

Tecnologías digitales y prácticas de lectura y escritura: un estudio exploratorio en entornos virtuales de aprendizaje

Sara Pérez y María Eugenia Collebechi

Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

Resumen

Este trabajo pretende explorar las prácticas de lectura y escritura en estudios universitarios en entornos virtuales de aprendizaje, así como las representaciones en torno a las prácticas comunicacionales que se construyen en la comunidad universitaria. Toma como marco de referencia la producción reciente sobre lectura y escritura con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las teorías sobre la comunicación multimodal. Presenta, en este marco, los resultados preliminares de una encuesta realizada a los estudiantes de una carrera de grado de un programa de educación a distancia virtual.

Palabras clave: educación superior, educación a distancia, entornos virtuales de aprendizaje, prácticas de lectura y escritura.

I. Introducción

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha acompañado intensos cambios en el ámbito de la educación superior. Los entornos virtuales de aprendizaje constituyen hoy uno más de los espacios en los que estudiantes y docentes llevan a cabo sus actividades académicas. En las propuestas educativas a distancia, se recurre a menudo a entornos virtuales, de manera que buena parte de la comunicación y la interacción se dan por medio de la lectura y la escritura digitales.

A diferencia de las videoconferencias –otro recurso o medio que interviene en la nueva generación de educación a distancia– los modelos de educación que recurren a los entornos virtuales se basan en el uso de computadoras personales o dispositivos móviles como medio de comunicación predominante entre estudiantes, docentes y otros actores de la vida institucional.

Los intercambios y las interacciones comunicacionales se realizan en ambientes en los que la escritura es el modo privilegiado y la oralidad, si es que se manifiesta, ocupa un lugar subalterno. Estas diferencias nos conducen a pensar nuevos abordajes para entender las prácticas de comunicación en los entornos que se basan en los nuevos medios digitales.

El objetivo de este artículo consiste en avanzar en la caracterización de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y las estudiantes universitarios en Sistemas de Administración del Aprendizaje (*LMS, Learning Management Systems*) o Entornos Virtuales de Aprendizaje, del tipo MOODLE¹. Para ello hemos realizado una encuesta entre los estudiantes de la

Licenciatura en Educación (modalidad virtual) de la Universidad Nacional de Quilmes. Se trata de un estudio exploratorio que provee pistas de investigación para el desarrollo de líneas de trabajo en torno a distintas prácticas comunicacionales en entornos virtuales de aprendizaje universitarios.

Para poder pensar en una perspectiva que dé cuenta de la complejidad de este nuevo fenómeno, primero debemos atender a sus características generales.

Si deseamos pensar las nuevas prácticas de comunicación como tales es necesario considerar quiénes son los actores involucrados y qué características (micro- y macrosociales, institucionales, espaciales, geográficas, modales) tiene el contexto de la situación de interacción. Y luego, observar qué posibilidades de interacción les provee el entorno de aprendizaje.

Se trata del encuentro de estudiantes (adultos, con estudios superiores no universitarios finalizados antes del ingreso a la carrera, que es un ciclo de complementación) con profesores, tutores (profesores con otras funciones específicas), empleados administrativos y técnicos de una institución de educación superior universitaria pública.

Para poder comunicarse con ellos tienen diversos medios: encuentros personales en espacios institucionales (exámenes, posiblemente inscripción); teléfono (primer contacto y eventuales consultas), correo electrónico personal y el entorno virtual de aprendizaje que, a su vez, puede incluir diversos *software* que habilitan distintos espacios y modos de interacción y de comunicación (foros, chat, correo electrónico, entre los más usuales) y diferentes configuraciones que determinan quiénes participan en los distintos espacios de comunicación: la comunicación uno a uno a través del correo electrónico; la comunicación “uno a todos”, la comunicación entre y la comunicación “todos a todos”. En este trabajo nos concentraremos en el entorno virtual de aprendizaje.

Hemos privilegiado, dadas las características del enfoque y el objeto, una mirada que recorra las propuestas educativas y comunicacionales en torno a la lectura y escritura, para abordar luego los datos e interpretar los resultados.

II. Lectura y escritura: antecedentes y nuevas ideas

Con la llegada de las tecnologías digitales diversos trabajos (Coiro, Knobel, Lankshear y Leu, 2008; Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr, 2000; Reinking, McKenna, Labbo y Kieffer, 1998) han planteado la aparición de nuevos modos de leer y de escribir. Entre otros aspectos, estos trabajos abordan los cambios en los instrumentos de escritura y los soportes materiales en los que se escribe, en las definiciones de texto y lector, en las actividades de leer y escribir, en las prácticas sociales vinculadas con lo escrito y en la definición de alfabetización, dando cuenta de las transformaciones en curso en las prácticas de lectura y escritura, y del desarrollo de

nuevas categorías, como el hipertexto, y de la apertura, incluso, de nuevas líneas de investigación.

En el campo de los estudios sobre alfabetización, algunos autores señalan la urgencia por caracterizar las nuevas formas asociadas a la lectura y la escritura con las “nuevas tecnologías” y cómo alteran la definición de alfabetización. La proliferación de términos para designarlas (*alfabetización electrónica, alfabetización digital, alfabetización multimedia, alfabetización en Internet*, entre muchos otros) no solo da cuenta de las dificultades para conceptualizar las nuevas prácticas, sino también en torno a los abordajes disciplinares, teóricos y metodológicos para su estudio (Coiro, Knoble, Lankshear y Leu, 2008). Las diferencias respecto de qué debería entenderse hoy por alfabetización y qué significa que una persona esté alfabetizada son profundas, incluso, entre aquellos que justifican la necesidad de un nuevo término. Otros autores, por el contrario, y aún reconociendo, sin lugar a dudas, el surgimiento de nuevas prácticas, sostienen la impropiedad e inconveniencia de un nuevo término (Ferreiro, 2007). Este anclaje social e histórico de la lectura y la escritura nos recuerda, entonces, la naturaleza cambiante de la alfabetización y el impacto que las nuevas tecnologías pueden tener en su definición. La definición de alfabetización no ha sido siempre la misma y hoy es necesario ampliar nuestras concepciones para incluir las prácticas emergentes de lectura y escritura con las tecnologías digitales (Hoffman y Goodman, 2009).

Desde un enfoque a la vez cognitivo, social e histórico de la alfabetización, Ferreiro (2007, 2001) se ha acercado al análisis de las relaciones entre lectura, escritura y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Leer y escribir son actividades socialmente definidas, vinculadas con un momento histórico específico. Una mirada que tiene como referencia procesos históricos largos permite problematizar el futuro de la lectura, la escritura y de las prácticas sociales de lo escrito en relación con las nuevas tecnologías y examinar qué es lo nuevo y qué, de algún modo, podría constituir un retorno a prácticas anteriores. Así como hubo otras revoluciones de la *cultura escrita*² –no todas consecuencia de cambios tecnológicos–, el momento presente testimonia un cambio cualitativo en “los modos de producción de los textos, los modos de circulación de los textos, y la materialidad de los objetos portadores de las marcas escritas” (Ferreiro, 2007a: 262). Las formas de producción y distribución de los textos escritos que son posibles con las nuevas tecnologías permiten reunir en una sola persona funciones que otrora correspondían a profesionales especializados de la edición y la publicación. Una misma persona puede ahora dar formato, editar y distribuir su texto por la red con una facilidad hasta ahora impensable. En cambio, “la fragilidad de la autoría” y la “inestabilidad del texto” que pueden contarse como posibles rasgos de las nuevas prácticas podrían acercarse a prácticas medievales.

Por su parte, la semiótica multimodal ha estudiado, en los últimos años, la comunicación contemporánea (Kress, 2005; Kress y Van Leeuwen, 2001). Kress (2010) ubica los cambios

contemporáneos en la comunicación en tres áreas vinculadas con la realización de significados: la representación, la diseminación y la distribución de los mensajes, y en la mediación y la comunicación. Cabe señalar que estas transformaciones responden a procesos de cambios en la sociedad, la cultura, la economía y la tecnología. Entre las preocupaciones que ha desarrollado este nuevo abordaje teórico se encuentran, precisamente, los aspectos involucrados con la alfabetización, la lectura y la escritura y los cambios acontecidos a raíz de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos han generado, entre otros dos cambios relevantes para el tema que nos ocupa. En términos del propio G. Kress, la pantalla ha desplazado al libro como medio y, en el mismo sentido, la lógica del modo de la imagen va desplazando, paulatinamente, la lógica de la escritura en la página (del libro impreso).

Gunther Kress sostiene que todo discurso debe ser abordado en tanto complejo de signos multimodal (en el que intervienen distintos recursos semióticos correspondientes a diversos modos para hacer significado); es decir, debe dar cuenta de este nuevo fenómeno que nos presenta todo texto como una unidad de sentido en la que se articulan signos hechos a partir de diversos modos. Por otro lado, se parte de la idea de que toda práctica de comunicación y representación puede ser abordada desde una teoría semiótica social, que dé cuenta del proceso de diseño, producción e interpretación de estos discursos y debe dar cuenta tanto de los textos como de las prácticas.

En este marco, entonces, articulamos ambas propuestas y recuperamos la idea de la lectura y la escritura como prácticas.

III. El entorno virtual de aprendizaje como entorno digital: nuevas facilidades

Siendo nuestro objeto de investigación, entonces, los entornos virtuales de aprendizaje, partimos del supuesto de que buena parte de las interacciones sociales que se dan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje se realiza articulada en este tipo de prácticas. Carey Jewitt y Gunther Kress (2003b), al reflexionar sobre estos fenómenos, advierten que las sociedades valoran de diferente manera los distintos modos. Podemos pensar el discurso en el aula como un modo que privilegió originalmente el modo oralidad y el modo escritura, y que paulatinamente ha ido incorporando la imagen en sus diversas materialidades y medios – manuales, mapas, esquemas– (Kress, 2010).

Un entorno virtual de aprendizaje supone la comunicación por medio de una computadora o dispositivo móvil conectado a Internet. Estas características tienen diferentes efectos en la comunicación y, en particular, en las prácticas de lectura y de escritura.

A. La pantalla. La comunicación mediada por computadoras³ supone una nueva materialidad de soporte para los recursos semióticos (escritura, imagen –fija o en movimiento–,

sonido, etc.). Ya no se escribe en papel, sino que se realizan movimientos (teclear, mover o desplazar el cursor, clickear) que se reflejan en una pantalla.

1. La pantalla como lugar de despliegue de la escritura: permite, por un lado, un nuevo despliegue de los textos. Podemos mirar las nuevas tecnologías como un lugar de aparición de lo escrito con características singulares que las distinguen de los diferentes soportes de lo impreso. En la pantalla, como lugar de despliegue de la escritura, el texto se exhibe en vertical y no hay página en sentido estricto y, aunque se sigue leyendo, cambia necesariamente la connotación del verbo leer (Ferreiro, entrevista). Este cambio en el soporte de lo escrito nos recuerda que la escritura tiene que ocurrir en algún lugar o espacio gráfico, y el nuevo espacio de la pantalla es diferente del espacio gráfico de la página moderna (impresa).

2. La pantalla como espacio de articulación de distintos modos: entre otros, la imagen, la escritura, el sonido, con sus distintas permisibilidades y “materialidades” (por ejemplo, la materialidad “gráfica” del modo escritura: tipo de letra, espaciado, negritas, etcétera).

B. La red, Internet, en tanto permite intercambio fluido de textos (información digital), en línea. Mediante este recurso, distancia y tiempo se redefinen: se puede acceder de forma más rápida a diversos textos y tenerlos todos en la misma pantalla. Los denominados por teorías anteriores “canales” de comunicación permiten una fluidez en el desplazamiento y en el acceso a la diversidad de mensajes.

C. Las tecnologías de la información y la comunicación (como desarrollo tecnológico, *software*)

1. Facilitan la manipulación de objetos semióticos (texto, inserción de imágenes, melodías, gráficos, diagramas, videos, etc.). A diferencia de la página y el libro, las tecnologías digitales permiten el uso de una multiplicidad de objetos semióticos.

2. La generación de programas complejos que organizan y estructuran modos y medios de interacción, que explotan las facilidades de Internet, como los entornos virtuales de aprendizaje, los motores de búsqueda o las redes sociales.

Yendo a los entornos virtuales de aprendizaje, en particular, estos suponen un ámbito simbólico para el desarrollo de ciertas prácticas sociales. Abre posibilidades de interacción con textos o con personas (interacción mediada por textos) de distinto tipo. En términos más precisos, y desde a la plataforma Moodle, encontramos al menos un ámbito denominado “aula”,

que “aloja” clases en las que se reúnen foros, “clases magistrales”, exámenes, bibliografía, el programa de la materia, el calendario, los participantes, etcétera.

IV. La lectura y la escritura en entornos virtuales: un estudio exploratorio

Al iniciar nuestra investigación, nos propusimos trabajar con las prácticas de lectura y escritura, para abordar luego un análisis de los textos. El primer problema que nos surgió fue de qué modo obtener los datos. La perspectiva teórica elegida, aún en su heterogeneidad, nos daba algunas pistas. Cuando hablamos de prácticas de lectura y de escritura no nos estamos refiriendo a habilidades, competencias, estrategias o comprensión de la lectura, sino a un concepto que reconoce la naturaleza social, la lectura y la escritura como actividades sociales relacionadas con lo escrito. Siguiendo a Kress, consideramos que “... las prácticas de lectura y la comprensión de lo que es esta, se desarrollan en la interacción constante entre la forma de lo que hay para leer y el lector socialmente situado y su naturaleza humana” (Kress, 2005: 190). Por otro lado, al adoptar la noción de “práctica” asumimos los compromisos epistemológicos de lo que debe ser una práctica social, un hacer reiterado, simbólico y reflexivo, al menos en lo que hace a las prácticas sociales tal como se despliegan en la modernidad tardía. Entonces, cabe la posibilidad, siempre mediada por las precauciones metodológicas de rigor, de conocer algún aspecto de las prácticas interrogando a los propios actores. Ahora bien, ¿cómo preguntar por las prácticas de lectura?

Los problemas metodológicos de las entrevistas y de los cuestionarios señalados por la literatura, refieren a la distorsión provocada por lo “declarable”, lo socialmente deseable, así como por lo “memorable”, lo que se puede evocar a voluntad. Asimismo, otros problemas relacionados es la concepción de lectura que tienen el entrevistador y el entrevistado, esto es, si hojear, consultar información y la lectura lineal sobre un libro son todos considerados actividades de lectura (Teberosky, 1996).

Podemos pensar, en principio, que estas cuestiones pueden volverse aún más complejas cuando se pregunta por las prácticas en entornos virtuales dadas las nuevas connotaciones que el verbo leer adquiere con las nuevas tecnologías. En efecto, la idea de pasar de un “mundo narrado” a un “mundo mostrado” en la pantalla (Kress, 2010) entra en tensión con la situación de comunicación, ya mencionada, por la que los estudiantes no tienen otro modo de interactuar con el resto de los actores institucionales que no sea por medio de –o al menos incluyendo a– la escritura. Para avanzar en este punto, entonces, diseñamos un cuestionario sobre prácticas de comunicación en Internet que incluía, entre otras, tres preguntas abiertas.

En una de estas preguntas abiertas, consultamos a los estudiantes qué es lo primero que hacen cuando ingresan al campus Moodle. En el apartado siguiente, expondremos algunos de los resultados del análisis.

Entonces, como un primer acercamiento a las prácticas de los estudiantes, administramos un cuestionario a todos los estudiantes de la Licenciatura en Educación, carrera de complementación curricular de la Universidad Nacional de Quilmes⁴, que se cursa enteramente por Internet, excepto por los exámenes finales que son presenciales. El modelo pedagógico que se implementa en la universidad objeto de estudio supone una propuesta de actividad periódica (semanal) por parte del docente, que consiste en una “clase” escrita, de géneros diversos.

Expondremos brevemente a continuación los resultados de las respuestas obtenidas a las preguntas abiertas.

Del total de los 1001 estudiantes encuestados, respondieron 425, cuyas edades se muestran en el Cuadro 1.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Entre 20 y 24 años	5	1,2	1,2
Entre 25 y 29 años	32	7,5	8,7
Entre 30 y 34 años	63	14,8	23,5
Entre 35 y 39 años	57	13,4	36,9
Entre 40 y 44 años	56	13,2	50,1
Entre 45 y 49 años	64	15,1	65,2
Entre 50 y 54 años	28	6,6	71,8
Más de 55 años	13	3,1	74,8
Ns/nr	107	25,2	100,0
Total	425	100,0	

Cuadro 1: Edad, agrupada por estratos

Como dijimos anteriormente, luego de una sucesión de preguntas con respuestas por opción múltiple, el cuestionario incluía, ya hacia el final, tres preguntas abiertas:

- A. *Cuando entra al Campus UVQ, ¿qué es lo primero que hace?*
- B. *Cuando entra a una de sus aulas de UVQ, ¿qué es lo primero que hace?*
- C. *¿Qué actividades de lectura, escritura y comunicación considera que contribuyen a su estudio en la Universidad Virtual Quilmes?*

Como puede observarse en la formulación de las preguntas, se orientó el enunciado a indagar sobre el “hacer”, verbo genérico que identificamos como el más apropiado para esperar una respuesta orientada hacia las prácticas. En segundo lugar, recurrimos al uso del tiempo presente, pues eso permitía hacer referencia a acciones recurrentes o usuales, sin necesidad de hacer esta referencia temporal o de frecuencia de manera explícita.

Aquí es necesario realizar algunas advertencias metodológicas previas.

En trabajos anteriores (Pérez, 2009) hemos desarrollado la hipótesis de la construcción semiótica de la representación del “campus virtual” como un lugar.

Para ello, tomamos la propuesta de Kress (2003) y trabajamos con la noción de “pantalla” (o página Web desplegada en pantalla) como unidad de análisis. En esa oportunidad encontramos que la primera pantalla que se presentaba a estudiantes y docentes desplegaba una serie de objetos semióticos (unidades textuales), delimitados por medio de marcos. Estos ámbitos son interpretados como textos en sí y como “camino” o “vínculo” hipertextuales hacia distintos “espacios” que facilitan distintas prácticas comunicacionales (y por ende, diversos géneros discursivos).

En este marco es que decidimos preguntar qué opción y qué acción realizan las y los estudiantes y qué representaciones tienen respecto de lo realizado para indagar el tipo de prácticas que realizan. Por este mismo motivo, las tres últimas preguntas fueron de carácter abierto.

Procederemos entonces al análisis de las respuestas a las preguntas abiertas. En esta etapa de la investigación avanzaremos con un análisis cualitativo de los enunciados (con criterios que explicitaremos más adelante) y no cruzaremos los resultados con otras variables.

Para este análisis trabajamos desde una perspectiva funcional. Tomamos como base la unidad de comunicación mínima, en términos gramaticales, que es la “cláusula”; en la acepción del significado ideacional (Halliday, 1994; “cláusula como representación”). Analizamos la cláusula, en primera instancia, recurriendo a dos tipos de categorías: los procesos y los participantes. Los procesos son las acciones o hechos ocurridos y los participantes son aquellas entidades o individuos involucrados en dicho proceso. Cuando un hablante desea significar un hecho acontecido, una acción, solo puede hacerlo mediante la codificación de estas dos categorías.

Entonces, el análisis de las cláusulas de un texto, estudiada en términos de procesos y participantes, nos permite estudiar de qué modo un actor/locutor, o sujeto de la enunciación, construye la representación de los actores y las acciones sociales que comunica en su discurso, en este caso, el estudio de las cláusulas que se articulan en las respuestas nos permite reconstruir –parcialmente– las representaciones en torno a las prácticas de lectura.

M. A. K. Halliday (1994) propone distinguir, en el ámbito de los participantes, las siguientes categorías: actor (quien desarrolla la acción, humano, con voluntad e intención de actuar); beneficiario (el afectado positiva o negativamente por la acción o suceso en el que está

involucrado); meta (entidad afectada por el proceso); Instrumento (entidad o cosa que de algún modo colabora con la concreción de la acción o proceso que se refiere).

Las acciones, hechos o procesos referidos también son clasificados, de acuerdo con características de orden semántico. Así, hay *procesos materiales*, en los que la acción es desarrollada por un Actor (en estos casos, pueden afectar o no a un segundo actor, el Beneficiario o Paciente); los *procesos mentales*, en los que no hay una acción que afecta a un actor o entidad, sino que hay un fenómeno de orden cognitivo o perceptivo experimentado por un ser humano; *procesos de relación*, mediante los cuales el hablante atribuye relaciones o clasificaciones y *procesos de conducta*, vinculados con acciones semióticas o de orden cognitivo.

La propuesta de clasificación de los eventos o acciones en tipos tal como fue formulada originalmente por Halliday, según se presenta en la Tabla 1.

Tipo de proceso	Categoría de significado	Participantes
Material: - acción - evento	“hacer” “acción” “sucede”	actor, meta
Conductual	“comportarse”	“behave” (“actor”)
Mental: - percepción - afección - cognición	“tener sensación” “ver” “sentir” “pensar”	experimentante, fenómeno
Verbal	“decir”	hablante, meta
Relacional - atribución - identificación	“ser” “atribuir” “identificar”	ejemplar, valor portador, atributo identificado, identificador
Existencial	“existir”	“existente”

Tabla 1. Participantes y procesos, según M. A. K. Halliday.

El análisis de las respuestas nos permitió identificar, en primer lugar, que la mayoría de los enunciados podía agruparse en dos tipos: mentales y materiales.

Los procesos mentales abarcan las cláusulas de “sentir”, “pensar” y “percibir”. Aquí siempre hay un participante que es humano. El segundo participante, a diferencia de las acciones materiales, no es “una cosa”, es algo más abstracto. El tiempo no marcado para estos procesos es el presente. Los participantes son el experimentante, que es el ser consciente que

está sintiendo y el fenómeno, que es lo que es sentido. Incluyen fenómenos relacionados con conocimiento, percepción y emoción.

Pero si analizamos un poco más en particular, podemos ir a una clasificación un poco más fina, y por lo tanto, a una caracterización más precisa.

Observamos un grupo de verbos que pueden ser reconocidos como “verbos de percepción” (tipo de procesos mentales). Así, encontramos, con bastante frecuencia, cláusulas verbales como las que vemos en los siguientes enunciados:

- A. *Veo el correo personal.*
- B. *Miro si hay algún correo nuevo.*
- C. *Observo mi correo y si llegaron las clases nuevas.*

Con frecuencia similar, pero respecto de otro participante (“el aula” y “las clases”), hallamos cláusulas de procesos materiales, y más específicamente, expresiones de verbos de movimiento.

- D. *Entro en las aulas.*
- E. *Voy a las aulas que curso y luego al correo.*
- F. *Voy directamente a mis aulas activas.*

Estas cláusulas aparecen, también, combinadas en enunciados complejos:

- G. *Ir al aula en la que estoy trabajando, ver clases, y clases.*
- H. *Ingreso en mis aulas para ver novedades y chequeo los mails recibidos y foros.*
- I. *Ver el correo, y pasar por tutorías para luego ingresar al aula.*

Aparecen también procesos mentales, más cercanos a los denominados “de cognición”, como “verificar”, “controlar” y “consultar”.

Por ello, decidimos agrupar las cláusulas atendiendo al tipo de procesos que aparecían expresados.

Un caso particular lo constituyó el verbo “leer”. Por ser el centro de nuestra preocupación, y para avanzar en el desarrollo de nuestras hipótesis, en esta etapa hemos optado por conformar una clase independiente, que corresponde al conjunto de las cláusulas que contienen el verbo “leer”. Si bien podemos caracterizarlo como un proceso mental, que puede ser reformulado o reclasificado como semiótico, dependiendo de la formulación de la cláusula en cada caso, no realizaremos aquí aseveraciones firmes sobre el tema.

Por otro lado, procedimos a clasificar al participante involucrado. Es decir, ¿qué se percibía? ¿Dónde o hacia dónde eran los procesos? En términos generales, encontramos dos grandes grupos: el aula, por un lado y el correo⁵, por el otro.

Hallamos los datos que aparecen en el cuadro siguiente.

Verbos	Movimiento	Percepción	Cognición	LEER	
Aula	31	4	1	-	36
Correos	31	143	37	39	250

En una primera interpretación, de orden más general, podemos pensar que “las aulas” son concebidas y representadas como entidades locativas, como espacios. En este caso, el hallazgo nos permite reforzar algunas hipótesis de trabajos anteriores, en los que indagamos los procesos de construcción del “campus virtual” como lugar (Pérez, 2009).

En una segunda, y aquí aparece uno de los datos que será el pilar de nuestra investigación, los “correos”, los “mensajes”, son el objeto de verbos de percepción, de cognición, de movimiento y, en particular, del verbo “leer”.

Esta profusión de expresiones y tipos de verbos nos llevó a ahondar y especificar el análisis de las cláusulas y a extender nuestro trabajo a las respuestas correspondientes a las otras dos preguntas abiertas.

Encontramos que los verbos de movimiento elegidos para “el correo” son similares a los elegidos para “el aula”. Nos aventuramos aquí a afirmar que la representación que se activa en este caso es la del correo como “espacio”.

En el caso de los verbos de cognición, estos constituyen una cantidad similar a los de movimiento, pero los significados parecieran menos estables (en particular, el de “chequear”) como para avanzar en una hipótesis.

El dato que no podemos dejar de analizar, por su magnitud es el de los verbos de “percepción”. Se trata aquí del 57 % de las cláusulas. Yendo a una síntesis de estos casos, podemos resumir la representación de estas cláusulas como “X veo el correo”. El correo es un objeto (semiótico, pero objeto al fin) que es percibido, sin que medie otro tipo de actividad cognitiva o de reconocimiento semiótico.

Solo el 15,9 % de las cláusulas representa los correos como un objeto semiótico asociado a la escritura y por ende, un texto pasible de ser “leído”. Cabe aclarar que en estos casos, como en los anteriores, no se observan regularidades significativas en torno a la variable número (singular/plural), del objeto.

Verbos	Movimiento	Percepción	Cognición	Otros	
Aula	Ir: 17 Visitar: 2 Acceder: 1 Ingresar: 6 Entrar: 4 Abrir: 1 Total: 31	Revisar: 3 Ver: 1 Total: 4	Verificar: 1 Total: 1	-	36
Correo	Ir: 19 Visitar: 2 Acceder: 2 Ingresar: 6 Entrar: 1 Abrir: 1 Total: 31	Revisar: 82 Ver: 37 Mirar: 19 Observar: 3 Fijarse: 2 Total: 143	Chequear: 25 Consultar: 2 Controlar: 3 Verificar: 5 Buscar: 2 Total: 37	Leer: 39 Total: 39	250

Así, pues, si nos restringimos a nuestra inquietud sobre las prácticas de lectura y de comunicación de los estudiantes virtuales al ingresar al campus, podemos corroborar –al menos provisoriamente– que las representaciones sobre las prácticas de lectura de nuestros estudiantes se orientan al mundo narrado; el mundo de la escritura (pues el correo es, predominantemente escritura) puede ser leído, pero de modo predominante, puede ser también “mirado” en la pantalla.

A modo de cierre

Nos permitiremos, ahora, hacer algunas conjeturas que guiarán la próxima etapa de nuestra investigación. Si la escritura en la pantalla se “ve” mucho y se “lee” poco, ¿qué leen los estudiantes universitarios en entornos virtuales? Adelantaremos aquí algunas ideas surgidas del análisis de las respuestas a las otras dos preguntas: los estudiantes leen “bibliografía”, “carpetas de trabajo” (material didáctico) y “clases”.

Es decir, podemos formular la hipótesis de que, más allá de las discusiones teóricas que tenemos en torno a los conceptos de lectura y de escritura con la irrupción de las tecnologías digitales, en términos de prácticas y de sus representaciones, los sujetos asocian las prácticas de lectura en la universidad a los géneros canónicos del discurso académico.

Las prácticas de comunicación que aparecen vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación, como los foros y el correo, a pesar de ser realizadas en el modo escritura, no son percibidas ni actuadas en su totalidad como prácticas de lectura.

Esto nos conduce a revisar, entonces, las representaciones que construyen los estudiantes y docentes universitarios en torno a “la lectura” y “la escritura”, en contextos sociales y comunicacionales más complejos y heterogéneos.

Notas

¹ Tomamos indistintamente *entornos virtuales de aprendizaje (VLE)* y *learning management systems (LMS)* para referir a la plataforma MOODLE. Cabe notar, no obstante, que algunos autores establecen diferencias entre ambos sistemas *VLE* y *LMS*.

² Cultura escrita” se acerca a la traducción del inglés *literacy*, que refiere a prácticas letradas que implican algo más que la adquisición de habilidades relacionadas con los rudimentos de la lectura y la escritura o el aprendizaje del alfabeto.

³ Partimos de la hipótesis de que la comunicación por medio de computadoras personales, portátiles, tabletas o dispositivos móviles de otro tipo supone diferencias de soporte y medio que derivan en cambios en las prácticas comunicacionales y de lectura (por ejemplo, la diferencia en los espacios y lugares de lectura y los medios de escritura entre otros). No nos explayaremos aquí sobre este tema. Tomamos como referencia para el análisis las computadoras personales, que fue el medio sobre el que consultamos a los estudiantes y el que predominaba al momento del relevamiento de los datos.

⁴ La Licenciatura en Educación está dirigida a profesores con título de nivel superior terciario o universitario. También a graduados universitarios de carreras afines.

- En cuanto a los estudios previos al ingreso a la Licenciatura en Educación, 329 (77,4 %) tienen estudios terciarios, 100 (23,5%) tienen estudios universitarios completos y 103 (24,2 %) tienen estudios universitarios incompletos. Como se desprende de estos números, antes del ingreso a la Licenciatura, algunos alumnos tienen más de un estudio previo, terciario o universitario, completo o incompleto

-Respecto de los estudiantes con estudios universitarios incompletos, la cantidad de materias aprobadas por estratos es la siguiente: ninguna materia aprobada 5 (1,2 %); entre 1 y 3 materias aprobadas: 11 (2,6 %); entre 4 y 6 materias aprobadas: 12 (2,8 %); entre 7 y 9 materias aprobadas: 9 (2,1 %); más de 10 materias aprobadas: 41 (9,6 %); ns/nr: 347 (81,6 %).

⁵ Por razones de espacio, no avanzaremos aquí en la fundamentación, pero optamos por reunir en una misma clase el participante “el correo” y “los mensajes”, como puede corroborarse si vemos algunos de los ejemplos.

Bibliografía

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. y Leu, D. (eds.) (2008), *Handbook of Research on New Literacies*, New York, Lawrence Erlbaum Associates.

Entrevista a Emilia Ferreiro, Revista *El Monitor*, N.º 13, Ministerio de Educación, Argentina.
Disponibile en: <www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier4.htm>.

Ferreiro, E. (2007a), *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, Paideia Latinoamérica/1, México, CREFAL.

Ferreiro, E. (2001), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M. A. K. (1994), *An introduction to functional grammar*, Londres, Edward Arnold.

- Hoffman, J. and Goodman, Y. (eds.) (2009), *Changing Literacies for Changing Times. An Historical Perspective on the Future of Reading Research, Public Policy and Classroom Practices*, New York, Routledge.
- Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P.D y Barr, R. (eds.) (2000), *Handbook of Reading Research*, Vol. III, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kress, G. (2003), "Genres and the multimodal production of Scientificness", en Jewitt, C. y Kress, G, *Multimodal Literacy*, Nueva York, Peter Lang.
- Kress, G. (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, El Aljibe.
- Kress, G. (2010), *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, London, Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*, London, Edward Arnold.
- Pérez, S. (2009), "Los medios y los modos: una mirada semiótica a los entornos virtuales de aprendizaje", en Pérez, S. e Imperatore, A. (comps.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teóricas y metodológicas*.
- Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L. y Kieffer, R. (eds.) (1998), *Handbook of Literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*, Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- Teberosky, A. (1996), "Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios", *Anuario de Psicología*, N.º 70, Facultad de Psicología, Universitat de Barcelona, pp. 85-107.