones personales en la recepción y lectura de una obra. Si la educación en el siglo XXI se plantea formar personas que puedan aprender a lo largo de su vida (Longworth, 2005), no tomar en consideración la dimensión afectiva en relación a la literacidad no parece una estrategia sostenible a mediano y largo plazo. Por lo anterior, coincidimos plenamente con Petit (2008) cuando afirma que la literatura

Brinda un soporte muy notable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, reanimar la actividad de simbolización y construcción de sentido, y también incita a experiencias de compartir inéditas (...) La literatura, mucho más que una herramienta pedagógica, es una reserva en la cual abreviar para crear o preservar intervalos donde respirar, darle sentido a la vida, soñarla, pensarla (p. 296).

4.3. Síntesis de resultados cuantitativos y cualitativos

En este capítulo hemos realizado avances significativos respecto a las preguntas que han orientado esta investigación. Sin forzar una generalización, las notables coincidencias encontradas entre adolescentes lectores de distintas edades y contextos socioculturales permiten plantearse la pregunta por el alcance de las declaraciones de estos informantes respecto a su cohorte generacional.

Hemos encontrado que muchos de los entrevistados se inician en la lectura gracias a contenidos promovidos por las industrias culturales internacionales, principalmente las sagas fantásticas, las cuales tienen una visibilidad destacada en múltiples plataformas, lo que pareciera generar un bucle de retroalimentación positiva (en particular entre contenidos audiovisuales y libros). Cuantitativamente, esto puede visualizarse en la Figura 20, donde los libros impresos de “Cuentos”, “Novelas” e “Infantil y juvenil” obtuvieron los puntajes más altos de lectura de textos impresos. Para

la mayoría de los entrevistados, las temáticas fantásticas operan como una “puerta de entrada” hacia la lectura, ya que esos géneros los perciben como dirigidos especialmente hacia ellos, y con el paso del tiempo comienzan a interrogarse acerca de otros tipos de narrativa, conduciéndolos a una revalorización de los “clásicos”. Concluimos que el objetivo de lectura que predomina apunta a la lectura por entretenimiento (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010).

Rebasando los juicios prematuros que el mundo “adulto” podría tener acerca de sus preferencias en cuanto al soporte de lectura, estos informantes nacidos en un mundo atravesado por la tecnología digital indican una clara predilección por los libros en formato impreso, donde destacan la experiencia sensorial y afectiva con el objeto libro, la afición a coleccionarlos y exhibirlos en bibliotecas personales, la confianza depositada en la letra impresa y los elementos paratextuales de un libro (un autor reconocido, una editorial que se responsabiliza por el establecimiento del texto del autor, evitando recortes y añadidos apócrifos posibilitados por la literacidad digital), así como la profundidad en la comprensión, sumada a la “lentitud” requerida para reflexionar sobre los contenidos, y la ausencia de distracciones de las que los dispositivos digitales carecen o por lo menos dificultan. A la hora de leer por placer, los informantes entrevistados prefieren el libro impreso. Algunos incluso insisten en que la manera de llegar a una comprensión crítica del texto es mediante la lectura de páginas impresas. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Garderes (en Garderes y Scaffo, 2016), quien encontró que “los medios analógicos favorecen la lectura reflexiva y la comprensión, en tanto los medios digitales colaboran para la lectura de exploración, la búsqueda y la recuperación de información” (p. 98).

No obstante, las variables socioeconómicas inciden en las prácticas de lectura, dado que también han hecho hincapié en las ventajas económicas de la lectura digital, por su facilidad de acceso y su nulo o bajo costo, lo cual también ha sido respaldado cuantitativamente (Tabla 12): en el liceo de contexto socioeconómico bajo los lectores frecuentes de libros digitales superan en casi un tercio a los de contexto alto.

Respecto al rendimiento escolar, las respuestas han sido ambiguas, ya que si bien muchos informantes declaran encontrar una relación positiva entre éste y los hábitos lectores, no lo comprueban en todos los casos ni establecen una clara reciprocidad. Más allá de destacar los aspectos cognitivamente favorables que tiene la lectura y la posibilidad de extender esas habilidades hacia el ámbito académico, no la consideran una causalidad lineal. No necesariamente una conduce a

la otra. Desde una perspectiva cuantitativa llegamos a la misma conclusión, ya que no encontramos asociación entre las notas obtenidas en la asignatura Idioma Español y las frecuencias de lectura (Tabla 16). El 88,2% de quienes declararon no leer libros digitales, y el 84,2% de quienes dijeron no leer libros impresos han obtenido un promedio de calificaciones aceptables y satisfactorias en el último año. Y a la inversa, un 16,7% de los lectores frecuentes de libros digitales, y un 23,5% de los lectores frecuentes de libros impresos han obtenido calificaciones insuficientes en el último año, lo que resulta indicador de que no necesariamente son variables que se hallan asociadas. Sin embargo, si tomamos la literacidad digital en sentido amplio en relación a las tareas académicas, los informantes han destacado aspectos positivos como la facilidad de búsqueda de información o el acceso a videos explicativos en YouTube, lo cual también ha presentado una amplia mayoría de respuestas positivas en los resultados de la encuesta (Figura 15).

Tanto a nivel cuantitativo como cualitativo encontramos interpenetración y asociación entre aspectos sociales y hábitos lectores. En la encuesta se encontró una asociación significativa (Tabla 24) entre el perfil lector confeccionado en función de la frecuencia de lectura impresa, y la tendencia a la socialización de la lectura (hablar, recomendar e intercambiar libros). Cualitativamente, todos los entrevistados, de una u otra manera, destacaron que la dimensión social, en sus diferentes niveles – familiar, grupo de pares, comunidad extendida–, y con incidencias variables según la singularidad del informante, juega un papel fundamental en el desarrollo del gusto por la lectura. Consideramos un hallazgo relevante la existencia en Uruguay una comunidad de lectores y productores de contenidos establecida mediante redes sociales digitales, llamada Triple B: *Booktubers*, *Bloggers*, *Bookstagramers*, la cual convoca eventos recurrentes, como maratones de lectura o festejos de cumpleaños de personajes de ficción ficticios (por ejemplo, Harry Potter), y que son un marco social, tanto presencial como virtual para lectores de diferentes puntos del país.

El predominio del género femenino entre los lectores de libros impresos ha podido comprobarse gracias a la encuesta (los lectores frecuentes de género femenino duplican a los masculinos, ver Tabla 20), y también mediante las entrevistas (la amplia mayoría de los entrevistados eran de género femenino). No consideramos una casualidad que en la Mesa Redonda de la Feria del Libro Infantil y Juvenil (nuestra entrada al campo), salvo un escritor, la mayoría de los expositores eran mujeres, así como tampoco encontrar que la mayoría de los *booktubers* en Uruguay son chicas jóvenes. Esto es consistente con otras investigaciones (Gérard, 2016; OCDE ,2011; OECD, 2015a). El predominio de usos lúdicos de la tecnología entre los varones y de usos sociales entre la población femenina

también ha podido ser confirmado (Scolari, 2018a).

Finalmente, en estrecha relación con la socialización, todos los entrevistados han hecho énfasis en los aspectos afectivos de la literacidad, definiendo el “buen lector” como alguien que obtiene placer de la lectura y logra compartirlo y transmitírselo a otros. La literacidad es percibida como una fuente de recursos cognitivos, afectivos y vinculares que les permiten situarse de otra manera en el mundo y frente a sus propias dificultades.

Capítulo 5. Conclusiones

“Así descubrió la paradójica virtud de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para encontrarle un sentido”.

Daniel Pennac (1999, p. 17).

5.1. Acciones realizadas y objetivos específicos

En esta investigación hemos emprendido la tarea de comprender los significados asignados por adolescentes de distintos contextos socioculturales a la literacidad digital, analizando si existe relación entre ésta y el rendimiento escolar. El alcance del estudio fue exploratorio-descriptivo, y la metodología fue mixta triangulada (Creswell y Plano-Clark, 2007). Por triangulación nos referimos a una metodología cuyo “objetivo es obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema. Los métodos cualitativos y cuantitativos son implementados en un mismo tiempo y gozan de la misma importancia” (Díaz López, 2014, p. 14)

Para lograr lo que nos propusimos, hemos realizado una variedad de acciones estratégicas y metodológicas:

- Relevamiento de literatura especializada: antecedentes empíricos, marco metodológico y marcos conceptuales de distintas disciplinas, en pos de construir una propuesta de investigación coherente y sólidamente fundamentada.
- Elaboración y diseño de un cuestionario digital para ser autoadministrado, con imágenes de la serie Los Simpsons en cada pregunta o ítem (ver Anexo I).
- Testeo no presencial del instrumento (N=5), y testeo presencial en institución educativa de contexto socioeconómico alto (N=10).
- Tramitación y solicitud de autorizaciones correspondientes en el Consejo de Educación Secundaria (ver Anexo III), y en las tres instituciones educativas elegidas (en dos de ellas efectivamente logrados).
- Aplicación del cuestionario en un liceo de nivel socioeconómico alto (N=26) y en otro de nivel socioeconómico bajo (N=39).
- Búsqueda de informantes calificados y acceso al campo: asistencia a eventos de adolescentes

lectores, indagación en canales de YouTube, Blogs e Instagram, contacto con referentes especializados en el tema. Diseño de una pauta de entrevista (ver Anexo II).

- Entrevistas en diversos formatos, aprovechando las posibilidades tecnológicas: presencial (individual, grupal y episódica), videollamada (e-entrevista) y llamada de voz (N=10 y 1 referente), con las transcripciones correspondientes (ver Anexo IV).
- Aprendizaje y utilización de programas de análisis de datos: SPSS y Atlas Ti.

Cada uno de estos puntos ha requerido esfuerzo sostenido, relacionamiento con otros actores, paciencia y aprendizaje. En ese sentido, esta investigación ya ha colmado expectativas respecto a nuestro desarrollo personal y profesional. Procedemos entonces a responder a los propósitos explícitos de esta tesis. Para ello, analizaremos los objetivos específicos, en el orden en que fueron presentados:

1. Caracterizar a los estudiantes lectores de diferentes contextos socioculturales.
2. Establecer si existe relación entre literacidad digital y rendimiento escolar.
3. Explorar los significados que los estudiantes lectores atribuyen a la literacidad digital y analizar su relación con la socialización adolescente.

5.1.1. Objetivo específico 1

A fin de presentar las características de los estudiantes lectores de 1º de liceo, nos centraremos primero en el contexto socioeconómico bajo, y luego detallaremos las características del contexto alto.

Los estudiantes de contexto socioeconómico bajo poseen núcleos familiares diversos, donde predominan las familias ensambladas y las madres solteras (Tabla 14 en Capítulo 4.1.1). El nivel de logro educativo de sus figuras parentales es limitado y predomina la primaria completa y la secundaria incompleta (Tablas 15 y 16). Las notas obtenidas en Idioma Español son mayoritariamente aceptables (47,4%), con un 26,3% de notas satisfactorias y el mismo porcentaje de notas insuficientes (Tabla 16).

Alrededor de un tercio de los encuestados de este nivel socioeconómico tienden a leer libros con frecuencia diaria o semanal, indistintamente del soporte (30,7% para libros digitales, 31,6% para libros impresos, ver Tablas 12 y 14). Para la lectura de libros digitales, los dispositivos más utilizados son el celular (un 83,8% declara utilizarlo para leer), seguido por la tableta (un 43,2% la utiliza para leer). Esto tiene relación con los resultados de Kids Online Uruguay (2018), donde se plantea que el dispositivo más utilizado para conectarse a internet es el celular. En el último año se han utilizado las siguientes aplicaciones de lectura: Biblioteca Ceibal (18,5%), Wattpad (16,9%) y Blogs (9,2%) (ver Tabla 18). Sin embargo, no hemos encontrado asociación entre la frecuencia de lectura en soporte impreso y el soporte digital: un tercio de los que declaran no leer nunca en formato digital leen frecuentemente en papel; un tercio de los lectores digitales ocasionales leen frecuentemente en papel, y la misma proporción con los lectores frecuentes en ambos formatos. El 51,3% de los estudiantes de esta institución preferiría tener más tiempo para leer (Tabla 10), lo cual es un indicio prometedor respecto a posibles propuestas de estimulación a la lectura.

En este contexto socioeconómico, la distribución de género indica que la cuarta parte de la muestra son chicas lectoras frecuentes de libros en papel, mientras que un 5,6% son varones. Esto coincide con los análisis de OCDE (2011), donde se plantea que las chicas leen más que los chicos en casi todo el mundo, hallando 20% de diferencia entre los géneros. Respecto a los libros digitales, esta desproporción baja, ya que el 16,2% son lectores frecuentes mujeres y un 10,8% son hombres. Quizás esto pueda ser explicado gracias al hallazgo de la OECD (2015b) de que los varones comienzan a utilizar las computadoras antes que las chicas en casi todos los países, lo que indica que más allá del acceso a los dispositivos, existen barreras culturales en la distribución de las experiencias y habilidades digitales.

Estos datos resultan indicadores de que las adolescentes lectoras prefieren leer en papel, lo cual ha sido respaldado desde los análisis cualitativos y aporta evidencia para refutar la idea de que los adolescentes lectores, por estar inmersos cotidianamente en lo digital, en general prefieren leer en soporte digital antes que en soporte impreso (ver Capítulo 2.2.1). Sin embargo, también generan la hipótesis de que quizás el pequeño segmento de varones que leen cotidianamente prefiera lo digital, ya que la cantidad de lectores frecuentes masculinos en ese soporte se duplica.

La población lectora también tiende a utilizar las plataformas de socialización digital: el 100% de los lectores frecuentes de libros impresos utiliza Whatsapp, mientras que el 83,3% de los lectores

frecuentes digitales lo utiliza. Respecto a YouTube, el 100% de los lectores frecuentes en cualquier soporte lo utilizan. Todos los que leen frecuentemente en papel utilizan Instagram; sin embargo, de los que leen frecuentemente en formato digital, solo el 83,3% lo utiliza (ver Anexo V, Tablas Adicionales).

Por otra parte, se observa una tendencia muy favorable hacia las búsquedas en internet (Factor 3). El 84,6% de los estudiantes declara que le gusta o le gusta mucho buscar en internet, el 89,7% plantea que le resulta fácil o muy fácil elegir las palabras clave para las búsquedas, y el 87,2% indica que tiene facilidad para verificar la información encontrada (Figura 18). Si bien estos resultados son elocuentes respecto a las posibilidades pedagógicas, no dejan de suscitar la pregunta acerca de cuán conscientes son estos estudiantes de las dificultades que tiene la literacidad digital.

Los géneros literarios impresos más leídos en este contexto son los cuentos (41%), las novelas (35,9%) y las revistas o cómics (23,1%). En lo digital, son los cuentos (33,3%), las novelas (30,8%), las biografías (23,1%) y los cómics (20,5%). Cabe señalar el *fanfiction* como género emergente, con 15,4%, de respuestas positivas, resultado similar al 12% de los adolescentes franceses que leen este género en Francia (Vincent Gérard 2016). Consideramos que el *fanfiction* abre una perspectiva interesante respecto a las oportunidades de producción de textos que posibilita, ya que literalmente cualquier puede hacerlo, y de eso se trata. Si se combina esta variable con la alta frecuencia de socialización de la lectura que encontramos en este liceo, concluimos que se podrían diseñar propuestas pedagógicas potentes y valoradas positivamente por los estudiantes (para una serie de propuestas de esta índole, ver el último capítulo de Scolari, 2018b, p. 138 en adelante).

La socialización de la lectura está presente entre estos estudiantes, ya que el 64,1% de la muestra recomienda libros a amigos o familiares, el 41% intercambia libros con amigos, y al 28,2% le gusta hablar de libros con sus amigos (Figura 19).

Respecto al Factor 7 “Autoconcepto lector”, la media de la institución es de 2.80, siendo 1 la respuesta más baja y 4 la respuesta más alta. Por lo tanto, el promedio de los estudiantes piensan que son percibidos y se consideran como buenos lectores, que comprenden la mayoría de lo que leen y que cuando sean grandes van a pasar algún tiempo leyendo (Tabla 25).

Finalmente, la valoración de la lectura (Factor 8) resulta positiva en la institución referida, con una

media general de 2,96. Es decir que el promedio de los adolescentes piensa que leer es entretenido, que las personas que leen mucho son interesantes, que saber leer bien es importante y que leer es una actividad que consideran fácil (Tabla 26).

En suma, podríamos afirmar que en el Liceo B presentan mayor tendencia hacia la literacidad en cualquier soporte, por lo que están dadas las condiciones para un fomento eficaz de la lectura y la literacidad. Los estudiantes en general se hallan adecuadamente motivados para leer (ya desde su autoconcepto, ya desde su valoración de la lectura), y podrían ser receptivos a propuestas de lectura innovadoras, que tengan en cuenta los géneros literarios que les interesan y la socialización entre pares.

Respecto al Liceo A, de nivel socioeconómico alto, los estudiantes presentan núcleos familiares tradicionales, donde predominan las familias nucleares con ambos padres (Tabla 5 en Capítulo 4.1.1). El nivel de logro educativo de sus figuras parentales es alto, ya que la vasta mayoría cuenta con estudios terciarios completos (Tablas 6 y 7). Las notas obtenidas en Idioma Español son mayoritariamente satisfactorias (80,8%).

Casi la quinta parte (19,2%) de los estudiantes de este liceo lee libros impresos al menos una vez a la semana (lectores frecuentes), y ningún estudiante declaró leer libros digitales o impresos a diario, apenas el 15,4% lee libros digitales ocasionalmente (ver Tablas 12 y 14). Los dispositivos para la lectura digital más utilizados son el celular (65,4%) y la tableta (30,8%). Se observa una ausencia respecto al uso de aplicaciones para lectura, con apenas un 3% de los estudiantes que han utilizado en el último año Wattpad y Blogs (Tabla 9). Tampoco se encontró asociación entre la lectura de libros digitales y en papel: el 40% de los lectores frecuentes en papel leen ocasionalmente libros digitales, y el 15,4% de los lectores ocasionales en papel lee alguna vez libros digitales. El 19,2% de los estudiantes de esta institución manifiesta que le gustaría disponer de más tiempo para leer. Con estos datos podemos afirmar que a pesar de que existan menos lectores en esta institución educativa, la mayoría prefiere leer en soporte impreso.

Del total de los lectores frecuentes de libros impresos (19,2%), el 11,5% son de género femenino, mientras que el 7,7% son varones. Respecto a la lectura digital, el total de los lectores ocasionales (15,4%) se distribuye entre un 11,5% para las chicas y un 3,8% para los chicos. En esta institución podemos notar que no existe tanta desproporción entre los lectores de libros en papel, mientras que

sí la hay en el soporte digital, exactamente a la inversa que el Liceo B.

Todos los lectores frecuentes utilizan las plataformas Whatsapp, Instagram y YouTube (ver Anexo V, Tablas adicionales). También en este liceo se destaca una tendencia favorable hacia las búsquedas en internet. El 73,1% de los estudiantes ha dado respuestas positivas respecto al hecho de buscar información en internet, el 88,5% declara que le resulta fácil o muy fácil elegir las palabras clave para hacerlo, y el 80,8% considera que verificar la información encontrada es fácil o muy fácil.

Los géneros literarios impresos más leídos son la literatura infantil y juvenil (26,9%), los cuentos, las novelas y las biografías (19,2% cada género), seguidos por el *fanfiction*. La tendencia a la socialización de la lectura es baja, encontrando que un 23% recomienda libros a familiares o amigos, un 11,5% habla de libros con amigos, y un 7,7% intercambia libros con amigos. Como pudimos notar en la Tabla 24, esto es coherente ya que existe una alta asociación entre la socialización de la lectura y la frecuencia de lectura: los lectores frecuentes tienden a hablar de libros, recomendarlos e intercambiarlos.

En relación al Factor 7 “Autoconcepto lector”, la media institucional es de 2,63, siendo 1 la respuesta más baja y 4 la más alta. Por lo tanto, el promedio de los estudiantes piensa que es percibido apenas mejor que un lector medio, cuando leen comprenden casi todo lo que leen, se consideran a sí mismos lectores aceptables y cuando sean grandes van a pasar poco tiempo leyendo (Tabla 25). Estos puntajes medio-bajos son coherentes con una baja motivación para leer, lo que se traduce en la falta de hábitos de lectura frecuente.

La valoración de la lectura (Factor 8) recibió una media de 2,85. Si la desagregamos, encontramos un rango de dispersión mayor que en otros factores. En esta institución, los estudiantes declararon que, en promedio, sus amigos piensan que leer es poco más que aburrido, aunque las personas que leen son casi interesantes, y la mayoría piensa que leer bien es muy importante (¡media de 3,73!) y leer es bastante fácil para los encuestados (Tabla 26). Este contraste entre un autoconcepto lector medio – bajo y una valoración de la lectura con inconsistencia intra-escalar (medias desde 1,5 a 3,73) plantean la interrogante acerca de qué es lo que produce esa valoración ambivalente respecto a la lectura. A modo de hipótesis, sostenemos que si socialmente se sanciona la lectura como una actividad aburrida, se crean las condiciones sociales para que no se hable de ella, o se excluya a quien lo haga, dando como resultado un abandono progresivo de esa práctica social en pos de desarrollar

actividades que permitan una socialización adecuada respecto al grupo de pares, necesidad indiscutible en la adolescencia.

En suma, podemos afirmar que en el Liceo A están dadas las condiciones para que aquellos que lo hagan cada vez menos, indistintamente del soporte, mientras que aquellos que no lo hacen, tampoco se habitúen a hacerlo. En este sentido, es recomendable una intervención pedagógica a corto y mediano plazo, a fin de revertir esta situación. Estas conclusiones serán devueltas a la institución, tal como está previsto en la planificación de esta investigación.

Para finalizar, como caracterización general de la muestra, retomamos los criterios planteados por Helsper y Enyon (2011) para definir un “nativo digital”. Se trata de alguien que realiza múltiples tareas (multi-tasking) de forma eficiente, tiene acceso a una amplia gama de nuevas tecnologías y las usa de manera asertiva, y utiliza internet como primera opción para múltiples propósitos, desde el aprendizaje hasta la búsqueda de información. Para estas investigadoras, el factor crucial para definir a un nativo digital no es la edad ni la experiencia de uso, sino la incorporación de la tecnología en la vida cotidiana. Si bien en este estudio no hemos realizado evaluaciones sobre la eficacia de la multitarea en esta muestra, sí podemos inferir que los otros dos criterios se cumplen: por un lado, los adolescentes, más allá del contexto socioeconómico, indican una clara afición a las búsquedas en internet, lo que coincide con los hallazgos de Balaguer (2013): “la opción por defecto en la búsqueda de información académica en el ámbito de la educación es hoy: Google-Wikipedia” (p. 67). Por otro lado, constatamos un acceso y un uso extensivo de distintos dispositivos tecnológicos, principalmente el *Smartphone*, y una inmersión cotidiana en múltiples plataformas de socialización y entretenimiento.

5.1.2. Objetivo específico 2

Respecto al objetivo específico 2 (establecer si existe asociación entre literacidad digital y rendimiento escolar), no hemos encontrado evidencia cuantitativa de que exista esa relación, en ninguna de las instituciones indagadas y en ninguno de los soportes de lectura. Algunos de los antecedentes empíricos relevados para esta investigación apuntan a que la variable que más incide en el rendimiento escolar es la “motivación para estudiar”, incluso más que el contexto

socioeconómico (McKinsey, 2017) o el nivel educativo de los padres (Lamschtein, 2016). La investigación de Lamschtein (2016) concluye que la tecnología contribuye al rendimiento escolar siempre que otra serie de características favorables estén presentes: asistencia, horas de estudio, comportamiento del grupo en clase, características del centro educativo, aptitudes de los docentes, el estilo pedagógico y cómo se aplican los programas escolares. Es decir, no se explica el rendimiento escolar según una sola variable, más allá de que la bibliografía insista en que hay variables más influyentes que otras.

Del total de los encuestados, el 88,2% de quienes declararon no leer libros digitales, y el 84,2% de quienes dijeron no leer libros impresos han obtenido un promedio de calificaciones aceptables y satisfactorias en el último año. Y a la inversa, un 16,7% de los lectores frecuentes de libros digitales, y un 23,5% de los lectores frecuentes de libros impresos han obtenido calificaciones insuficientes en el último año, lo que resulta indicador de que no necesariamente son variables que se hallan asociadas. Incluso en la institución con mayor tendencia a la lectura (Liceo B) presentó peores calificaciones en Idioma Español que el Liceo A. Esto contradice los resultados de investigaciones relevantes a nivel internacional, por ejemplo PISA (OCDE, 2011; también en Molina, 2006), donde se afirma que la lectura diaria por placer se asocia positivamente con el rendimiento en las evaluaciones PISA en lectura, de lo que se infiere un mejor rendimiento escolar en asignaturas como Idioma Español.

Por otra parte, cualitativamente hemos encontrado que las percepciones de los entrevistados apoyan la relación entre literacidad y rendimiento escolar, aunque con reservas. Si tomamos la literacidad digital en sentido amplio en relación a las tareas académicas, los informantes han destacado aspectos positivos como la facilidad de búsqueda de información o el acceso a videos explicativos en YouTube, la cual es una plataforma que ha presentado una amplia mayoría de respuestas positivas en los resultados de la encuesta (Figura 15). Esto condice con los resultados de Scolari (2018a), cuando afirma que “YouTube es uno de los espacios de aprendizaje en línea más importantes” (p. 14). Sin embargo, también le encuentran defectos importantes a la lectura digital en internet: falta de confianza en la información encontrada, ya sea por omisiones o añadidos inválidos, una lectura superficial, dispersa y fragmentada por múltiples distracciones propias de los dispositivos tecnológicos, y la falta de lentitud reflexiva para el aprendizaje, todo lo cual dificulta la comprensión e integración del texto en un todo coherente. Esto se puede relacionar con los resultados de la investigación de Jara et al. (2015), donde encontraban correlación entre el desempeño en pruebas digitales y la capacidad de los adolescentes de orientar las tareas hacia un propósito definido,

utilizando el tiempo de manera eficiente y evitando las distracciones. Podríamos inferir que esas capacidades que garantizan un desempeño adecuado en entornos digitales necesitan de cierto aprendizaje y ejercicio, ya que no son “naturales” o “nativas”.

Las declaraciones de los entrevistados respecto a la relación entre literacidad tradicional y rendimiento escolar son más elocuentes. Han destacado que la lectura promueve el vocabulario, la comprensión, la capacidad de escritura y las descripciones, aspectos relevantes para el liceo. También encuentran una relación positiva gracias a la curiosidad y la imaginación, así como la reflexión y el pensamiento crítico. No obstante, estas aseveraciones no son unánimes, ya que también encontramos respuestas escépticas respecto a la relación entre literacidad tradicional y desempeño escolar.

Por lo tanto, podemos concluir que si bien la mayoría de los entrevistados considera que existe una relación positiva entre literacidad y rendimiento escolar, algunos tienen sus reservas. Debido a las desventajas y objeciones que le encuentran a la literacidad digital, los informantes no señalan que exista una relación entre ésta y el rendimiento escolar. Esta conclusión tiene sus puntos de coincidencia con las investigaciones de Lamschtein (2016), y OECD (2015a), al plantear que la tecnología puede contribuir al rendimiento curricular en la medida que estén presentes otras características favorables, ya que por sí sola no mejora los resultados de las evaluaciones.

5.1.3. Objetivo específico 3

El objetivo específico 3 apuntó a explorar los significados que los estudiantes lectores atribuyen a la literacidad digital, y analizar su relación con la socialización adolescente. Consiste en el objetivo de corte más cualitativo de la investigación, y lo consideramos indispensable para comprender cómo y qué condiciones un estudiante adviene lector.

Las industrias productoras de contenidos para jóvenes y adolescentes crean un bucle de retroalimentación entre el mundo audiovisual (películas, series, videojuegos) y el mundo letrado (novelas y sagas) que los entrevistados perciben como géneros propios de su cohorte generacional, y que en algunos casos no resultan apreciados o valorados por los adultos o los docentes. Encontramos

indicios que con el paso del tiempo, los adolescentes amplían su espectro de lecturas, tomando en consideración a los “clásicos”, lo cual puede ser entendido como una negociación progresiva de significados culturales entre generaciones (Ito, 2010). También hemos encontrado resultados que coinciden con Dominzain et al. (2014), ya que las percepciones generales de los estudiantes apuntan a que la lectura se halla asociada al propósito de entretenimiento, de ahí que las industrias culturales hayan trazado vínculos entre libros y otros dominios y formatos.

Los entrevistados han insistido de distintas maneras en la relación afectiva con el objeto libro y la experiencia sensorial que implica leer en papel, y que los dispositivos digitales no sustituyen. También han ahondado en la relación afectiva con el contenido del texto, manifestada en la identificación con el personaje, la reflexión sobre sus decisiones y acciones, el crecimiento personal y subjetivo implicado en la lectura, la formación de opiniones propias para valorar o criticar el texto, el desarrollo de cualidades como la creatividad, la imaginación, la curiosidad, el pensamiento crítico, y las experiencias de aprendizaje, de escape, de libertad y de paz proporcionadas por la lectura.

Hemos encontrado evidencia que sustenta que la socialización, tanto en el núcleo familiar como en el grupo de pares adolescente, juega un papel sumamente relevante. Los entrevistados en general declararon haber sido estimulados hacia la lectura en su infancia, ya sea por imitación (padres lectores) o por estimulación (les acercaban libros). En la adolescencia, la posibilidad de hablar con otros sobre lectura, tanto en grupos presenciales o virtuales, ha constituido un estímulo destacado para esta práctica social, que en algunos casos los ha conducido a integrar comunidades virtuales como prácticas de *geeking out* (producción e intercambio de contenidos impulsados por el interés temático, según Ito, 2010): la Comunidad Triple B: *Booktubers, Bloggers, Bookstagramers*; la plataforma de lectura y autopublicación Wattpad; juegos de rol en Whatsapp. El papel del *booktube* ha sido subrayado por varios informantes, tanto como una puerta de entrada hacia las reseñas y recomendaciones virtuales, así como una manera de socializar con pares movidos por intereses en común. Para los entrevistados, la socialización de la lectura también implica relacionarse con amigos lectores, donde la recomendación e intercambio de libros está atravesado por la confianza mutua y la valoración de las opiniones del otro. Estos resultados empalman con los arrojados por el estudio de Kachinovsky et al. (en Rivoir, 2013), dado que las tecnologías de información y comunicación, en lugar de empobrecer los vínculos sociales (un prejuicio sin base empírica), los han reconfigurado, dotándolos de nuevos espacios de manifestación. Lo cual se articula con lo planteado por Fruchtman y Schults (2019), cuando sostienen lo que los adolescentes de la Generación Z se hallan muy

concernidos por establecer vínculos sociales significativos También concordamos con la premisa de García Canclini (2015), quien enfatiza que a mayor socialización de la lectura, mayores hábitos lectores.

Sin embargo, si bien hemos encontrado que la literacidad digital en sentido amplio es valorada gracias a las posibilidades de búsqueda y de aprendizaje escolar, a los aspectos sociales implicados y a los vínculos con lo audiovisual, la lectura en pantallas no es la predilecta de la mayoría de los informantes. Más allá de las ventajas manifestadas (el precio descendido o nulo de los libros, y la practicidad en el transporte del texto), los entrevistados le encuentran defectos importantes a la lectura digital: desconfianza en el establecimiento del texto, es decir, que no fue manipulado; muchas distracciones; falta de indicadores paratextuales estables para organizar, clasificar y jerarquizar los contenidos y para calcular la posición de lectura en el texto; dificultad para organizar los capítulos y realizar subrayados o anotaciones al margen; y todo lo anterior, atravesado por los problemas inherentes a la multitarea, desemboca en una lectura superficial, rápida y fragmentada. Si consideramos la lectura digital no solamente de libros, sino los intercambios que se dan en plataformas y redes sociales, también oponen objeciones, ya que se trata de una lectura reducida en vocabulario, con faltas de ortografía y con conjugaciones verbales erróneas. Junto a Winocur (2015), podemos afirmar que las prácticas lectoras “emergentes” (digitales) se han “invisibilizado” para los jóvenes que han integrado lo digital en su vida cotidiana; por otra parte, quienes resisten lo digital son muy conscientes de la literacidad digital debido a las dificultades que les provoca.

Podríamos realizar una analogía con una metáfora de Borges (1998): si todos los instrumentos fabricados por el hombre son extensiones del cuerpo, pero el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación, sostenemos que así como alguien se percata del cuerpo ante el dolor, los adolescentes se percatan de la literacidad digital cuando genera dificultades, dificultades que los lectores que prefieren los soportes tradicionales (más allá de su edad) tienen muy presentes.

En suma, concluimos que las estrategias institucionales de estimulación a la lectura no deberían asumir que los estudiantes en la actualidad son “naturalmente” nativos o estudiantes digitales, y por lo tanto, en lugar de jerarquizar un soporte sobre otro, consideramos que un enfoque complementario entre distintos medios y lenguajes (escritos y audiovisuales) resultaría óptimo para proponer una aproximación eficaz a la literacidad en sentido amplio, ya que ambos tipos de lectura se encuentran estrechamente correlacionados (Bawden, 2008; OECD, 2015a), y en los entornos digitales

los adolescentes suelen aplicar estrategias tradicionales de aprendizaje (Scolari, 2018a).

5.2. Limitaciones del estudio

Consideramos necesario ofrecer una perspectiva autocrítica hacia el final de esta investigación. El aspecto cuantitativo de este estudio se ha basado en una muestra no representativa, lo cual genera la imposibilidad de inducir hipótesis y validar los hallazgos de carácter general, extensibles a toda la población de educación media, ya que no contamos con los recursos para efectuar una encuesta representativa. En lugar de la representatividad, optamos por la máxima heterogeneidad estructural para ganar en validez. En ese sentido, además de las dos instituciones de contextos socioeconómicos contrastantes, teníamos previsto ingresar a una tercera institución de contexto medio, para lograr una visión –limitada– del conjunto social. Por cuestiones institucionales que excedieron nuestra voluntad, este propósito no pudo concretarse.

Por otra parte, la asociación que se buscó con las notas obtenidas en Idioma Español se basó en lo que declararon los estudiantes. Esto podría ser objetado, ya que el acceso a un registro empírico de las calificaciones de los estudiantes (en adscripciones o bedelías) hubiese constituido una evidencia más rigurosa. Debido a las dificultades encontradas para el acceso a las instituciones, optamos por fiarnos de las declaraciones de los alumnos. La dispersión de calificaciones encontradas constituye un indicio de fiabilidad en este aspecto.

Respecto al análisis cualitativo, entrevistar a 10 informantes y un experto puede parecer una cifra poco significativa. Sin embargo, investigadores como Alan Bryman o Howard Becker (ambos en Baker y Edwards, 2012) insisten en que el criterio fundamental en la investigación cualitativa no es la cantidad de entrevistas, sino la saturación de las categorías del estudio (Glasser y Strauss, 1967). Atendiendo a este criterio, podemos sostener que si bien no todas las categorías alcanzaron la saturación, ya que han emergido categorías adicionales en las entrevistas (algo esperable en los análisis cualitativos), las categorías principales orientadas alrededor del concepto de literacidad, tal como lo definimos, alcanzaron cierto grado de saturación. Esto lo pudimos comprobar cuando las afirmaciones acerca de la literacidad comenzaron a repetirse en los discursos de diferentes informantes. Sí reconocemos que hubiese sido enriquecedor para esta investigación acceder a más

informantes de contexto socioeconómico bajo, a fin de comprender mejor los resultados arrojados por la vertiente cuantitativa: la literacidad digital pareciera permear mejor en contextos bajos, donde la oferta de libros impresos, tanto en el hogar como en las bibliotecas de la institución educativa, no es variada ni amplia.

Adicionalmente, para que el concepto de literacidad digital resulte operativo, en esta investigación recortamos los contenidos de lectura y nos concentramos en los libros, dejando por fuera las prácticas de comunicación cotidiana que los adolescentes manifestaron realizar (escrituras y lecturas “emergentes”). No obstante, debido a la importancia histórica que nuestra cultura le ha asignado a los libros (Borges, 1998; Chartier y Cavallo, 2011; Darnton, 2016), consideramos que de alguna manera dimos un primer paso exploratorio hacia la investigación de la literacidad digital en Uruguay.

Finalmente, dado que no hemos analizado los textos que los adolescentes leen o producen, no articulamos nuestros análisis con las corrientes dominantes de la teoría literaria (deconstrucción, semiótica, fenomenología, hermenéutica, estructuralismo, según Darnton, 2016). Sin embargo, no deja de ser un camino posible y potente para la investigación de la literacidad digital centrada en los “géneros emergentes” en la era de internet.

5.3. Consideraciones finales

No quisiéramos concluir este trabajo sin esbozar futuras líneas de investigación a las que hemos hecho referencia a lo largo de estas páginas.

Comenzando por los aspectos institucionales, podríamos señalar que en la entrevista con la informante calificada experta en el tema de jóvenes y lectura (ver Capítulo 4.2.2) se ha esgrimido una crítica contundente hacia la manera en que está articulada curricularmente la lectura. Se planteó que en secundaria existe un abandono progresivo de los espacios y tiempos de lectura, dado que se asume que como los estudiantes saben decodificar, ya poseen hábitos de lectura; que no se aprovechan adecuadamente los recursos de lectura digital de Biblioteca Ceibal; que no hay presupuesto suficiente para equipar bibliotecas atractivas en las escuelas públicas; que los docentes no están preparados para seleccionar los contenidos de lectura propuestos a los estudiantes. La

fuerza de esta crítica reside en que es enunciada por alguien que trabaja en constante articulación con instituciones educativas públicas. Consideramos que analizar estos factores y establecer el grado de incidencia en la formación de hábitos lectores de los estudiantes, así como cuál debería ser el papel actual de las bibliotecas escolares, constituyen potentes líneas de investigación a nivel de educación pública.

En esta investigación hemos buscado si existe asociación entre la literacidad digital y el rendimiento escolar, entendido como el promedio de las calificaciones que los estudiantes declararon haber obtenido en el último año en Idioma Español. Un abordaje más específico apuntaría a examinar cómo fue construida esa calificación, y qué tipo de evaluación propone el docente en asignaturas como Idioma Español, donde la comprensión lectora debería ocupar un lugar destacado en el programa de estudios, a fin de establecer si existe asociación entre el tipo de evaluaciones y el desarrollo de la literacidad. En ese sentido, la investigación de Jara et al. (2015) resulta interesante porque analiza las estrategias de los estudiantes para llevar a cabo tareas de manera eficaz en entornos digitales. Evaluaciones, estrategias de los estudiantes en entornos digitales y literacidad parecen configurar una triangulación conceptual poderosa para continuar investigando.

Otra línea de investigación enfocada en la literacidad digital en sentido amplio y no circunscrita solo a los libros, como en García Canclini (2015), Ito (2010) o Scolari (2018a), que apunte a la pregunta acerca de qué hacen los adolescentes con los medios, arrojaría nueva luz sobre la literacidad digital y las prácticas lectoras “emergentes”. Estos estudios han procurado abarcar la miríada de prácticas de lectura digital, incluyendo mensajería instantánea, *posts*, búsquedas en internet, comentarios en redes sociales, producciones audiovisuales, etc. Los vínculos entre la comprensión, la literacidad digital y los nuevos lenguajes *transmedia* apuntan a un horizonte prometedor desde el punto de vista académico, ya que rescatan especialmente los entornos de aprendizaje informal (Cobo, 2016).

Finalmente, consideramos que más allá del rol o asignatura impartida, todos los actores en el campo educativo (y, por qué no, en la sociedad general) deberíamos detenernos a reflexionar cómo estimulamos en las generaciones jóvenes la literacidad, para construir una comprensión crítica del mundo, en un contexto mundial cada vez más complejo, cambiante y multicultural, donde un ejercicio de la literacidad responsable y comprometido es la vía regia para construir colectivamente una sociedad más justa y que eleve la calidad de vida de todas las personas.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Págs. 13-32. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Disponible en: <https://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/tecnologias-emergentes-pedagogias-emergentes/>
- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF: Ciudad de Panamá. Disponible en: https://www.unicef.org/cuba/cu_resources_Elaprendizajebajolalupalibro.pdf
- ANEP-PISA (2018). *Marco teórico de lectura PISA 2018*. Disponible en: <https://bit.ly/2UL3Xct>
- Ardèvol, E. (2016). *Transmedia Literacy. Kit for field researchers* [Literacidad transmedia. Herramientas para investigadores de campo]. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33848>
- Avendaño San Martín, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista estudios hemisféricos y polares*, (Volumen 8) Nº4, p. 1-19. Disponible en: <https://bit.ly/2ZGScal>
- Baker, S. E. y Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough?* [¿Cuántas entrevistas cualitativas son suficientes?]. Discussion Paper. National Centre for Research Methods. (Unpublished). Disponible en: <https://bit.ly/1CT3S6R>
- Balaguer, R. (2013). *“Persona-más-Google”. Un estudio de caso exploratorio de la aproximación a la información que realizan estudiantes de Primer Ciclo de Secundaria en un centro educativo privado en Montevideo*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Balaguer, R. (2017). *Vivir en la nube. Adolescencia en tiempos digitales*. Montevideo: Aguilar.
- Bampton, R. y Cowton, C.J. (2002). The E-Interview [La E-Entrevista]. En: *Forum: Qualitative social research*, Vol. 3, Nº 2. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/848/1842>
- Barrio, F. G., Durán Medina Correo, J. F., Gamonal Arroyo, R., Gálvez de la Cuesta, M., García García, F. (2010). Una taxonomía del término “nativo digital”. Nuevas formas de relación y de comunicación. En: Pérez Tornero, J. M.; Cabero-Almenara, J. y Vilches, L. (comps.) (2010) *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Universidad de Sevilla.
- Barthes, R. (2005). *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. [Orígenes y conceptos de la literacidad digital] En Lankshear, C. y Knobel, M. (2008) *Digital literacies: Concepts, policies and practices* [Literacidades digitales: conceptos, políticas y prácticas], pp. 17-32. New York: Peter Lang.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Borges, J. L. (1998). *Borges oral*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Revista Sociedad y Economía*, nro.4 pp.161-175. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/530/1/La%20lectura.pdf>
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology. Rethinking learning in the age of digital culture*. [Más allá de la tecnología. Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital]. Disponible en: <https://davidbuckingham.net/education-and-culture/media-education/>
- Buckingham, D. (2013). *Making sense of the 'digital generation'. Growing up with digital media*. [Entendiendo a la 'generación digital'. Crecer con medios digitales]. Disponible en: <https://davidbuckingham.net/education-and-culture/media-education/>
- Burin, D.; Coccimiglio, Y.; González, F.; Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* N° 6, pp. 191-206. Disponible en <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Butler, J. (2017). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cajarville Fernández, D. (2016). Descifrando nuevos códigos. Alfabetización digital en educación media. En: Rivoir, Ana (coord.) (2016) *Tecnologías digitales en sociedad. Análisis empíricos y reflexiones teóricas*. Montevideo: Ediciones Universitarias, UCUR.
- Carr, N. (1 de Julio de 2008). Is Google Making Us Stupid? [¿Google nos está volviendo estúpidos?] *The Atlantic*.
- Carr, N. (2010). *The shallows. What internet is doing to our brain*. [Superficiales. Lo que internet está haciendo con nuestro cerebro]. New York: Norton.
- Carretero, M. (2009) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En la web. Recuperado en: <https://bit.ly/1WbBhGC>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista Tarbiya* N° 32, pp. 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CEIBAL (2007). *Proyecto Pedagógico*. Uruguay. Disponible en: http://aulas.uruguayeduca.edu.uy/pluginfile.php/33055/mod_resource/content/1/Proyecto%20Pedag%C3%B3gico%20CEIBAL.pdf
- CERLALC-UNESCO (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Disponible en: <https://bit.ly/2XTdtfx>
- Chartier, R. (1997). Las representaciones de lo escrito. *Estudios Sociales* Nº 13, pp. 119-138.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2011). Lecturas y lectores “populares” desde el Renacimiento hasta la época clásica. En: Chartier, R. y Cavallo, G. (comps.) (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate.
- Creswell, J. W. Y Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* [Diseño y conducción de investigaciones con métodos mixtos]. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. California: Sage Publications.
- Curbelo, D. y Moreira, N. (2014, setiembre). Una mirada de género sobre el uso de las tecnologías por parte de los adolescentes. Artículo presentado en las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo: Uruguay. Disponible en <https://bit.ly/2V5OgS9>
- Darnton, R. (2016). *El coloquio de los lectores*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Deursen, A.J.A.M., Helsper, E.J. & Eynon, R. (2014). *Measuring Digital Skills. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. Disponible en: www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112
- Díaz López, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista portuguesa de pedagogía* (Vol. 1), año 48. Disponible en: <https://bit.ly/2xkW4B1>
- Dominzain, S., Duarte, D., Radakovich, R. Castelli Rodríguez, L. (2014). *Imaginario y consumo cultural. Tercer Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural*. Montevideo: MEC, Udelar. Disponible en: <https://bit.ly/2XjdGwD>
- Ducrot, O. y Todorov, T. (2003) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2011) VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Santillana.

- DESUC (2014). *Encuesta de Comportamiento Lector*. Santiago de Chile: ISUC.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar*. (Vol 1) Nº 2. Madrid.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. (2006) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, pp. 19-68. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (2010). *Tres ensayos de teoría sexual*. Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu.
- Fruchtman, J. & Schults, D. (2019). *The Shift. A Discussion on Welcoming & Engaging Gen Z* [El cambio: Una discusión sobre la bienvenida y el abordaje de la Generación Z]. Moische House. Disponible en: <https://bit.ly/2VcDUzG>
- Gallardo Echenique, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. En *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació* (Vol. 1), pp. 7-21. Disponible en <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/595/574>
- Garber, M. (2010). *The Gutenberg Parenthesis: Thomas Pettit on parallels between the pre-print era and our own Internet age* [El paréntesis de Gutenberg: Thomas Pettit sobre los paralelismos entre la era pre-imprenta y nuestra era de internet]. Disponible en: <https://bit.ly/2UI9YGz>
- García Canclini, N. (Comp.) (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Iztapalapa: UNAM, Ediciones Culturales Paidós. Disponible en: <https://bit.ly/2tyecEB>
- Garderes, D. (2014). *Prácticas de lengua escrita digitales y analógicas en educación secundaria*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Garderes, D. y Scaffo, S. (2016) *Leer y escribir. Adolescentes ante el papel y la pantalla*. Montevideo: Planeta.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP*. Buenos Aires: Paidós.
- Gascue, A. (2011, julio). Reflexiones acerca del concepto de brecha digital a partir de la experiencia del Plan Ceibal. Artículo presentado en el Primer Congreso Uruguayo de Sociología, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://bit.ly/2IXw4mo>
- Gibbs, G., Friese, S., y Mangabeira, W. (2002). The Use of New Technology in Qualitative Research. Introduction to issue 3(2) of FQS [El uso de la nueva tecnología en investigación cualitativa. Introducción al número 3(2)]. En: *Forum: Qualitative Social Research*, (Vol. 3), Nº 2. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/847>

- Gilster, P. (1997). *Digital literacy* [Literacidad digital]. New York: Wiley Computer Publications.
- Ginzburg, C. (2016). *El queso y los gusanos*. Buenos Aires: Ariel.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. En: *Revista de Ciencias Humanas UTP* (Nº 20). Disponible en: <https://metodologiaecs.wordpress.com/2012/05/20/analisis-de-contenido-cualitativo-y-cuantitativo/>
- Groening, M. (1989). *Los Simpsons*, EEUU. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Los_Simpson
- Guba, E y Lincoln, Y (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J.A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora: El Colegio de Sonora.
- Gui, M. y Argentin, G. (2011) The digital skills of Internet-natives. *New Media & Society*, Nº 13 pp. 963-980. Disponible en: <https://bit.ly/2GLoU2R>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2019) *Millenials en Uruguay*. Fundación Telefónica Uruguay. Disponible en: <https://bit.ly/2IXvmWg>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., McGraw Hill.
- INEEd (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, Montevideo: INEEEd.
- Ito, M et al.(2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. [Salir, bobear y hacer cosas de nerd: chicos viviendo y aprendiendo con los Nuevos Medios]. MIT, Massachusetts.
- Jara, I.; Claro, M.; Hinostroza, J.E.; San Martín, E.; Rodríguez, P.; Cabello, T.; Ibieta, A.; Labbé, C.. (2015) Understanding factors related to Chilean students' digital skills: A mixed methods analysis. En: *Computers & Education*, Volumen 88, pp. 387-398. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.016>
- Kachinovsky, A.; Martínez, S.; Gabbiani, B.; Gutiérrez, R.; Rodríguez Rava, B.; Ulriksen, M.; Achard, P. (2013) Impacto del Plan Ceibal en el funcionamiento cognitivo y lingüístico de los niños. En Rivoir, A. (2013). *Plan Ceibal e inclusion social, perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: UdelaR, Plan Ceibal.
- Lacan, J. (2014). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos I*, pp. 231-309, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008) *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. [Literacidades digitales: conceptos, políticas y prácticas]. New York: Peter Lang.

- Latour, B. (2012). *Cogitamus. Seis cartas sobre las humanidades científicas*. Buenos Aires: Paidós,
- Lamschtein, S. (2016) Los jóvenes y los usos educativos de las tecnologías digitales. Reconocimiento y desafío. En: Rivoir, A. (coord.) (2016) *Tecnologías digitales en sociedad. Análisis empíricos y reflexiones teóricas*. Ediciones Universitarias, UCUR: Montevideo.
- Linne, J. (2014), Dos generaciones de nativos digitales. En: *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação* Nº 37. Disponible en: <https://bit.ly/2GGWYw3>
- Lion, C. (2012a) Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Narodowski, M. et al. (2012): *¿Cómo serán?: el futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Prometeo: Buenos Aires.
- Lion, C. (2012b) *Desarrollo de competencias digitales para portales de la región*. BID, RELPE. Disponible en: <https://bit.ly/2LNPKqN>
- Llambí, C. y Piñeyro, L. (2012). *Índice de nivel socioeconómico (INSE). Revisión anual*. Montevideo: CINVE. Disponible en: http://www.cinve.org.uy/wp-content/uploads/2012/12/Rev_INSE_nov2012_.pdf
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires.
- McKenna, M. C., & Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. [Medir la actitud hacia la lectura: una nueva herramienta para docentes]. En: *The Reading Teacher*, 43, 626–639.
- McKinsey & Company (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. McKinsey & Company. Disponible en: <https://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2018/04/Factores-Desempe%C3%B1o.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación, Madrid.
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestro en la investigación cualitativa. En: *Revista de Investigaciones sociales*, año IV Nº 5.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. En: *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación social*. Nº 1 Año 1.
- Milner, J. C. (2010). *La arrogancia del presente*. Manantial, Buenos Aires.
- Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la Educación Secundaria Obligatoria. En *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, Nº 2, 2006, pp. 103-121.
- Moya, C. y Gerber, M. (2016) La lectura en formatos digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades. En: *Revista chilena de literatura*. Diciembre 2016, Número 94, 59-77
- Navarro, M.; Orellana, P. y Baldwin, P. (2018) Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica. En *Psyche* 27(1) 1-17. Disponible en <https://doi.org/10.7764/psyche.27.1.1078>
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación. Hacia un uso reflexivo. En:

- Cadernos de Pesquisa*,(Vol. 47, Nº. 164), pp. 632-649. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00632.pdf>
- OCDE (2010a). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. OCDE, ITE. Disponible en: <https://bit.ly/1bykEdT>
- OCDE (2010b). *Informe PISA, Tendencias del aprendizaje*. Volumen V, Santillana, Madrid.
- OCDE (2011). *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* PISA IN FOCUS 2011/8 (Septiembre) .
- OECD (2015a). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, [Estudiantes, computadoras y aprendizaje: haciendo la conexión]. PISA, OECD Publishing. Disponible en: <Http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- OECD (2015b) *Who are the best online readers? [¿Quiénes son los mejores lectores en línea?]*. PISA in focus Nº 55, OECD Publishing.
- Oltmann, S. (2016). *Qualitative Interviews: A Methodological Discussion of the Interviewer and Respondent Contexts* [Entrevistas cualitativas: una discusión metodológica sobre los contextos del entrevistador y el entrevistado]. En: *Forum: Qualitative Social Research*, 2016, Volumen 17 Nº2. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2551/3999>
- Organización Mundial de la Salud. *Desarrollo en la adolescencia*. En web. Disponible en <https://bit.ly/2D3rqB1>.
- Opendakker, R. (2006). *Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research*. [Ventajas y desventajas de cuatro técnicas de entrevista en investigación cualitativa]. En: *Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 7 Nº 4. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/392>
- Orellana, D. y Cruz Sánchez, M. (2006). *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa*. En *Revista de Investigación Educativa* (2006), Vol. 24 Nº 1. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- Parodi, G., Peronard, M., Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Pennac, D. (1999). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pereira Pérez, Z. (2011) *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. *Revista Electrónica Educare* [en línea] 2011, XV (Enero-Junio). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D.F.: Océano.
- Pew Research Centre (2016). *Book Reading 2016*. Disponible en: <https://www.pewinternet.org/2016/09/01/book-reading-2016/>

- Pew Research Centre (2018) *Mobile Fact Sheet*. Recuperado de: <https://www.pewinternet.org/fact-sheet/mobile/>
- Piscitelli, A. (2010). *Post-Gutenberg es Pre-Gutenberg. Quinientos años de textualidad son suficientes*. En web. Disponible en <http://www.filosofitis.com.ar/2010/05/24/post-gutenberg-es-pre-gutenberg-quinientos-anos-de-textualidad-son-suficientes/>
- Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.
- Preciado, B. (2014). *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. [Nativos digitales, inmigrantes digitales]. Extraído de: *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, Octubre 2001, MCB University Press.
- Ravela, P. (2015) Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. En: *Páginas de Educación*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 49-89, dec. 2015. Disponible en: <https://bit.ly/2Lc5wQI>
- Reig, D. (2 de enero de 2018) *Entender a los jóvenes de la Gen Z (Ceibal 2017)*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=0coU_meW1NM&t=232s
- Rinaudo, M., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. En: *Revista De Educación a Distancia*, (22). Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Schettini, P., Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: EDULP.
- Schoonenboom, J., Burke Johnson, R. (2017) How to construct a Mixed Methods Research. En: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (vol. 69/2) pp. 107-131. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Scolari, C. (2016) Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. En: *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)* | pp. 1/9 | Febrero - Mayo 2016. Madrid.
- Scolari, C. (2018a). *Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de medios*. Libro Blanco. Transmedialiteracy.org. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>
- Scolari, C. (Ed.) (2018b) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- Strauss A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la*

teoría fundamentada. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.

Tascón, M. (2012) (Dir.). *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Galaxia Gutenberg, Barcelona.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación “¿Qué debe saber un docente y por qué?”, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, Santillana.

UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. En web, disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO (2012). *Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informacional*. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/moscow_declaration_mil_es.pdf

Van Deursen, A., Helsper, E. y Eynon, R. (2014), *Measuring digital skills. From digital skills to tangible outcomes. Project Report*. [Medir habilidades digitales. De las habilidades digitales a resultados tangibles. Reporte de proyecto]. London School of Economics and Political Science. Recuperado de <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/disto/Measuring-Digital-Skills.pdf>

Van Deursen, A., Helsper, E. y Eynon, R. (2015) *Digital Skills Questionnaire for children*. [Cuestionario para niños sobre habilidades digitales]. DISTO, London School of Economics and Political Science. Disponible en: <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/disto/Skills-Questionnaire-Children.pdf>

Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. En: *Alteridades* (Vol. 4 Nº 8) pp. 47-53. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

Vincent Gérard, A. (2016). *Les jeunes et la lecture*. [Los jóvenes y la lectura]. CNL. Disponible en: http://www.centrenationaldulivre.fr/fr/ressources/etudes_rapports_et_chiffres/les-jeunes-et-la-lecture/

Winocur, R. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios. En García Canclini, N. (Comp.) (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. UNAM Iztapalapa: Ediciones culturales Paidós. Disponible en: : <https://bit.ly/2tyecEB>

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.

Zayas Hernando, F. (2012). *La competencia lectora según PISA*. Editorial Graó, Barcelona.

Anexos

Anexo I: Cuestionario digital utilizado: <https://goo.gl/M4v3D1>

Anexo II: Pauta para entrevista.

<https://drive.google.com/open?id=176h8Q6aNAAUCaWptrkymhH07YwdzRM4x>

Anexo III: Autorización del CES.

<https://drive.google.com/open?id=176h8Q6aNAAUCaWptrkymhH07YwdzRM4x>

Anexo IV: Transcripción de entrevistas.

<https://drive.google.com/open?id=1mEZGLKovfSsMm1XakhIjoXJtQ8rv4u7Q>

Anexo V: Tablas adicionales para el análisis cuantitativo.

https://drive.google.com/open?id=1ykHr1YEapeJtEmjvICNcS_CleAnCd2-0