

Black Mirror¹: nuevos lectores, reflejo del entorno tecnológico

Black Mirror: New readers, reflecting the technological environment

Paula S. Vizio ²

Resumen: *Este artículo surge de la tesis Lectura en pantallas: Representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales para la Maestría en Tecnología educativa de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), con el apoyo de la Fundación Lúminis para el programa Formador de Formadores 2019. El objetivo fue dar cuenta de las representaciones de los jóvenes de los últimos años de la escuela secundaria sobre las prácticas de lectura en soportes digitales.*

Se realizó un abordaje cualitativo, desde una lógica inductiva, que buscó la generación de categorías de análisis para conocer el fenómeno en profundidad. Se utilizaron el diseño de teoría fundamentada, el método comparativo constante y el muestreo teóri-

¹ *Black Mirror* es una serie de televisión antológica británica de ciencia ficción distópica, creada por Charlie Brooker y producida por Zeppotron para Endemol. La serie se nutre de nuestro malestar contemporáneo sobre nuestro mundo moderno y se caracteriza por presentar relatos distópicos autoconclusivos que muestran, generalmente, un sentimiento de tecno-paranoia y analizan cómo la tecnología afecta al ser humano. Trata de alertar sobre los peligros de la dependencia tecnológica a partir de capítulos concretos ("Black Mirror", 2022). Se trata de una especie de espejo negro que reflejaría las pantallas de los distintos dispositivos tecnológicos que existen. Se trata de una antología de ciencia ficción que apunta a describir el futuro y el extrañamiento que se producen en los seres humanos a partir de la aparición de la tecnología. En este artículo, se trabaja con la serie como metáfora y no como objeto de análisis en sí. Se utiliza a modo de ilustración para entender el juego que podemos encontrar entre el lector digital y las pantallas a partir de la descripción del proceso de lectura sobre soportes digitales y cómo dichas representaciones reflejan un lector que empieza a mostrar determinadas particularidades a medida que estas prácticas se instalan en la cotidianeidad.

² Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Especialista en Tecnología Educativa. Especialista en Gestión Educativa. Diplomada en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Diplomada en Medios, Imágenes y Comunicación. Postítulo en Formación Docente. Docente en nivel secundario y superior. Vicedirectora Colegio F.A.S.T.A. Niño Jesús. Ciudad de Lobos, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: pvizio@abc.gob.ar.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 39, abril-septiembre 2022. Pág. 71-94.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)05) / Recibido: 20-08-2021 / Aprobado: 13-03-2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

co. Se tomó como unidad de análisis una muestra intencional de alumnos para realizar entrevistas en profundidad. Se complementó dicho procedimiento con la observación de las prácticas propiamente dichas y, posteriormente, se agregaron nuevas entrevistas para profundizar lo observado.

Palabras clave: lectura, adolescente, tecnología, educación

Abstract: *This article arises from the thesis Reading on screens: Adolescent representations on reading in digital media for the Master's Degree in Educational Technology of the University of Buenos Aires (Argentina), with the support of the Lúminis Foundation for the Trainer of Trainers 2019 program. The objective was to give an account of the representations of young people from the last years of secondary school on reading practices in digital media.*

A qualitative approach was carried out, from an inductive logic, in order to create categories of analysis to know the phenomenon in depth. Grounded theory design, constant comparative method, and theoretical sampling were used. An intentional sample of students was taken as a unit of analysis to conduct in-depth interviews. This procedure was supplemented with the observation of the practices themselves and, subsequently, new interviews were added to deepen what was observed.

Keywords: reading, adolescent, technology, education

1. Introducción

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

Luego del análisis de un recorte sobre el marco teórico existente y el estado de la cuestión sobre el tema, se trabajó a partir de observaciones de prácticas de lectura realizadas por adolescentes y de entrevistas en profundidad para abordar los nuevos roles del lector digital. Los hallazgos permitieron encontrar tres nuevos tipos de lectores: el lector intuitivo, el lector demandante y el lector con libertad condicionada, todos asociados a diferentes momentos que se analizaron en el proceso de reconstrucción, tanto de la práctica como de lo representado por los sujetos de investigación del presente trabajo.

El título de este artículo juega metafóricamente con estas nuevas figuras lectoras que logran definirse a través de las representaciones de los propios adoles-

centes. El espejo negro simboliza las pantallas en las cuales los jóvenes empiezan a reconstruirse y reflejarse, mientras aparecen datos sobre estos nuevos modelos de lector que se van definiendo, de manera inconsciente, ante tantos estímulos tecnológicos.

A continuación, se plantea un marco de referencia vinculado a los roles del lector, abordado desde diferentes estudios y enfoques, para dar cuenta de un fenómeno que necesita estudiarse desde nuevas perspectivas.

2. Marco de referencia y estado de la cuestión

Para hablar de la evolución del nuevo lector, podríamos hacer un recorrido muy extenso y variado, pero, ante tanta información, es necesario hacer un recorte y destacar los conceptos más significativos. Scolari et al. (2018) analizaron este rol en el marco de las transformaciones que se han dado en el campo de la comunicación y la educación. Por su parte Scolari, en varios de sus trabajos, planteó un análisis de la nueva ecología de la comunicación con una mirada histórica, pero con anclaje en la actualidad, y ofreció datos de otras investigaciones realizadas en España en función de las narrativas transmedia. En estos trabajos, se menciona la figura del translector, un lector multimodal que domina diferentes lenguajes y sistemas semióticos, el cual "debe moverse en una red textual compleja, formada por piezas textuales de todo tipo y ser capaz de procesar una narrativa que, como una serpiente, zigzaguea entre diferentes medios y plataformas de comunicación" (Scolari, 2017, p. 7). Un individuo que necesita activar "una serie de competencias y experiencias previas que no están presentes en la lectura tradicional" (Scolari, 2017, p. 7).

Este tipo de análisis fue también trabajado por Albarello (2019), desde una perspectiva comunicacional, cuando analiza el rol activo de los consumidores como usuarios y productores en este proceso de expansión. El llamado prosumidor (productor /consumidor) fue un término adoptado por Toffler (1980) y, años más tarde, por Castells (2001), quien hizo una diferenciación entre el productor/usuario y el consumidor/usuario. Todos estos conceptos se relacionan con el de cultura participativa, acuñado por Jenkins en 2008.

Tanto Scolari como Albarello realizaron un recorrido histórico por todos los roles que adoptaron los lectores a lo largo del tiempo. De los lectores en grupo y declamando a la individualidad de la lectura silenciosa como consecuencia de la introducción de la imprenta (McLuhan, 1998), se fueron analizando procesos que - en principio- tardaron mucho tiempo en desarrollarse. Sin embargo, la transformación de los lectores en espectadores y de los espectadores en internautas (García Canclini, 2007) se fue dando en pocas décadas (Scolari, 2017).

Estas cuestiones y nuevas formas de abordaje de los textos superan al lector crítico y lo transforman en un hiperlector (Scolari, 2017), quien no se limita a integrar e interpretar componentes textuales de forma activa, sino que, además, se convierte en un prosumidor.

En el caso de los adolescentes, formateados por los medios de comunicación (Serres, 2013), muchos autores plantean que se trata de lectores cuyos modos de percepción y representación han mutado en función de los nuevos escenarios en los cuales se mueven. Serres (2013) los bautizó con el nombre de Pulgarcitos, dadas sus habilidades con los dedos pulgares para manejarse en pantallas, recorrer los textos, jugar videojuegos y leer, entre otras cosas.

Tanto los Pulgarcitos (Serres, 2013) como los lectores en general han sido definidos desde diferentes miradas y caracterizados a través de los años. De esta manera, sin pretender una síntesis completa, encontramos el prosumidor de Toffler (1980), el hiperlector de Burbules (1997), el internauta de García Canclini (2007), el lecto-espectador de Navarro y Mora (2012), el lector nómada de Benhamou (2015) o el ya mencionado translector de Scolari (2017), lo que se suma a definiciones que podemos encontrar en recientes estudios (Kovac y van der Weel, 2020) tales como la Generación Net o generación de la red (Tapscott, 1998; Oblinger y Oblinger, 2005), los *millennials* (Howe y Strauss, 2000), la Generación MI o de los mensajes instantáneos (Lenhart et al., 2001), la Generación Gammer (Carstens y Beck, 2005), los visitantes y residentes digitales (White y Le Cornu, 2011), la Generación Next o Generación Z (Tapscott, 2009), entre otros. Todos estos conceptos, más allá de sus particularidades, fueron usados indistintamente y siguen formando parte de un debate que lleva más de veinte años, en función de los términos nativos e inmigrantes digitales planteados por Prensky (2001).

Es tan complejo lo que surge a partir de esta nueva realidad que es necesario abordarla desde esa misma complejidad sin caer en reduccionismos y apuntando a comprender este tipo de procesos que se caracterizan por la velocidad de transformación producto de los cambios tecnológicos constantes.

Sin reparar en las miradas apocalípticas que han surgido acerca del tema, es necesario reconocer la riqueza de lo digital en la recomposición de lo leído que debe hacer el lector al encontrarse con textos que incluyen imágenes, sonidos y complementos textuales, lo que posibilita una lectura que, si bien tiene particularidades ligadas a la superficialidad, permite un rediseño en la manera de construir y transmitir saberes (Benhamou, 2015).

Nuevos estudios vinculados a la lectura en formato digital trabajan cuestiones inherentes a la comprensión y a las tendencias de lectura fragmentada, menos concentrada y más superficial, que cambia los patrones de lectura tradicionales, propios de los soportes en papel.

Kovac y Van der Weel (2020), en un trabajo realizado para el Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe con el auspicio de la UNESCO, llamado *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*, reúnen siete artículos sobre la evolución de la lectura en la era de la digitalización, tratan de entender de qué modo los soportes afectan o condicionan los modos de leer y analizan los efectos derivados de la cognición, la comprensión y la recordación. En este trabajo, se plantea, además, que la tendencia a la lectura de barrido y fragmentaria podría estar socavando la capacidad para la lectura concentrada y profunda.

Singer y Alexander (2017) realizaron estudios empíricos sobre la diferencia entre la lectura en papel y la lectura en pantalla y arribaron a conclusiones tales como la existencia de una mejor comprensión en lecturas sobre soporte papel con respecto a las de formato digital, las cuales tienen características ligadas a la superficialidad. De esta manera, el aumento de exposición a las pantallas no contribuye -para estos autores- a una mejor comprensión general, ya que habría un debilitamiento de la inmersión y la atención sostenida que se produce en la lectura en profundidad propia de los textos lineales.

Siguiendo este tipo de análisis, se abren, entonces, otras líneas de investigación que proponen el hecho de combinar la lectura en profundidad, propia de soportes tradicionales, con la noción de multitarea (relacionada con la búsqueda de información) para conducir al desarrollo de nuevas habilidades mentales y así determinar nuevas formas de afrontar la lectura (Van der Weel, 2011).

Por otro lado, y tal como se mencionó anteriormente, muchos de los estudios sobre lectura tienen base en la psicología cognitiva, realizan un abordaje de tipo experimental y hacen hincapié en los procesos de comprensión e interpretación llevados a cabo por los lectores.

Burin (2020), junto a otros autores, vincula la comprensión lectora y su transformación en función de los textos tradicionales y multimediales. Por su lado, Vázquez-Cano y Sevillano García (2015) presentaron un estudio acerca del uso educativo, social y ubicuo en universidades españolas e hispanoamericanas sobre el uso del smartphone. Se trata de un análisis general y comparativo entre cinco universidades españolas y cinco hispanoamericanas trabajado a través de una muestra de 886 estudiantes.

Años antes, en *Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen*, Hou et al. (2016) examinaron los mecanismos que se desprenden de la lectura sobre soporte papel y las que se observan con respecto a la lectura sobre pantallas a partir de un análisis de los mecanismos cognitivos, con un diseño de tipo experimental con grupos. La comprensión lectora, los sentimientos, la fatiga y la inmersión psicológica son algunos de los temas tratados en este estudio. Otra investigación de tipo cualitativo sobre la naturaleza de los procesos de comprensión lectora en Internet, basada en estudiantes del último año del nivel primario, fue la de los autores Coiro y Dobler (2007) en *Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet*. Se trabajó a partir de entrevistas individuales y se realizaron actividades de lectura en sitios de la red a partir de búsquedas con múltiples niveles en Yahoo. Los mecanismos de lectura implementados por cada estudiante se pudieron observar a partir de las entrevistas individuales llevadas a cabo.

Margolin et al. (2013), en *E-Readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media platforms?*, analizaron el impacto de la tecnología en la lectura comprensiva.

Como otro antecedente al desarrollo de este trabajo de investigación, no se puede dejar de mencionar el proyecto *Transmedia Literacy: ¿qué hacen los adolescentes con los medios?*, el cual fue llevado a cabo por Scolari (2015). Este trabajo inició su recorrido con preguntas sobre qué estaban haciendo los jóvenes con los medios, dónde aprendieron a hacerlo y cómo se podían aprovechar esos conocimientos dentro del aula. El objetivo fue investigar las prácticas colaborativas de los adolescentes en el ámbito de las narrativas transmedia y las nuevas competencias que se estaban generando a partir de dichas prácticas. Este proyecto se trabajó en simultáneo desde ocho países con diversas realidades. Al respecto, Scolari (2018b) retoma ideas y profundiza conceptos en *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*.

Murden y Cardenasso (2018), también abordaron el tema, pero desde los procesos de subjetividad realizados por los jóvenes en pantallas, tomando como referencia Internet y el uso de las redes sociales. Se analizan los tipos de uso, la configuración de la identidad y la participación de los jóvenes teniendo en cuenta sucesos acontecidos en Iberoamérica.

Con respecto a los roles y particularidades de los nuevos lectores, se pueden mencionar, además, trabajos que toman en cuenta la edad de los sujetos y la falta de evidencia empírica con respecto a un mejor uso de la tecnología citados en el Dossier Lectura en papel vs. Lectura en pantallas de los autores Kovac y Van der Weel (2020) quienes citan estudios que abordan complejidades en el uso de los ordenadores por parte de las generaciones jóvenes sumados a cuestiones inherentes a las habilidades de la nueva generación y a los diferentes perfiles que pueden coexistir dentro de esta categoría. De esta manera, la fecha de nacimiento ya no constituiría la base de la experticia, sino que la descripción sería mucho más compleja y abarcativa, dado que las desigualdades podrían encontrarse dentro de la misma. El rechazo de estos estudios por los estereotipos generacionales demuestra que no es la edad, sino la preferencia y la familiaridad con los medios digitales los factores que determinarían los resultados. En la misma línea, Kirschner y De Bruyckere (2017) analizaron las habilidades de estos jóvenes con respecto al uso de la tecnología y cuestionaron nuevamente lo planteado por Prensky en cuanto a que ser nativos era condición de buen manejo tecnológico.

Más allá de las definiciones por su edad, experiencia, amplitud de uso, género, estatus social, motivación y/o contexto, para varios de estos autores, estos jóvenes coinciden en un nuevo formato de abordaje de los textos, en nuevos recorridos de lectura y formas de aprendizaje.

Más allá de estos trabajos y de sus enfoques, trabajar con las prácticas y representaciones de los jóvenes acerca de la lectura implica, entonces, abordar el fenómeno desde una nueva perspectiva ligada a un enfoque fenomenológico. Se trata de comprenderlo desde el sentido común, construido en los intercambios de la vida cotidiana, dado que ocurre en la intersección entre lo psicológico y lo social y se transforma en un objeto legítimo para la investigación científica (Villaruel, 2007), con carácter constructivo, tanto desde lo individual como desde lo social

(Jodelet, 1986). Se trata de una forma de conocimiento específico que se desprende de los intercambios en lo cotidiano y apunta a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria, que intervienen, de algún modo, en la construcción de la realidad (Moscovici, 1989).

Analizar, entonces, las prácticas y las formas de percepción de las significaciones que delimitan las posiciones de los sujetos implica hacer referencia a un objeto y dar a conocer la manera en que los individuos interpretan, piensan, conciben y explican un fenómeno o la práctica misma (Jodelet, 1986). De esta manera, además de la observación de las prácticas de lectura, es necesario determinar qué saben, qué creen y reconocen acerca del tema como producto y proceso de una actividad mental que apunta a reconstruir la realidad a la cual están confrontados y a la que le atribuyen un significado (Abric, 2001).

3. Metodología y diseño

El presente artículo se enfoca en el análisis de las prácticas de lectura y las representaciones adolescentes acerca de ellas en soportes digitales y hace hincapié en el rol del lector. El título encierra una metáfora que se irá desplegando a lo largo del desarrollo de este trabajo porque, si bien el eje de la investigación que lo fundamenta no se vincula con la serie que se menciona, se consideró adecuada la comparación debido al mensaje que encierra.

Se apuntó a reconocer desde la interpretación cómo los jóvenes dan cuenta de este proceso para poder analizarlo y así pensar la lectura en formatos digitales, entendiendo que la mayoría de los estudios sobre el tema son de carácter experimental con base en la psicología conductista.

Partiendo de una lógica inductiva, se realizó un estudio exploratorio que buscó la generación de categorías de análisis para poder abordar y comprender el fenómeno, teniendo en cuenta las manifestaciones de los jóvenes, a través de entrevistas en profundidad, con una mirada basada en aspectos comunicacionales y educativos. Se utilizó el diseño de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), que analizó inductivamente la información empírica y generó categorías teóricas. Siguiendo esta línea, se trabajó con el método comparativo constante y el muestreo teórico con adolescentes de una institución con orientación en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. A medida que se avanzó en el trabajo de campo, se analizó y codificó la información empírica y la teoría en una relación dialéctica (Sirvent y De Angelis, 2011). Este artículo muestra un recorte de este trabajo y hace hincapié en determinados hallazgos vinculados a la figura del lector adolescente en este contexto.

3.1. Los sujetos de estudio

Se realizaron entrevistas en profundidad, con una lista de dimensiones a abordar con la flexibilidad de poder repreguntar a medida que se avanzaba en el pro-

ceso, a alumnos de los últimos años de una escuela secundaria con orientación en Ciencias Sociales y Naturales. En consonancia con el diseño elegido, se trabajó con un muestreo teórico, según el cual los entrevistados o hechos se eligen por considerar que pueden contribuir al desarrollo del trabajo. En este caso, la profundidad prima sobre la cantidad de unidades de análisis.

Para este artículo, se realizó un recorte y se decidió trabajar con una muestra de siete alumnos adolescentes de una escuela secundaria en particular, dada la viabilidad de acceso al campo.

La elección de los jóvenes estuvo enmarcada en sus cualidades personales, ya que se trató de un grupo de adolescentes participativos, lectores, en algunos casos, con inicio de estudios superiores en paralelo con el nivel secundario, a través del programa de UBA XXI, propuesto por la Universidad de Buenos Aires, para adelantar el Ciclo Básico Común, que funciona como ingreso a las carreras de esta universidad.

Se partió de grandes supuestos sobre el desarrollo del proceso de lectura de los adolescentes, teniendo como referencia la experiencia docente y directiva en el nivel.

La obtención y análisis de datos fueron procesos dialécticos constantes. Se apuntó a un proceso de construcción de categorías que buscó arrojar resultados como esquemas conceptuales que pudieran ser interpretados.

Se intentó descubrir la caja negra de este tipo de procesos sociales profundizando su especificidad. "Los resultados buscados son esquemas conceptuales que den cuenta de fenómenos complejos... fértiles teóricamente, para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos" (Sirvent y Rigal, 2020, p. 9).

3.2. Instrumentos de obtención de información empírica

En una primera etapa, se trabajó a partir de la realización de entrevistas abiertas, en profundidad (muestreo intencional), con dimensiones específicas de análisis.

Este tipo de entrevista supone la planificación de una serie de temas a tratar con los entrevistados, con el propósito de no dejar de abordar cuestiones relevantes del objeto de investigación sin que ello reste flexibilidad a la conversación que se entable. De este modo, el entrevistador decide y ajusta la secuencia y el estilo de las preguntas a medida que se desarrolla la entrevista. En ella, se incluyeron interrogantes que buscaron conocer las percepciones de los alumnos con respecto a características del proceso de lectura en pantallas, recorridos de lectura en este tipo de soportes, intencionalidades cuando leen, diferencias entre este tipo de lecturas y las de soporte papel y particularidades de la lectura escolar con respecto a la lectura de ocio.

Como es propio de la investigación cualitativa, el instrumento se fue adaptando a medida que avanzó la obtención de información y su procesamiento

al combinar preguntas generales que se fueron modificando a lo largo del recorrido.

Si bien se trató de utilizar el mismo esquema de preguntas para cada entrevistado, dicho modelo no se restringió a las preguntas planeadas, sino que hubo lugar para que los entrevistados pudieran expresarse libremente sobre algunos temas y se redireccionaron las nuevas preguntas a partir de categorías interesantes que empezaron a surgir a medida que se avanzaba en la investigación.

La decisión de trabajar con entrevistas responde a que es una instancia apropiada para acceder al universo de representaciones de los sujetos y permite conocer referencias a acciones presentes que no son accesibles para el investigador (Guber, 1991). En este sentido y en línea con lo propuesto por Taylor y Bodgan (1987) para la entrevista en profundidad, se hizo hincapié en la búsqueda de los significados, perspectivas, descripciones y explicaciones que surgieron de los mismos sujetos de la investigación a partir de sus representaciones acerca de la lectura en pantallas.

Durante las entrevistas, se llevó a cabo un registro de notas y se grabó el audio. Las grabaciones fueron transcritas y ambos registros fueron utilizados para reconstruir el diálogo establecido.

En una segunda etapa, se llevaron a cabo las observaciones de la práctica en lecturas de rasgo académico. Para ello, se diseñó -en principio- una guía de observación que apuntó a analizar diferentes cuestiones ligadas a la lectura escolar. Posteriormente, se llevó a cabo la observación sobre la base de un trabajo de lectura, similar a lo que sería una práctica concreta en el aula. Para esto, se desarrolló una guía de trabajo con consignas, imaginando que se trataba de una actividad escolar, con determinados pasos a seguir, los cuales implicaban buscar información relacionada con diferentes áreas. La búsqueda de información sobre el tema, que debía ser elegido previamente por el entrevistado, tenía pautas tales como la necesidad de compartir con el resto de la clase lo investigado en una supuesta clase presencial, de manera oral, en una especie de presentación. Sin indicación del método para retener lo leído, los jóvenes debían dar cuenta de cinco ítems según el área elegida. La búsqueda de información implicó necesariamente realizar recorridos de lectura en soportes digitales, en varias páginas, para abordar lo solicitado.

A medida que se llevaban a cabo las observaciones, se tomó registro descriptivo de lo que sucedía, a la vez que se filmó el desarrollo del proceso. Luego, se realizó un análisis de lo observado en un registro escrito con desgrabación de lo verbalizado y se cruzó la información obtenida con las notas tomadas en tiempo real.

Este procedimiento se complementó con una nueva entrevista de ampliación, que arrojó datos de las representaciones de los entrevistados en función de lo que sucedió, para confirmar los procesos que se llevaron a cabo en la práctica concreta en palabras de sus propios protagonistas.

3.3. Análisis e interpretación de la información obtenida

Para el procesamiento de la información empírica, se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que consiste en comparar las conceptualizaciones que se deducen de la información empírica.

A partir de la transcripción de las entrevistas iniciales, se codificó la información en una matriz, teniendo en cuenta la distribución de los datos en tres columnas: en la primera, se registraron los eventos, es decir, las entrevistas propiamente dichas; en la segunda, se agregaron los comentarios del entrevistador y, en la tercera, se registraron las categorías de análisis surgidas de la codificación abierta. A partir de esto, se apuntó a encontrar categorías emergentes y se seleccionaron categorías centrales durante la codificación axial.

Con respecto a las observaciones, el análisis se llevó a cabo comparando la información de la observación propiamente dicha con las notas tomadas durante el proceso y la información obtenida de las entrevistas complementarias. Terminado este proceso y analizados los hallazgos sobre el tema, se buscaron coincidencias entre estos resultados y los datos obtenidos con los emergentes de las entrevistas en profundidad iniciales para poder lograr una fusión de ambos momentos.

Finalmente se llevó a cabo la escritura de la teoría en la codificación selectiva, acompañada de herramientas de análisis cualitativo en combinación con categorías preexistentes en investigaciones antecedentes en aquellos casos en los que se consideró pertinente.

El corte y el congelamiento de la investigación (Roig, 2002) que se presentan en la tesis mencionada fueron posibles porque las recurrencias y diferencias observadas en los casos analizados permitieron una construcción teórica consistente y la información empírica parece agotada a la luz de las categorías construidas.

4. Análisis y resultados

"La gente piensa que hay una realidad, pero hay muchas, todas serpenteando, como raíces. Lo que hacemos en un camino afecta a los demás... La gente piensa que no puedes cambiar las cosas, pero puedes. Eso es lo que son los flashbacks, son invitaciones para volver y hacer diferentes elecciones... los espejos te permiten mover en el tiempo".

-Diálogo entre Colin y Stefan, *Black Mirror: Bandersnatch*, 2018-

Para poder dar cuenta del análisis y los resultados obtenidos de los roles de los lectores adolescentes en soportes digitales, debemos hacer un paréntesis relacionado con el contexto en el que están inmersos.

Analizar al lector adolescente en el marco de este trabajo, implica, entonces, contextualizar un momento histórico particular, teniendo en cuenta que los alum-

nos entrevistados cursaron durante todo el 2020 bajo condiciones de virtualidad debido al aislamiento por COVID-19³. Estos jóvenes solo tuvieron dos días de clase en todo el año de manera presencial. En la institución de referencia, los intercambios escolares se llevaron a cabo a través de correos electrónicos y, después de mitad de año, se incorporaron algunas clases sincrónicas a través de *Meet*. El colegio sumó el uso de una plataforma educativa, pero solo para la comunicación institucional. La mayoría de ellos no conoció a sus docentes más que a través de la pantalla, en los casos en los cuales tuvieron la oportunidad de tener clases sincrónicas.

En 2021, los alumnos iniciaron la cursada regular de manera presencial, en burbujas, cada quince días, con fluctuaciones debido a aislamientos periódicos. El encuentro con los docentes implicó poner sobre la mesa varias cuestiones ligadas al rol del profesor y al sistema educativo en general, cuyas consecuencias no pueden ser medidas aún dada la proximidad del impacto.

El 26 de mayo de 2021, la ciudad de Lobos (provincia de Buenos Aires, Argentina) volvió a fase 2, motivo por el cual las clases volvieron a la virtualidad. Esta virtualidad adoptó diferentes sistemas y mantuvo, en algunos casos, las burbujas, para poder identificar mejor a los alumnos y porque la situación poco clara, desde las autoridades educativas y sanitarias en cuando a tiempos de espera, era demasiado inestable. Marchas y contramarchas volvieron el escenario un sitio complejo, impredecible, de planificación a corto plazo y con muchos interrogantes, y estudiar desde casa trajo aparejadas varias modificaciones. Concentrándonos en las actividades y el aprendizaje, la apropiación del conocimiento se basó en la lectura de materiales en formatos digitales, en ocasiones complementados con tutoriales o videos realizados por los docentes, *podcasts* o imágenes ilustrativas, entre algunos recursos. Tras ensayo y error durante varios meses y, luego de un año, aún no se podían definir estrategias claras y contundentes.

En este marco, la adaptación a la mediación tecnológica, independientemente de la edad de los docentes y de los alumnos, generó múltiples situaciones de aprendizaje. Lo que quedó claro es que se trató de una experiencia en la que se planteó un escenario sin precedentes que se iba construyendo y deconstruyendo

³ Durante todo 2020, en nuestro país, las condiciones de escolarización mantuvieron, en muchos casos, el formato de virtualidad. Las estrategias implementadas en la provincia de Buenos Aires (Argentina) presentaron alternativas que fueron desde plataformas institucionales -*Google Classroom*, correos electrónicos, *WhatsApp*, videollamadas, algunas experiencias estatales poco eficaces- hasta cuadernillos en formato papel cuando la conectividad no era posible. Durante todo el ciclo, que fue considerado bienio 2020-2021, las condiciones de obligatoriedad tuvieron mucha flexibilidad, ya que, al no haber datos precisos de las condiciones de cada alumno en cuanto a situación de salud, conectividad y realidad familiar, no existió el cómputo de inasistencias, no hubo calificación numérica ni repitencia, ya que quienes hubieran desaprobado las materias seguirían cursando bajo el sistema de promoción acompañada durante 2021 con dichos espacios pendientes. Las marchas y contramarchas del sistema educativo implicaron políticas que -en principio- trataron de resolver la educación bajo el lema "quédate en casa". Con poca información y con estrategias poco claras, transcurrió un año desde la virtualidad hasta que, en noviembre, solo volvieron al colegio de modo presencial los alumnos de sexto año con actividades socioeducativas al aire libre.

a medida que el tiempo avanzaba y las condiciones de la pandemia modificaban las reglas del juego. De este modo y entendiendo el contexto, crear clases desde otra perspectiva surgió dentro de las representaciones, entendiendo que los roles del lector y la lectura en sí quedaron sometidos a nuevas definiciones y características, más allá de que compartan particularidades con lo descrito en el marco de referencia citado anteriormente.

Del análisis se desprenden nuevas formas de lector adolescente: *el lector intuitivo, el lector demandante y el lector con libertad condicionada*. Tres formatos que se reflejan en el espejo tecnológico de las pantallas, a veces, de manera contradictoria.

4.1. El lector intuitivo

Todos los adolescentes entrevistados consideraron que, para leer en pantallas, nunca fueron entrenados. Sin embargo, no manifestaron que fuera necesario un aprendizaje específico, ya que, sabiendo leer, tienen las herramientas suficientes para abordar los soportes digitales de manera intuitiva aunque se trate de canales diferentes. De esta manera, el aprendizaje inicial condicionó para ellos el resto de las lecturas, aunque con variaciones en la representación al cambiar el soporte.

"No es lo mismo, pero si vos sabés leer, sabés leer. No tenés que aprender nada para leer en pantallas. Lo único que necesitás es saber leer y después saber usar la aplicación que estás usando, pero te lo va indicando la misma aplicación...". (Entrevista 2)

"Te enseñaron a leer y ahí es cómo te manejas...". (Entrevista 4)

Si bien el aprendizaje inicial de la lectura les brindaría lo necesario para poder leer en pantallas, los entrevistados pusieron en jaque a la escuela en este aspecto y por diferentes motivos. Uno de ellos se relacionó con la diferencia que existe entre la lectura escolar y la lectura fuera de la institución educativa. En este caso, asociaron pocas lecturas fomentadas desde el ámbito escolar y Lengua y Literatura fueron las únicas materias que aparecieron asociadas al concepto (Entrevistas 3, 4, 6 y 7).

"No, lo único de lectura del colegio eran los libros que te daban en Literatura y en Lengua. Eso sí era lectura, lectura... y yo los leía. Porque después tenés información para hacer un resumen y terminás buscando un poco de la carpeta y de lo que vas anotando cuando te hablan los profesores". (Entrevista 6)

Una de las dificultades que se observaron estaría dada en el desfasaje entre realidad y contenido propuesto en las diferentes materias. Los jóvenes advirtieron que la escuela no brindaría materiales de lectura útiles para la vida diaria y que los aprendizajes se darían con mayor frecuencia fuera de los muros institucionales.

"Cuando leo cosas que no son para el colegio aprendo cosas que son más útiles que lo que te dan en el colegio. Porque son de la vida real y son cosas que podés"

implementar en tu vida, no como el mayor común múltiplo [...] porque lo que te dan para leer normalmente no es útil". (Entrevista 2)

"Te dan textos que no te sirven para nada. Te dan textos que supuestamente son para contestar cosas y terminan siendo nada que ver". (Entrevista 5)

En aquellos casos en los que los entrevistados ya tuvieron contacto con la lectura universitaria por encontrarse cursando el UBA XXI⁴, los planteos en cuanto a las diferencias fueron más notables y manifestaron una verdadera grieta entre ambos niveles. Este programa de educación a distancia de la Universidad de Buenos Aires ofrece una modalidad sin presencialidad que puede cursarse en paralelo con los dos últimos años del nivel secundario mediante entregas semanales de materiales a través de su plataforma, con guías de lectura y/o ejercitación para resolver antes de cada parcial. Los entrevistados describieron, a partir de esta experiencia, muchas diferencias entre los materiales y evidentes problemas a la hora de abordar la lectura bajo estas condiciones.

"Porque te dan textos mucho más complejos [en la facultad]". "Porque también tienen modos de enseñar que son distintos". "Es más complejo el vocabulario, más específico, más extenso...". (Entrevista 5)

La diferencia entre los materiales, sus características, las condiciones de la lectura y las consignas para el abordaje de los textos fueron mencionadas entre las causas de la brecha o grieta que se plantea entre el nivel secundario y el universitario con respecto a la lectura.

De este modo, la vorágine que plantean las pantallas, sus particularidades y características, las diferencias entre la profundidad de los textos y un camino que se empieza a construir con escasos recursos vuelven a la intuición como la única herramienta con la que el lector cuenta en la multiplicidad de soportes en los cuales se mueve.

Estas cuestiones también se vieron reflejadas en la observación de la práctica, dado que solo con la explicación de las consignas, sin dar detalles de modos de búsqueda de lo solicitado, los alumnos se manejaron de manera intuitiva, sin guía ni condicionamientos (ver Figura 1).

La intuición arroja una nueva línea de análisis en este tipo de procesos ya citados en el marco de referencia, que complementan los desarrollos que apunta-

⁴ El UBA XXI es un programa de educación a distancia de la Universidad de Buenos Aires creado en 1986. Ofrece las materias del Ciclo Básico Común de dicha universidad, de manera tal que quienes rindan por este medio pueden adelantar materias durante el nivel secundario. Se trata de una propuesta multimedia diseñada por docentes y especialistas en el tema, que se caracteriza por estimular la autonomía de los estudiantes y ofrecer una organización flexible sin tener la obligación de asistir a clases. La cursada puede ser cuatrimestral o intensiva (para la aprobación de cada materia, es necesario rendir y aprobar dos parciales y un final). Los finales eran las únicas instancias presenciales; sin embargo, durante la pandemia, los finales también fueron a distancia (Fuente: plataforma UBAXXI, www.uba.ar).

ron a entender los procesos de subjetividad realizados en pantallas (Murden y Cardenasso, 2018) o los modos de hacer de los adolescentes con respecto a los medios trabajado por Scolari (2015), con una nueva pregunta: ¿cómo es que lo hacen? Una cuestión que comenzó a vislumbrarse a partir de las representaciones de los jóvenes al analizar, en sus propias palabras, el proceso llevado a cabo en la lectura digital.

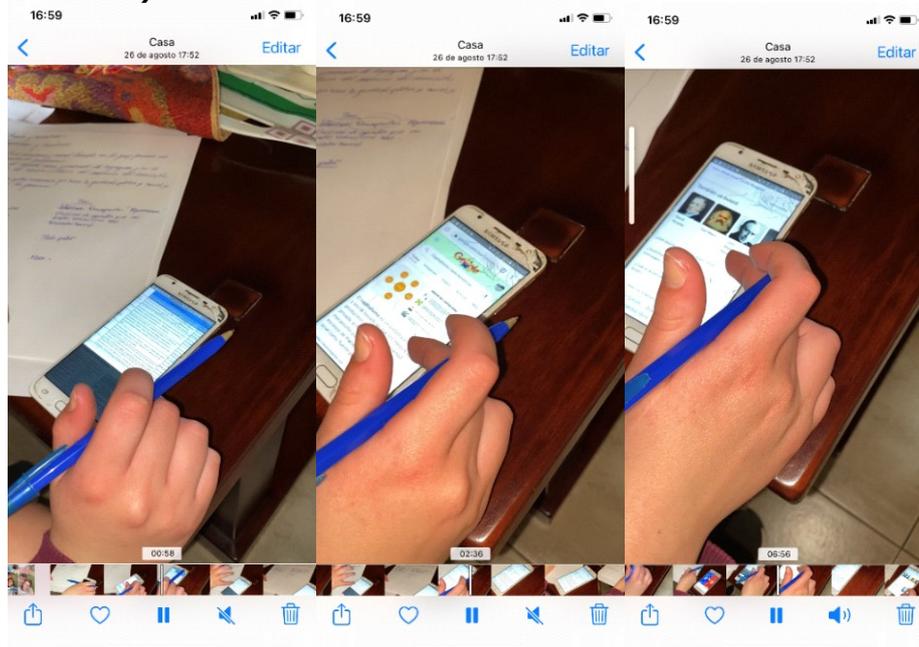
4.2. El lector demandante

Centrándonos en la lectura y en el rol docente al respecto, surgió como representación de los entrevistados la necesidad de atender los intereses y demandas de los alumnos para favorecer e incentivar esta práctica en el nivel secundario.

"Y que se fijen más en lo que les interesa a los chicos por ahí, o sea averiguar más qué temas les parecen interesantes o qué temas serían útiles y en base a eso darles ese material...". (Entrevista 5)

"Preguntar más qué temas les interesan. ¿Qué necesitarían leer? Eso, prestar más atención a lo que interesa...". (Entrevista 7)

Figura 1: Modos de búsqueda intuitivos observados en la práctica de lectura (Entrevista 4)



Fuente: Elaboración propia.

Los adolescentes también hicieron hincapié en la necesidad de tener en cuenta la utilidad de los temas y materiales a la hora de elegir las lecturas.

"Enfocarse en los que son más necesarios para el futuro del chico, que son los que más le atraen, porque por ahí te están enseñando cosas que no te van a servir para nada y se re concentran en eso, y a nadie le van a interesar y es un desperdicio de tiempo". (Entrevista 5)

"Porque cuando leo cosas que no son para el colegio aprendo cosas que son más útiles que lo que te dan en el colegio. Porque lo que dan para leer normalmente no es útil". (Entrevista 2)

Atender al interés de los jóvenes con respecto a los contenidos y a la utilidad de los materiales ofrecidos se sumó al pedido de que los docentes no presionen la lectura. La lectura sin límites ni obligaciones parecía ser, inicialmente, una especie de combinación adecuada para motivar la práctica.

"Que no sea una lectura a presión capaz. Porque si te dicen vos tenés que leer para tal día, no sé, no es agradable... Sí, ponele que tenga un límite o algo de eso, pero la presión que puede llegar a ponerle el profesor, no sé... como que necesitan otra relación". (Entrevista 5)

"Hay que motivar a leer, pero creo que tampoco hay que obligar, porque hay gente a la que no le gusta y antes a obligar es preferible buscar otra solución". (Entrevista 6)

La afirmación con respecto a no presionar o no obligar a leer materiales escolares fue notable en muchos de los entrevistados. Sin embargo, habría que analizar las causas de esta representación, dado el contexto en el que estos alumnos estuvieron inmersos. La falta de precisiones en las políticas educativas nacionales debido al asilamiento, la situación compleja por la que se atravesó durante la pandemia y las particularidades vividas por cada alumno a nivel familiar se sumaron a las características propias de la adolescencia y a las formas libres de recorrido de lectura en pantallas, lo que impactó en cada alumno de manera única e inédita y transformó nuevamente la relación alumno-docente, que quedó no solo atravesada por la situación vivida, sino, también, mediada por la tecnología.

Hasta aquí parecería que acercar las particularidades de la lectura en pantallas a la lectura escolar, teniendo en cuenta los recorridos con ciertas libertades, las elecciones personales en función de los intereses individuales y la presentación de los materiales (ver Figura 2) podría ser la clave para mejorar ciertas prácticas.

Sin embargo, a medida que las entrevistas fueron volviéndose más puntuales y profundas y se trató de indagar acerca de la posibilidad de acercar ambos materiales para lograr la motivación, dada la demanda de los jóvenes, surgieron algunas particularidades relacionadas con la libertad de elección. Se percibió un cambio de actitud y perspectiva que pasó de la demanda de lecturas motivadoras que aportaran datos concretos y útiles para la vida diaria y que se asemejaran a los materiales que habitualmente leían y de los modos en que lo hacían en la

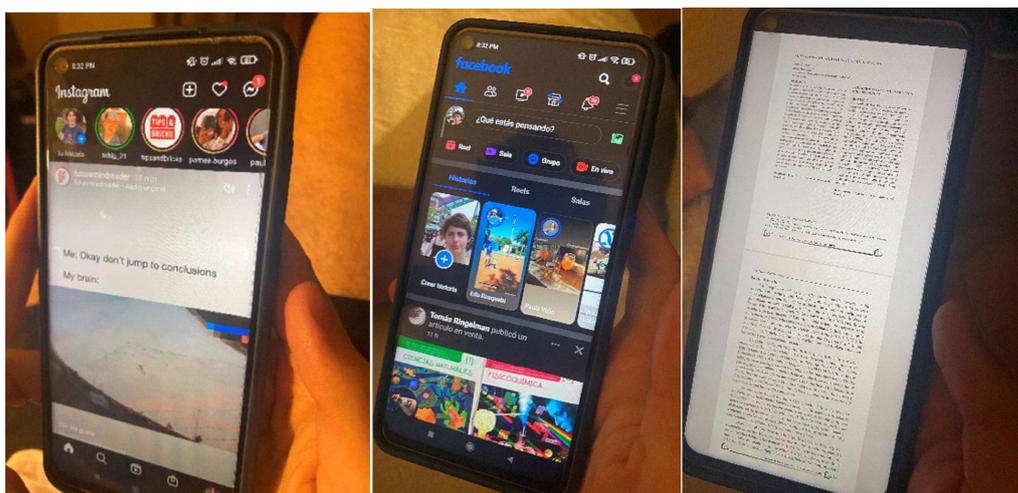
cotidianeidad a la incertidumbre de la elección libre en cuanto a los recorridos y materiales. El lector demandante se encontró en una encrucijada al ver su figura reflejada en diferentes situaciones en las cuales sabía cómo actuar, debido a que planteó la necesidad de libertad, por un lado, y, en consecuencia, se autolimitó.

4.3. El lector con libertad condicionada

Teniendo en cuenta lo propuesto por los adolescentes, se ofreció, entonces, una alternativa: elegir sus lecturas en la escuela de la misma forma en que ellos eligen cuando leen en los soportes digitales.

Contemplando un mismo contenido en una materia, las preguntas indicaban la posibilidad de poder seleccionar las lecturas de manera individual para abordar cada tema. Es decir, a partir de una serie de opciones brindadas por el docente con el mismo contenido, pero planteado de diferente manera o con distinto formato, se les dio la posibilidad a los alumnos de armar su propio recorrido de lectura y de seleccionar los materiales en función de sus intereses. La opción propuesta implicaba que, en cada elección, se optaba por un material según la preferencia del lector y se descartaba el resto de las opciones. Se aseguraba que, pese a no leer la totalidad de los materiales, todos llegarían igualmente a adquirir los mismos conocimientos, aunque de diferente manera.

Figura 2: Comparación de distintos tipos de materiales en pantallas durante la práctica de lectura (Entrevista 1)



Nota: Observación de textos propios de las redes sociales y de textos escolares en cuanto a formato y tipos de recorrido realizados por los lectores demandantes a la hora de definir preferencias en cuanto a la lectura en soportes digitales. Fuente: elaboración propia.

Muy por el contrario a lo supuesto, los alumnos no consideraron viable o, al menos, pusieron en duda la posibilidad de que esa estrategia fuera efectiva. Surgieron, entonces, planteos que mencionaron que, ante dicha elección, tal vez, no todos accederían a lo mismo ni de igual manera. Por esta causa, comentaron la necesidad de control por parte del docente y mostraron cierta inseguridad al tener que elegir.

"Si te las da el profesor y están controlados por el profesor y, ponele, están redactadas de distinta forma o abordadas de una forma distinta sí, me parece bien. O sea, cada uno va a ver de la manera que le resulta más atractiva de leerlo. Mientras todos tengan el mismo contenido, está bien. Ahora, si cada uno tiene que buscar por su parte, hay muchas páginas que tienen información que no es correcta, entonces, eso podría ser un problema. Pero que cada uno tenga la opción de elegir algo que esté controlado y que sea verdadero, está bien". (Entrevista 5)

Según lo mencionado, la presencia del docente sería necesaria por diferentes motivos: como refuerzo y guía en el proceso de lectura fueron dos de ellos.

"Para mí, habría que explicar. Porque los chicos de ahora... como que ni siquiera saben leer. Es como que empiezan a jugar con la pantalla y después solo saben por movimientos automáticos... eso es. Eso veo...". (Entrevista 6)

"El que sabe es el profesor. Me puedo dar una idea y decir 'esto es lo más difícil o esto es más fácil'. Pero el que sabe es el profesor. Él tiene que saber cómo enseñártelo porque él lo estudió". (Entrevista 6)

Como orientador necesario del recorrido y de la selección de los materiales fue otra de las cuestiones mencionadas al respecto.

"El que tiene que estar ahí es el que tiene que saber qué decirte. Siempre vas a elegir un tema que ya sabés, para arrancar. Si tenés que elegir un tema, vos elegís el que ya sabés. Vas a ir por el más fácil. Pero, para mí, no cambia nada porque el que te tiene que explicar es el profesor y te tiene que decir 'bueno, arrancá por este tema'". (Entrevista 6)

La libre elección no se presentó, de esta manera, como una opción necesaria y preocupó la posibilidad de que, en el recorte realizado, se perdieran contenidos.

Otra preocupación observada fue que encontrarse con un recorrido diferente al de los demás podría generar confusión y la imposibilidad de compartir el tema, las opiniones o el pedido de ayuda para con otros estudiantes. Esta cuestión se relaciona, por ejemplo, con las prácticas colaborativas mencionadas en los estudios de Scolari (2015) cuando retoman estas ideas y profundizan acerca de la relación de los adolescentes con los medios de comunicación y las culturas colaborativas.

"En lo que es escuela, es una confusión por ahí el tema de con tus compañeros... por ahí necesitás una ayuda, por ejemplo, 'vos qué opinas sobre este tema'. Y te dice 'no lo tengo'. Porque el otro decidió otra cosa. Ahí, eso te juega en contra...". (Entrevista 7)

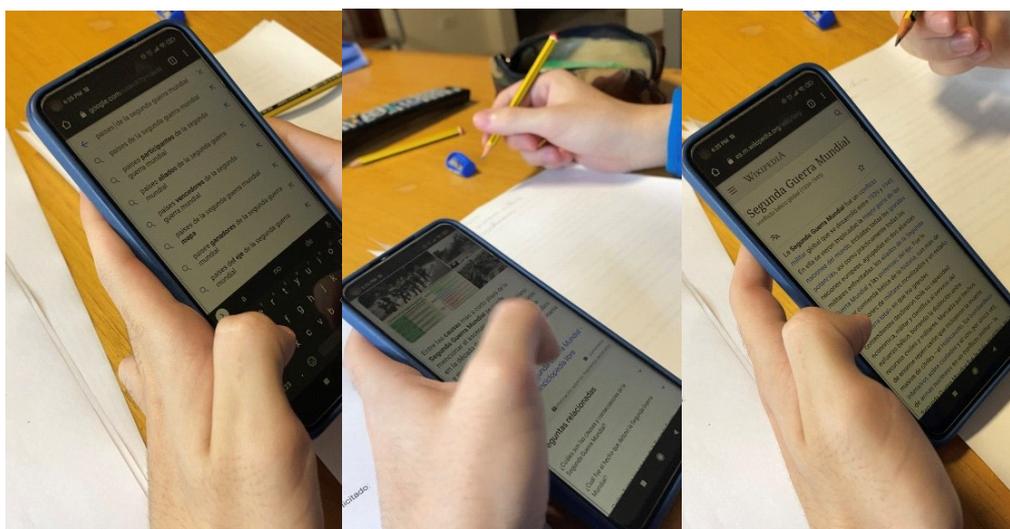
De esta manera, la propuesta de acercar la dinámica de la lectura en pantallas, en cuanto a la libre elección de recorridos con respecto a la lectura escolar, no mostró indicios de confianza ni de seguridad entre los entrevistados. La duda de que las elecciones personales permitieran arribar a los mismos resultados fue expresada con claridad en un gran número de entrevistas.

La posibilidad de libre elección en el nivel secundario no fue tomada, al menos desde la representación, como propuesta posible debido a que se consideró necesaria la guía del adulto en la delimitación de los textos a ser leídos.

Las habilidades intuitivas del lector adolescente, más allá de los reclamos y demandas planteadas con respecto al tema, se vieron condicionadas por una especie de incertidumbre en relación con el acceso a los mismos materiales y a la imposibilidad de un trabajo colaborativo entre pares por no contar con los mismos materiales textuales.

La observación de las prácticas demostró, además, el uso de lógicas que seguían un patrón ordenado (ver Figura 3) que mostraba siempre el mismo esquema a la hora de resolver las consignas con respecto a la elección de materiales. Más allá de tener la libertad de elegir dentro de todo lo que mostraba el buscador para responder las consignas solicitadas, los jóvenes repetían la forma de búsqueda y resolución. Luego de transcribir la consigna al buscador, el texto elegido fue el primero que apareció como sugerencia, generalmente asociado a Wikipedia. En pocas ocasiones, se buscaron más alternativas. En alguna oportunidad, realiza-

Figura 3: Patrón observado en la búsqueda de materiales para resolver una consigna (Entrevista 1)



Nota: Secuencia de la búsqueda del lector con libertad de elección, pero circunscripto a la sugerencia realizada por el algoritmo del buscador. Fuente: elaboración propia.

ron un paneo rápido por los siguientes materiales de la lista, con una lectura superficial y de barrido, pero volvieron inmediatamente al primer texto. Tampoco se ramificaron las búsquedas en diferentes páginas. Solo se limitaron a encontrar lo específicamente solicitado sin ampliación en el recorrido.

5. Conclusiones

El reflejo del espejo tecnológico

La gente piensa que es un juego feliz, no es un juego feliz..., y lo peor es que vivimos en él. Si escuchas atentamente, puedes oír los números. Hay un diagrama de flujo... que dicta dónde puedes y dónde no puedes ir. Te di conocimiento. Te liberé. ¿Lo entiendes?

-Black Mirror, Bandersnatch, 2018-

Espejo de la realidad y del contexto en el que estamos inmersos, rodeados por tecnología, de manera opcional en algunos casos y obligatoriamente en otros (por ejemplo, debido al aislamiento), nuevas figuras toman forma cuando hablamos de lectores en soportes digitales. ¿Somos lo que reflejan las pantallas? ¿Son estas un espejo negro que muestra un futuro distópico que no alcanzamos a entender y por eso nos generan incertidumbre, dependencia y miedo? ¿No alcanza la intuición para dejarnos llevar por los materiales que surgen y necesitamos patrones que nos guíen e indiquen el camino a seguir dentro de la inmensidad en la que estamos inmersos? ¿No nos alcanza estar disconformes con lo que nos rodea para saltar en busca de caminos individuales? ¿Por qué seguimos buscando estructuras que nos contengan?

Luego del análisis realizado a partir de las entrevistas y las observaciones de la práctica, podemos advertir figuras como la de un lector intuitivo, quien, con herramientas básicas de lectura, logró resolver desafíos y consignas puntuales y se focalizó en lo necesario en función de las pautas propuestas. De manera ordenada, pero a través de una lectura de barrido, este lector demostró poder manejarse en pantallas con seguridad y precisión, pero con superficialidad, a los saltos y siguiendo patrones fijos en el recorrido a la hora del abordaje de los textos que nunca terminaron de ser leídos completamente.

Ante la polémica cuestión de enfrentar la realidad cotidiana con la escolar en cuanto a las propuestas y los desafíos de cada ámbito con respecto a la lectura, se observó la existencia de un lector demandante que exigía que la lógica de lectura de la cotidianeidad se pudiera ver reflejada en las aulas. Sin presiones, con libertades y recorridos libres, parecía que los jóvenes trataban de solicitar copiar esos patrones y llevarlos a la escuela. Sin embargo, ante la posibilidad de que esto fuera así, los adolescentes terminaron afirmando que no sería la mejor opción, quedando presos de una libertad condicionada que reclamaban fervientemente, pero que no veían convincente a la hora de llevarla a la práctica.

Figura 1: Infografía. Los nuevos lectores digitales



Fuente: Elaboración propia.

De hecho, demostraron, mediante lo sucedido en la observación de las prácticas de lectura, patrones, aunque dispersos y superficiales, estructurados y previsibles. Recorridos y lógicas de búsqueda similares basados en lecturas poco profundas, sistemáticas y organizadas a partir de disparadores que concentraban la información que necesitaban obtener.

Entender estas lógicas y los nuevos roles que adoptan los lectores adolescentes podría brindar a los docentes las herramientas que, desde la educación, se necesitan para mejorar las prácticas lectoras. Y a los alumnos, nuevas orientaciones que mejoren sus recorridos, orienten las fórmulas intuitivas con las cuales se manejan y les permitan que el ingreso a estudios de nivel superior no se vea como un desfase crítico y caótico, sino como una continuidad. El desarrollo de determinadas habilidades lectoras en medios digitales aseguraría, además, una base más sólida para el abordaje de los textos, sobre todo en cuanto al desarrollo de las habilidades estratégicas y a los niveles de lectura vinculados con la comprensión, la retención, el análisis y la valoración mencionados por Cassany et al. (2003), teniendo en cuenta que, al incorporar la tecnología al proceso, se desarrollan nuevos mecanismos, dado que a los textos se suman imágenes, audios y videos (Roig, 2002).

De esta manera, el translector, que domina redes textuales complejas, diferentes lenguajes y sistemas semióticos (Scolari, 2017), que lo hace -en ocasiones- de manera intuitiva, que entiende que hay fisuras entre el nivel secundario y las primeras experiencias en el nivel superior, pero que no se anima a moverse en total libertad dentro de la amplitud que lo rodea, necesita activar y desarrollar competencias que no ha desarrollado en los soportes tradicionales, al menos hasta ahora.

Del viejo nativo digital (Prensky, 2001) que ya coexiste con las nuevas generaciones y convive con hiperlectores (Burbules, 1997), Pulgarcitos (Serres, 2013), translectores (Scolari, 2017), lectores nómades y vagabundos (Benhamou, 2015), pasando por todos los conceptos trabajados a lo largo del presente trabajo, nos encontramos hoy frente a lectores intuitivos que demandan cambios en los sistemas educativos -en los cuales se mueven y que están a punto de abandonar-, en una especie de lucha interna entre la libertad de elegir y el miedo a quedar huérfanos de las redes y sus grupos de pares, que tanto los condicionan. Es en este espejo negro de las pantallas que se ven reflejadas las particularidades de la tecnologización de la lectura, en donde cada lector comienza a construir su identidad a la par que define sus recorridos sin saber muy bien con qué herramientas cuenta para llegar a apropiarse correctamente de los textos en los cuales se sumerge. Un lector que queda inmerso en cada material guiado por su intuición, que demanda cambios a nivel educativo porque está culminando un ciclo y puede verse en retrospectiva, pero que sigue preso de patrones de lectura que lo condicionan y no lo dejan romper las estructuras que le permitirían ser libre y poder elegir.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (Trads. Dacosta Chevrel, J. y Flores Palacios, F.). Ediciones Coyoacán.
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Benhamou, F. (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*. Paidós.
- Black Mirror (27 de marzo de 2022). En *Wikipedia*. https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Black_Mirror&oldid=141379957
- Burbules, N. (1997). Rhetorics of the Web: hiperreading and critical literacy. En I. Snyder (Ed.), *Page to screen: Taking Literacy into the Electronic Era* (pp. 102-122). Allen & Unwin.
- Burin, D. (comp.) (2020). *La competencia lectora a principios del siglo XXI*. Teseo.
- Carstens, A. y Beck, J. (2005). Get ready for the gamer generation. *Tech Trends*, 49(3), 22-25. <https://www.researchgate.net/search?q=get%20ready%20for%20the%20gamer%20>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Plaza & Janés Editores.
- Coiro, J. y Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth - grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, (42), 214-257.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Gedisa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hou, J., Rashid, J. y Kwan, M. L. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67, 84-94.
- Howe, N. y Strauss, W. (2000). *Millennials go to college: Strategies for a new generation on campus: Recruiting and admissions, campus life, and the classroom*. American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.

Kirschner, P. y De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.

Kovac, M. y Van der Weel, A. (2020). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco. https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf

Lenhart, A., Lewis, O. y Rainie, L. (2001). *Teenage life online*, Pew Research Center. <http://www.pewinternet.org/2001/06/21/teenage-life-online/>.

Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J. y Kegler, J. (2013). E-Readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change across Media platforms? *Applied Cognitive Psychology*, 27(4), 512-519 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/acp.2930>

McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. 1º ed. Paidós.

McLuhan, M. (1998). *La galaxia Gutenberg*. Círculo de Lectores.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. En AA. VV., *Les représentations sociales* (pp. 62-86). PUF.

Murden, A. y Cardenasso, J. (2018). *Ser joven en la era digital. Una aproximación a los procesos de construcción de subjetividad*. Fundación SM, Cepal.

Navarro, J. J. y Mora, J. (2012). Evaluación dinámica de las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 27-49. Recuperado en www.redalyc.org.

Oblinger, D. y Oblinger, J. (2005). Is it age or IT? First steps toward understanding the net generation. En D. Oblinger and J. Oblinger (ed.), *Educating the next generation* (pp. 2.1-2.20). EDUCASE.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Roig, H. (2002). *Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1367>

Scolari, C. A. (2015). *Transmedia Literacy: ¿qué hacen los adolescentes con los medios?* http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf

Scolari, C. A. (2017). *El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. Hipermediaciones*. <http://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/amp/>

Scolari, C. A. (2018a). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.

Scolari, C. A. (Ed.). (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.

Scolari, C. A. (2018c). *Entrevista a Néstor García Canclini: "La cultura digital cambia la lectura y los modos de estudiarla"*. <https://hipermediaciones.com/2019/09/19/entrevista-a-nestor-garcia-canclini-la-cultura-digital-cambia-la-lectura-y-los-modos-de-estudiarla/>

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, (33), 7-13. <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Singer, L. y Alexander, P. (2017). Reading on paper and digitally: what the past decades of empirical research reveal. *Review of education research*, 6(87), 1007-1041.

Sirvent, M. y Rigal, L. (2020). *Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción y conocimiento*. Manuscrito en proceso de revisión.

Sirvent, M. T. y De Angelis, S. (2011). Pedagogía de Formación en Investigación. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 231-244. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/835/787>

Slade, D. (director). (2018). *Black Mirror: Bandersnatch* [película]. Netflix.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Trad. E. Zimmerman). Editorial Universidad de Antioquía.

Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. Mc Graw-Hill.

Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the next generation is changing your world*. Mc Graw-Hill.

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza y Janés.

Van der Weel, A. (2011). *Changing our textual minds. Towards a digital order of knowledge*. Manchester University.

Vázquez-Cano, E. y Sevillano García, L. (2015). El smartphone en la educación superior. Un estudio comparativo del uso educativo, social y ubicuo en universidades españolas e hispanoamericanas. *Signo y Pensamiento*, XXXIV(67),114-131.

Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, (17)49, 434-454. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>

White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new Typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049>