

Alfabetización académica mediada por tecnologías desde la mirada de los estudiantes de Comunicación Social. Cambios, continuidades y desafíos en tiempos de pandemia

Academic literacy mediated by technologies from the perspective of Social Communication students. Changes, continuities and challenges in times of pandemic

Mgt. Nadia Schiavinato
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Comunicación y Diseño ICCOD
Buenos Aires, Argentina
nadiaschiavinato@gmail.com

Laura Belén Sorgetti
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Comunicación y Diseño ICCOD
Buenos Aires, Argentina
laurabsorgetti@gmail.com

Tamara Isabel Chocobar
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Comunicación y Diseño ICCOD
Buenos Aires, Argentina
tamara.chocobar@gmail.com

Fecha de envío: 11/ 09/ 21

Fecha de aceptación: 04/ 10/ 21

Resumen

Este artículo busca conocer los cambios y continuidades en las prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnologías desarrolladas por estudiantes de Comunicación Social de una universidad argentina de gestión privada durante la cursada virtual del año 2020 y los primeros meses de 2021, en el contexto del aislamiento producto de la pandemia

causada por el coronavirus COVID 19. Para esto, se diseñó una encuesta en línea formada por preguntas abiertas que se distribuyó vía correo electrónico. Respondieron a este cuestionario cuarenta estudiantes de Comunicación Social, cuyas respuestas se analizaron mediante el método comparativo constante. El enfoque teórico adoptado para esta investigación toma como punto de partida los movimientos *writing across the curriculum* y *writing in the disciplines* (escritura a lo largo del currículum y escritura en las disciplinas), que proponen que la alfabetización académica se debe realizar en todas las materias y a lo largo de toda la carrera universitaria. Asimismo, se adoptó la perspectiva de la literacidad disciplinar, ya que entendemos que las prácticas de lectura y escritura no están exentas de tensiones, disputas y condicionamientos propios del campo social en el que se inscriben. El análisis de los datos indicó que la lectura de textos en soporte digital resultó “cansadora”, “agobiante” y “difícil” para los estudiantes. Una de las conclusiones de este trabajo indica que esta dificultad se debió a que los textos no fueron pensados originalmente para la virtualidad. Asimismo, los estudiantes señalaron que no hubo grandes cambios en sus prácticas de escritura, a las cuales calificaron como más “rápidas” y “prácticas” pero con poco aporte a la comprensión o al desarrollo de ideas nuevas.

Palabras clave: alfabetización académica, lectura y escritura mediadas por tecnologías, estudiantes universitarios, COVID 19.

Abstract

This article seeks to understand the changes and continuities in reading and writing practices mediated by technologies developed by Social Communication students from a private Argentinian university during the virtual course of 2020 and the first months of 2021, as a result of the isolation due to COVID 19 pandemic. To reach this aim, we designed an online survey with open ended questions which was distributed by e-mail. Forty Social Communication students responded to this questionnaire, whose responses were analyzed using the constant comparative method. The theoretical approach adopted

for this research were the writing across the curriculum and writing in the discipline's movements. These perspectives suggest that academic literacy should be carried out in all subjects and throughout the entire university career. Also, we adopted the disciplinary literacy point of view since we understand that reading and writing practices are not exempt from tensions, disputes and conditioning typical of the social field in which they occur. The data analysis indicated that reading in a digital format was “tiring”, “overwhelming” and “difficult” for the students. We believe that this difficulty was due to the fact that the texts were not originally intended for virtuality. Likewise, students indicated that there were no major changes in their writing practices, which they rated as more “quick” and “practical” but with little contribution to understanding or developing new ideas.

Keywords: academic literacy, reading and writing mediated by technologies, university students, COVID 19.

Introducción

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación mayor desarrollada en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Comunicación y Diseño de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. El proyecto general apunta a comprender los procesos de alfabetización académica de los estudiantes de Comunicación Social desde el punto de vista de los propios alumnos. Específicamente, en este trabajo se analiza la experiencia de leer y escribir en la universidad en un contexto diferente al habitual (Galvis López, Vásquez, Caviativa, Ospina, Chaves, Carreño y Vera, 2020), ya que a raíz del aislamiento preventivo que tuvo lugar en Argentina debido a la pandemia de coronavirus COVID 19 durante el año académico 2020 y gran parte de 2021, las clases universitarias se desarrollaron, casi en su totalidad, en forma virtual. Para ello, examinamos las experiencias de lectura y escritura de estudiantes de Comunicación Social relevadas a partir de una encuesta on line anónima y autoadministrada. Los resultados nos permiten

evaluar cómo los estudiantes transitaron su carrera en un contexto de pandemia y nos ayudan a revisar las prácticas docentes para el nivel superior, tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

A partir de la pandemia por el coronavirus COVID 19 los sistemas educativos a escala global se vieron fuertemente interpelados, ya sea por la suspensión de las actividades presenciales como por las nuevas formas de enseñar y aprender mediadas por tecnologías que todos los niveles tuvieron que adoptar compulsivamente (Covarrubias Hernández, 2021; García Peñalvo, Corell, Abella García y Grande, 2020; Alcántara Santuario, 2020). En Argentina, las actividades académicas se desarrollaron casi exclusivamente en forma virtual durante 2020, con un regreso gradual a la presencialidad a partir del segundo semestre de 2021. Esta situación, similar a la que se vivió en el resto del mundo, impulsó numerosas investigaciones que se preguntaron cómo fue la experiencia de las instituciones universitarias y de quienes las integran —estudiantes, docentes, no docentes, autoridades— durante el período de cursada virtual (Ardini, Barroso y Corzo, 2020; Ardini, Barroso, Contreras y Corzo, 2020; Fanelli, Marquina y Rabossi, 2020; Expósito y Marsollier, 2020). Estos trabajos señalan que, en la gran mayoría de los casos, los estudiantes se sintieron abrumados, confundidos y frustrados ante el cambio inesperado de escenario en el que se vieron inmersos. Desde la perspectiva de los docentes, se evidencia que, si bien hubo una adopción rápida de nuevas plataformas e interfaces digitales orientadas a la actividad pedagógica (siendo las más utilizadas las plataformas de videoconferencia como Zoom, Meet y Jitsi y los espacios colaborativos como Google Drive y Dropbox), se enfrentaron al desafío de “volver activo al alumno” (Meirieu, 2016). Frente a la pasividad de los estudiantes universitarios (Bourdieu y Passeron, 2003), la mediación de la tecnología se vuelve un entorno favorable para la participación e intercambio con pares. Asimismo, Expósito y Marsollier (2020) indican que las interfaces a través de las que los alumnos acceden al conocimiento cambian según su nivel socioeconómico, siendo Whatsapp la aplicación más utilizada en contextos de bajos. Por otra parte, los autores indican que las llamadas “tecnologías específicas” (entre las que se cuentan las plataformas de

videoconferencia y otras aplicaciones orientadas a la actividad pedagógica) fueron adoptadas por docentes y estudiantes de los niveles superiores del sistema educativo (no universitario y de grado) y por instituciones de gestión privada de nivel socioeconómico medio y alto. Esto supone que la virtualización de la educación en el contexto de pandemia se vio atravesada por la desigualdad socioeducativa y la brecha digital, ya que la conectividad y el acceso a recursos tecnológicos se volvieron imprescindibles para el desarrollo de las actividades educativas (Bonilla Guachamín, 2020).

En la universidad, la lectura y la escritura son las prácticas fundamentales para la construcción y comunicación del conocimiento (French, 2020). Al ingresar al nivel superior universitario los estudiantes atraviesan un cambio de paradigma: dejan de leer textos monológicos, como es el caso de los manuales escolares, para leer textos académicos, que son por naturaleza polifónicos (Estienne, 2006; Fernández Fastuca, 2010; Tapia y Marinkovich, 2013). Asimismo, la escritura en la universidad requiere que los estudiantes dejen de reproducir el conocimiento de otros para constituirse ellos mismos en autores, construyendo una voz propia a través del diálogo con los textos que leen (Bereiter y Scardamalia, 1987). De esta manera, los estudiantes, a lo largo de su trayectoria universitaria, pasan de ser escritores “inmaduros” a escritores “maduros”, cuando logran transformar el conocimiento en lugar de repetirlo o reproducirlo (Carlino, 2004, 2005, 2013; Pampillo, 2010). Numerosos autores han señalado que este proceso no se da de una vez y para siempre, sino que la alfabetización académica se desarrolla a lo largo de toda la carrera universitaria, lo que se conoce como *writing across the curriculum* (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). Además, el enfoque *writing in the disciplines* entiende que cada campo disciplinar tiene sus propias formas de leer y escribir, por lo que la alfabetización académica tendrá características propias según los usos y costumbres de la comunidad de discurso en la que se desarrolle (Russell, 2013).

Por otra parte, en los últimos años una serie de estudios han indagado acerca de la importancia de los entornos virtuales en los procesos de alfabetización académica (Álvarez y Taboada, 2016; Olaizola, 2016; Gouseti, 2017; Álvarez, Bassa y González López

Ledesma, 2018; González López Ledesma, Álvarez y Bassa, 2018; Guerin, Aitchison y Carter, 2020; Morán, Álvarez y Difabio, 2020; Álvarez y Difabio, 2021). Estas investigaciones señalan que los entornos digitales promueven el desarrollo de la identidad de los estudiantes como escritores, a la vez que fomentan el intercambio con otros y permiten una mayor autonomía. Teniendo en cuenta que los estudiantes que actualmente ingresan a la universidad pueden considerarse nativos digitales (Prensky, 2011), sus aprendizajes de las formas de leer y escribir propias de la academia transitan tanto por ambientes digitales como presenciales. Según Olaizola (2016) los estudiantes aprenden a escribir en entornos mixtos en los cuales la alfabetización académica se superpone, complementa y combina con la alfabetización digital. Además, Albarello (2019) señala que la lectura es transmedia, es decir que es “un tipo de lectura inclusiva, multimodal, de todo tipo de textos —escritos, visuales, sonoros y lúdicos— y de soportes, que a su vez se mezcla o híbrida con las prácticas de producción o prosumo del lector” (p. 166). Esta situación de lecturas y escrituras múltiples se vio potenciada durante la pandemia, ya que el espacio de la clase presencial se trasladó a los entornos virtuales, que por definición son complejos y polifónicos (Taboada y Álvarez, 2021).

En este marco, la pregunta que orientó esta investigación es la siguiente: ¿qué características asumió el proceso de alfabetización académica de los estudiantes de Comunicación Social en los entornos virtuales? ¿Cómo experimentaron los estudiantes sus prácticas de lectura y escritura mediadas por interfaces digitales? ¿Qué aspectos fueron considerados positivos y cuáles les presentaron desafíos a resolver? En los apartados siguientes se presentan los resultados de una encuesta on line llevada a cabo durante el primer cuatrimestre de 2021. El objetivo de este cuestionario fue indagar sobre las prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnologías desde el punto de vista de estudiantes de Comunicación Social.

Marco conceptual

Las investigaciones sobre alfabetización académica en el ámbito universitario han cobrado importancia en las últimas décadas tanto en Argentina (Vázquez, Pelliza, Jakob y Rosales, 2010; Bidiña y Zerillo, 2013; Vázquez, 2016; Vázquez y Jakob, 2016; Pérez y Natale, 2016; Toloza, 2018) como en los países anglosajones (Lea, y Street, 1998, 2006; Lillis y Scott, 2007). Estos estudios indican que las prácticas de lectura y escritura no son actividades instrumentales desarrolladas con fines específicos, sino que son actividades sociales que se despliegan en contextos que tienen sus propias reglas, convenciones y maneras de hacer. Además, desde esta perspectiva sociocultural se sostiene que el espacio académico está atravesado por relaciones de poder que organizan las posiciones de los agentes hacia adentro del campo (Bourdieu, 1966; 1994). En el ámbito universitario, los intercambios, tensiones y movimientos se realizan mediante artefactos escritos (artículos, evaluaciones, tesis, tesinas, revisiones de pares), por lo que el acto de producir y consumir textos, junto con la observancia de ciertas reglas —como la citación— son muestras de las maneras en que las prácticas de lectura y escritura organizan el campo académico (Castelló e Iñesta, 2012; French, 2020).

En función de lo anterior, el enfoque teórico adoptado en este artículo sigue la línea de la literacidad disciplinar (Lea y Street, 2006; Natale, Stagnaro, Pérez y Ríos, 2016; Pérez y Natale, 2016), que entiende la alfabetización académica no como la adquisición de una serie de herramientas y habilidades necesarias para participar de la cultura universitaria, sino que además tiene en cuenta las formas propias de producir y circular el conocimiento de las diferentes disciplinas. La corriente de la literacidad disciplinar (llamada ACLITs en los países anglosajones) propone el desarrollo de actividades académicas que permitan a los estudiantes participar del campo académico en tanto comunidad discursiva. De esta forma, la mirada de ACLITs retoma los principios de los movimientos *writing across the curriculum* y *writing in the disciplines*, ya que considera que la responsabilidad de la alfabetización académica no es solo de los estudiantes, sino de toda la comunidad académica. Contemplando que cada comunidad de discurso es en sí misma un campo, esta

perspectiva promueve el aprendizaje de los géneros académicos no como herramientas, sino como formas de interactuar con otros actores a través de actividades específicas de la disciplina. Esta perspectiva ofrece a los novatos elementos para su inclusión en una nueva cultura, ya que propone la enseñanza de los aspectos formales de los géneros académicos a la vez que fomenta la inclusión de los estudiantes a través del conocimiento de las reglas de la academia.

Si bien se han identificado algunas investigaciones que atienden a la voz de los estudiantes en cuanto a sus procesos de alfabetización académica (Carlino y Fernández, 2007; Escalarea y Bonnet, 2014; Brailovsky y Menchón, 2014; Vargas Franco, 2019; Ávila Reyes, Navarro y Tapia Ladino, 2021) consideramos que este campo aún puede estudiarse y profundizarse mucho más. Asimismo, la alfabetización académica digital presenta un desafío para los jóvenes estudiantes: se suele dar por sentado que los estudiantes, al ser nativos digitales, conocen cómo acceder a la información en entornos virtuales. Sin embargo, una breve revisión de los antecedentes indica que estos procesos son novedosos para los alumnos universitarios, quienes no saben cómo buscar información en Internet, utilizar las herramientas digitales para organizar y gestionar dicha información y producir textos en línea (Perazzo, 2008; Böhm-Carrer y Lucero, 2018; Frausin, Samoluk y Salas, 2010; Castronovo, Santos, Lofiego, Picotto, Areco, Sibilla, Sagol, y Curti Frau, 2016).

Enfoque metodológico

Esta investigación asumió un enfoque cualitativo de corte descriptivo exploratorio (Vieytes, 2004; Denzin y Lincoln, 2011; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; Schettini y Cortazzo, 2015) en el que se buscó recuperar la experiencia de los participantes. La muestra fue establecida por conveniencia, por lo que no tiene fines probabilísticos. Se contactó vía correo electrónico a estudiantes de segundo y tercer año de Comunicación Social de una universidad argentina de gestión privada, a quienes se les envió un cuestionario on line autoadministrado. Este cuestionario estuvo formado por dieciocho preguntas abiertas que buscaron conocer los procesos de

alfabetización académica de los estudiantes. Dado que el proyecto mayor en el cual se enmarca esta investigación engloba varios objetivos específicos que hacen a la experiencia de los estudiantes universitarios como lectores y escritores, el cuestionario se dividió en tres partes: la primera aborda las prácticas de lectura y escritura recreativas e informativas de los participantes, la segunda las prácticas de lectura y escritura universitarias y la tercera, que es la que se profundiza en este artículo, incluyó preguntas acerca de los cambios y permanencias en las prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnologías.

El cuestionario se revisó por juicio de expertos, quienes completaron una escala de Likert para evaluar la claridad y pertinencia de cada uno de los ítems del instrumento. En una etapa previa al relevamiento de datos se realizaron cuatro pruebas piloto, con el fin de conocer si el cuestionario resultaba comprensible para los destinatarios. A partir de las devoluciones de quienes participaron de estos testeos (estudiantes de carreras afines como Periodismo y Publicidad) se resolvió unificar ciertas preguntas y eliminar otras, ya que los estudiantes consultados señalaron que algunos ítems eran muy similares entre sí. En el instrumento final se incluyó un consentimiento informado que aseguró el anonimato de los datos volcados en el cuestionario.

Se recibieron en total cuarenta respuestas, que fueron analizadas mediante el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967): en una primera lectura superficial se etiquetaron todos los aspectos llamativos o interesantes del discurso de los participantes, que fueron volcados en un memo de codificación. A cada etiqueta se le asignó un código, que luego sirvió para reunir a los datos que se agruparon bajo etiquetas similares. Este paso permitió unificar la codificación mediante la eliminación de etiquetas parecidas, excluir aquellos datos que no fueran lo suficientemente consistentes e identificar regularidades. Luego de agrupar a los datos codificados, se elaboró un listado de códigos y se procedió a delimitar las categorías bajo las que dichos datos fueron analizados.

Resultados y discusión

Los resultados se analizaron a partir de las categorías surgidas de la codificación explicada en el apartado anterior. Estas fueron: experiencias de la lectura en contextos digitales, experiencias de escritura en contextos digitales y experiencias generales en torno a la cursada virtual. Con respecto a la lectura mediada por tecnologías, las respuestas indican en forma casi unánime que, si bien resulta práctico tener los materiales digitalizados y organizados en plataformas como Google Drive o Dropbox, la práctica de la lectura en formato digital resulta “agotadora”, “agobiante” o “una carga”. Esto puede explicarse en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que se llevó a cabo en Argentina entre los meses de marzo y noviembre de 2020, ya que los estudiantes señalaron lo siguiente:

Con el aislamiento mi modo de leer cambió totalmente debido al constante uso de las pantallas. Mi nivel de cansancio mental y visual es superior a años anteriores, por ende, la lectura es muy esporádica (estudiante n° 32).

Me cansa más leer y tengo menos paciencia a estar tanto tiempo leyendo desde un dispositivo electrónico. Siendo todo virtual, no queda otra, así que la lectura se hace más pesada y se disfruta menos (estudiante n° 11).

Se me ha representado como desafío sentarme a leer ya que todo era/es virtual. Al tener la computadora es mucho más fácil distraerte (estudiante n° 21).

Yo creo que cambió mi forma de leer (...), porque pase de leer más textos en papel a leer más textos digitales. Y esto cambia la rutina de lectura totalmente (estudiante n° 1).

Quizás leo menos porque me estresa seguirle el ritmo a la bibliografía obligatoria desde lo digital (estudiante n° 40).

Muchos de los estudiantes consultados indicaron que prefieren leer los textos en formato papel, por lo que imprimen aquellos textos que tienen que leer:

No percibo muchos cambios ya que con respecto a los textos digitales es muy raro que los lea por la computadora. Prefiero imprimirlos para tener la posibilidad de trabajarlos mejor (marcar, agregar notas, etc.) (estudiante n° 12).

Al leer me molesta un poco no poder subrayar ciertos documentos, y tener que leerlos acá me lastima un poco la vista, aunque algunos los imprimo (estudiante n° 30).

Únicamente uso la computadora porque es el dispositivo más grande que me permite ver mejor los documentos, aunque realmente extraño tener las cosas impresas (estudiante n° 3).

Imprimo los textos, no me gusta leer en la computadora (estudiante n° 14).

Con respecto a los dispositivos que utilizan para leer, la computadora personal fue el más elegido, aunque también se mencionaron el teléfono celular y las tablets. En algunos casos se mencionaron aplicaciones específicas para la lectura de materiales en formato digital:

Uso el Ipad y la computadora para leer. En el Ipad tengo una aplicación que se llama GoodNotes que me deja subrayar y hacer anotaciones en el pdf para que me sea más fácil la lectura (estudiante n° 20).

Comencé a utilizar Adobe Reader para poder aplicar subrayados y toma de apuntes en los contenidos de lectura digitales. El paso de la lectura en papel a lo digital impactó más fuertemente en mis costumbres, debido a que siempre fui partidaria del libro físico (estudiante n° 32).

Llamativamente, la lectura de materiales digitales implica las mismas prácticas que la lectura en formato físico, como el subrayado y las anotaciones al margen. En ningún caso encontramos indicadores de hipertextualidad, como linkear un texto digital con materiales en soporte audiovisual, redes sociales, etc. Es posible considerar que esto se deba a que los

textos que mencionan los estudiantes son textos en soporte físico escaneados para ser leídos como PDF. En ninguna de las respuestas obtenidas se mencionan materiales de lectura multimedia.

En cuanto a la escritura en entornos digitales, una amplia mayoría de los informantes señalan que su escritura “no cambió” con respecto a las prácticas que realizaban con anterioridad a la pandemia. Las aplicaciones para escribir siguen siendo las mismas (Word, Google Docs) y las formas de escribir también se mantuvieron (planificación, textualización, revisión). Los encuestados identificaron como único cambio la forma de tomar apuntes, que en la presencialidad se tomaban en formato papel y a partir de la virtualidad se toman en formato digital. Esto es señalado por los estudiantes como un aspecto “positivo”, ya que les permite tener los apuntes mejor organizados y llevar la cursada de manera más prolija. En este caso, al igual que con respecto a la lectura, tampoco se informaron casos de producciones escritas hipertextuales, es decir, que incluyan materiales en otros formatos como audio, video, etc.

Siguiendo con lo anterior, al consultar por las prácticas de escritura en la virtualidad las respuestas obtenidas no indicaron que la mediación de los entornos digitales colabore con el desarrollo de escrituras autónomas. Como señalan Bereiter y Scardamalia (1987), los escritores “maduros” transforman el conocimiento en lugar de reproducirlo, permitiendo el desarrollo de ideas nuevas. En este sentido, los datos recabados muestran que, si bien la virtualidad habilita espacios más organizados para la escritura, esto no redundaría necesariamente en una escritura compleja que desarrolle un potencial epistémico, sino que, al contrario, los estudiantes se limitaron a reproducir el conocimiento que los docentes brindaron en cada clase:

La escritura es mucho más rápida pero menos racional (escribo, luego termino de pensar) (estudiante n° 5).

Escribo más rápido y puedo chequear la gramática y ortografía. Quizás antes tomaba nota con más conciencia y ahora sólo escribo todo (estudiante n° 7).

Pienso menos lo que escribo y dejo que mis dedos tipeen la mayor cantidad de cosas posibles que dice el/la docente. (En cuanto a los aspectos que mejoraron) puedo captar más información que antes, porque filtro menos (estudiante n° 11).

Lamentablemente no puedo decir que mejoraron, sino que la pandemia lo empeoró. En cuanto a la escritura, la poca creatividad para algunos trabajos ya no la tengo y, sobre todo, el ritmo de escritura y de toma de apuntes. Todo para atrás (estudiante n° 36).

Solo dos de los cuarenta estudiantes que respondieron la encuesta señalaron el cambio de la presencialidad a la virtualidad como positivo en cuanto a sus procesos de escritura:

Mi forma de escribir cambió porque ahora tenemos que hacer parciales domiciliarios mayoritariamente y esto aumenta la carga de escritura por materia. Por ende, mi escritura mejoró (estudiante n° 20).

Por ser todo digital, a la hora de escribir un parcial (por ejemplo) hay oportunidades de corrección que antes, con el papel, no existían (estudiante n° 9).

Hasta el momento, se han señalado los cambios y continuidades en las prácticas de lectura y escritura en el entorno digital desde la perspectiva de los estudiantes. Las respuestas indican que la forma en la que se leen textos digitales, al menos en este caso, no difiere de la lectura de textos físicos. Es posible que esto se deba a que, en su mayoría, los textos a los que se refieren los estudiantes son textos físicos escaneados, que no presentan contenidos hipertextuales. De esta forma, la lectura transmedia que menciona Albarello (2019) es difícil de encontrar, ya que los textos están digitalizados, pero son, en su esencia, materiales analógicos. Asimismo, los estudiantes indican que las prácticas de escritura no sufrieron cambios. Se sigue utilizando el programa Word o Google Docs y el dispositivo de

preferencia para la escritura, tanto durante la pandemia como antes de ella, sigue siendo la computadora personal.

Para finalizar, abordaremos dos aspectos generales de la cursada virtual preguntados en la encuesta analizada: se les preguntó a los estudiantes qué aspectos de su experiencia como alumnos se vieron favorecidos y cuáles sintieron que se vieron perjudicados durante el aislamiento. En cuanto a los primeros, emerge de los testimonios que la cursada virtual favoreció la organización en general, el intercambio con compañeros, la posibilidad de trabajar en equipo y la economía de los tiempos de cursada. Al respecto, los estudiantes señalaron:

Con la virtualidad, el acceder al texto es más fácil y lo bueno es que al tenerlo en cualquier dispositivo lo podés leer cuando se desea. Lo que salió desfavorecido es la constancia de lectura y la comprensión (estudiante n° 37).

En cuanto a los aspectos que mejoraron de la lectura universitaria en virtualidad me noto más organizado con los textos de cada materia y a veces me resulta más cómodo tenerlo resumido en PDF digital que en papel (estudiante n° 2).

Reconozco que es más sencillo compartir material de forma virtual y también es mucho más barato; pero prefiero mil veces los apuntes/fotocopias físicas (estudiante n° 39).

Creo que mejoró el tema de no solo compartir bibliografía (textos) sino también integrar artículos, multimedia, etc. Lo que observo como algo que no es bueno es la legibilidad de algunos textos que no están en versión digital y por ende no se puede subrayar o trabajar desde la computadora (estudiante n° 12).

Mejóro en sentido de contaminación ambiental solamente porque no estamos imprimiendo todos los archivos. Creo que empeoro porque es más difícil juntar la voluntad para leer de un PDF porque te duelen los ojos de ver tantas pantallas (estudiante n° 20).

Con el método virtual cada alumno por ejemplo tiene una presentación en su pantalla y puede tener mejor visualización. El punto desfavorable es que no haya un pizarrón donde allí se daba la interacción alumno profesor y también ayudaba a la explicación de temas (estudiante n° 22).

Siento que tener los textos sin tenerlos que imprimir me da como mayor autonomía, pero también a veces quiero leer textos en físico y poder subrayar y marcar cosas, eso tal vez me hubiera ayudado en algunos aspectos y materias (estudiante n° 29).

Del discurso de los estudiantes surge la idea de una cierta “practicidad” en la modalidad virtual, pero esta facilidad de organización se vio desafiada por lo que ellos llamaron un “agobio”, “desmotivación” y “pérdida de comprensión”. Se identificó el espacio de la clase presencial como motivador para un compromiso más profundo con los materiales y de las ideas trabajadas en cada clase:

Creo que estoy leyendo y escribiendo mucho menos. La virtualidad resulta muy desmotivante (sic) y me cuesta mucho sentarme a leer o escribir. Si escribo cuando me piden algún trabajo práctico o examen, pero estoy haciendo menos resúmenes (estudiante n° 14).

Pienso que hay mucho cansancio y pérdida de lo rutinario, personalmente siempre fui de estar bastante al día, pero desde el año pasado que fui bajando un poco con esa cotidianeidad y cada vez se me hace más difícil tomar apuntes o prestar atención en las lecturas (estudiante n° 27).

Creo que se perdió mucho la comprensión en todo sentido, para con uno y los materiales, con los profesores, compañeros y demás, lo cual afecta a todo (estudiante n° 25).

Cambiaron para peor. La falta de contacto real con los profesores, las clases, los conceptos. Todo muy desconectado, y frío. Es casi imposible leer y cursar horas

en el mismo dispositivo en el que tenés acceso a diez mil distracciones distintas con un solo click (estudiante n° 8).

Desde que empezó la pandemia hasta hoy, me cuesta muchísimo más encontrar el momento para las lecturas y lo que implica el desarrollo académico. Siento que tiene que ver con que comparto un mismo lugar para trabajar, estudiar y hacer lo cotidiano, entonces no hay "corte" entre todas las actividades, y me siento sobrepasada muchas veces (estudiante n° 2).

Te cuesta más interiorizarte de lleno en los temas cursando en virtualidad (estudiante n° 18).

En mi caso particular me desfavoreció la cursada virtual. Primero por el contexto, esto de cursar desde casa, hacer todo en casa, lo que decía antes de encontrar el momento, y, por otro lado, que prefiero subrayar yo misma con el resaltador en el papel, de esta manera me distraigo menos (estudiante n° 3).

Desfavorecidos: se pierde el ida y vuelta y la participación en las clases, se pierden oportunidades de socializar con los compañeros, me es más fácil distraerme o no participar en clase. Favorecidos: se pueden hacer trabajos en grupo a la distancia, no pierdo tiempo en ir y volver (estudiante n° 7).

En definitiva, los estudiantes consultados señalaron que, si bien la cursada virtual les resulta más cómoda en términos prácticos, aún sienten que la cursada presencial favorece el aprendizaje profundo de cada una de las materias. En cuanto a las prácticas de lectura, manifestaron sentir una gran dificultad para abordar textos digitales, especialmente porque dichos textos no estaban pensados en su origen para la lectura mediada por tecnologías. En cuanto a la escritura, no se informaron cambios. En algunos casos los estudiantes señalaron que la escritura se vio favorecida, ya que los docentes pidieron más trabajos escritos que en años anteriores. Por último, nos parece importante señalar que, al menos en su mayoría, los estudiantes no parecieran utilizar aplicaciones, recursos digitales u otras ayudas que les permitan construir textos multimedia. La lectura y la escritura en la virtualidad mantiene las

características de la presencialidad, en cierto modo perjudicada por el cambio de soporte sin que esto signifique un cambio de formato en los materiales que se dan a leer o que se piden para escribir.

Conclusiones

Esta investigación intentó conocer los cambios y continuidades en las prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnologías de estudiantes de una carrera de Comunicación Social en el marco del aislamiento obligatorio desarrollado en Argentina producto de la pandemia de COVID 19. Mediante un cuestionario *on line* autoadministrado formado por preguntas abiertas, se consultó a cuarenta estudiantes de segundo y tercer año sobre sus formas de leer y escribir en la cursada virtual, con el objetivo de identificar qué características asume la alfabetización académica en entornos digitales.

Entendemos que la lectura y la escritura no son herramientas que permiten transponer el pensamiento al papel, sino que son prácticas sociales que habilitan la participación de los estudiantes en el campo académico. En este sentido, y atendiendo a los testimonios de los informantes, identificamos que la lectura se vio desfavorecida, ya que en la mayoría de los casos los materiales dados a leer no fueron pensados originalmente para la virtualidad. Este pasaje de un soporte a otro (del papel al PDF) sin que exista un cambio en el formato (no se leen hipertextos, sino textos escaneados), generó cansancio, agobio y dificultades en la lectura. Por otra parte, la escritura académica se vio favorecida en términos de practicidad, pero no se logró que el entorno digital pudiera fomentar el despliegue de su potencial epistémico (Carlino, 2005); los estudiantes señalan que escriben más, o más rápido, pero “pensando menos” o con “menos comprensión”.

Atendiendo a lo señalado anteriormente, concluimos que para que exista una verdadera lectura transmedia (Albarello, 2019) y para que el potencial epistémico de la escritura pueda favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es necesario elaborar materiales didácticos especialmente pensados para la virtualidad. Dado que los estudiantes

que hoy habitan nuestras universidades son nativos digitales, cuyas alfabetizaciones son múltiples y transitan tanto por entornos presenciales como digitales (Olaizola, 2016) sostenemos la necesidad de habilitar propuestas de lectura y escritura transmedia/multimedia /hipermedia que los interpelen y los motiven a ser parte activa de la comunidad académica.

Bibliografía

Albarello, F. (2019). "Informarse en el smartphone: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires", en *Palabra Clave*, 23(3), e2331. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1>

Alcántara Santuario, A. (2020). "Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada", en H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/541/1/AlcantaraA_2020_Educacion_superior_y_covid.pdf

Álvarez, G. y Taboada, B. (2016). "Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas" en *Guillermo de Ockham. Revista científica*, 14(2), 83-91. <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2336>

Álvarez, G., Bassa, L., González López Ledesma, A. (2018). "Escritura colaborativa en entornos de formación virtual de una asignatura universitaria sobre Tecnología Educativa" en *Revista CPU-e*, 27, 179-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125467>

Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2021). "Writing a Dissertation—Expanding the Borders of the Virtual Teaching and Learning Process", en M. G. Di Gesú y M. F.

González (Eds.). *Cultural Views on Online Learning in Higher Education. A Seemingly Borderless Class.*

Ardini, C., Barroso, M. B. y Corzo, L. (2020). "Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. El impacto en la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina" en *Revista ComHumanitas*, 11(2), 98-122.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666290>

Ardini, C., Barroso, M. B., Contreras, L., y Corzo, L. (2020). *Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19.* Publicación Digital. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888?show=full>

Ávila Reyes, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). "Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", en S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language process.* Cambridge, University Press.

Bidiña, A. y Zerillo, A. (Coords.). (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM.* Universidad Nacional de La Matanza.

Böhm-Carrer, F. y Lucero, A. (2018). "La alfabetización universitaria y el contacto con las fuentes de información, claves para el aprendizaje en la universidad", en *Educare*, 22(2). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194156028015/html/index.html>

Bonilla Guachamín, J. A. (2020). "Las dos caras de la educación en el COVID-19", en *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>

Bourdieu, P. (1966). "Algunas propiedades de los campos", en *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Montessor.

<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/bourdieu-pierre-algunas-propiedades-de-los-campos.pdf>

Bourdieu, P. (1994) "El campo científico", en *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 131-160. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires, Noveduc.

Carlino, P. (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", en *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Carlino, P. y Fernández, G. (2007). "Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio en ciencias veterinarias y humanas en la UNCPBA", en *Cuadernos de Educación*, 5(5), 227-289. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/734>

Castelló, M. e Iñesta, A. (2012). "Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers", en M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp 179-200).

Emerald Group Publishing Limited. [http://dx.doi.org/10.1108/S1572-6304\(2012\)0000024014](http://dx.doi.org/10.1108/S1572-6304(2012)0000024014)

Castronovo, A., Santos, A., Lofiego, E., Picotto, D., Areco, J., Sibilla, C., Sagol, C. y Curti Frau, C. (2016). *Alfabetización académica, informacional y digital: trabajo conjunto e integración curricular en el desarrollo de competencias en la comunidad universitaria. El caso de la Universidad Nacional de Lanús*. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62505>

Covarrubias Hernández, L. (2021). "Educación a distancia: transformación de los aprendizajes", en *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (1), 150-160. www.doi.org/10.36390/telos231.12

De Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Lugar.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de Investigación Cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. España, Gedisa.

Escalarea, L. y Bonnet, M. (2014). "Identidades discursivas en la escritura de las disciplinas. Una enseñanza posible, una responsabilidad compartida", en P. Rosales y M. C. Novo (Comps.), *Lectura y escritura en las carreras de ciencias humanas y sociales* (pp. 43-51). Buenos Aires, Noveduc.

Estienne, V. (2006). "Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida", en *Revista Científica de UCES*, 10(1), 37-46.
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/322>

Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). "Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina", en *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Fanelli, A., Marquina, M., y Rebossi, M. (2020). "Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante a la COVID-19. ESAL", en *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 3-8. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/4596>

Fernández Fastuca, L. (2010). *La enseñanza de la escritura académica en las universidades del área metropolitana de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Frausin, P., Samoluk, M., Salas, P. (2010). *La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del Profesorado de Educación Física de ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores*. XXI Encuentro Estado de la Investigación Educativa - Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa. Universidad Católica de Córdoba. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3588>

French, A. (2020). "Academic writing as identity-work in higher education: forming a 'professional writing in higher education habitus'", en *Studies in Higher Education*, 45(8), 1605-1617. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735>

Galvis López, G., Vásquez, A., Caviativa, Y., Ospina, P., Chaves, V., Carreño, L. y Vera, J. (2021). "Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19", en *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>

García Peñalvo, F., Corell, A., Abella García, V., y Grande, M. (2020). "La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19", en *Education in the*

Knowledge Society, 21, 1-26.

<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202112/22274>

Glaser, V. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine Publishing Company.

González López Ledesma, A., Álvarez, G., y Bassa, L. (2018). "Educación virtual en la universidad: un estudio de Investigación-acción para la enseñanza de la asignatura Tecnología educativa", en *Ciencia, docencia y tecnología*, 29(57), 201-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673270>

Guerin, C., Aitchison, C., y Carter, S. (2020). "Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media", en *Teaching in Higher Education Critical Perspectives*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>

Gouseti, A. (2017). "Exploring doctoral students use of digital technologies: what do they use them for and why?", en *Educational Review*, 69(5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Nueva York, Mc Graw Hill.

Johnson, M. Saletti-Cuesta, L., y Tumas, N. (2020). "Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina", en *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1), 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>

Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach", en *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). "The 'Academic Literacies' model: Theory and applications", en *Literacies of and for a Diverse Society*, 45(4), 368-377.
<https://www.jstor.org/stable/40071622>

Lillis, T. y Scott, M. (2007). "Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy", en *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
<https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós.

Morán, L., Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020). "Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente", en *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), 92-114.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27450>

Natale, L., Stagnaro, D., Pérez, I. y Ríos, L. (2016). "El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la carrera de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina", en L. Natale y D. Stagnaro (comps.). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876302579-completo.pdf>

Olaizola, A. (2016). *Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo*. Tesis de Maestría. Universidad de Palermo.
<https://www.academica.org/andres.olaizola/8.pdf>

Pampillo, G. (Coord.) (2010). *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires, Prometeo.

Perazzo, M. (2008). "La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas", en RUSC, *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011203008.pdf>

Pérez, I. y Natale, L. (2016). "Inclusión en educación superior y alfabetización académica", en L. Natale, L. y D. Stagnaro (comps.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876302579-completo.pdf>

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones SM.

Russell, D., Lea, M., Parker, M., Street, B., Donahue, T. (2009). *Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts*. Iowa State University.

Russell, D. (2013). "Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: what we have learned in the USA", en *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf

Russell, D. (2020). "Retreading, Non-ing, and a TPC Rationale for Sub-disciplining", en *Writing Studies. College English*, 82(5), 472-483. <https://search.proquest.com/openview/b75f4d91a2080a83a20afef41cb8a0d9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=42044>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>

Taboada, M. B. y Álvarez, G. (2021). *Enseñanza virtual. 27 preguntas y respuestas*. Buenos Aires, Ateneo.

Tapia, M. y Marinkovich, J. (2013). "Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social", en *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(1), 145-169. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000100008>

Tolozá, C. (2018). *Alfabetización académica e inclusión educativa. Acercamientos y tensiones entre intenciones y resultados. Un estudio sobre la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos de ingreso de tres nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires en el año 2014*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/15677>

Vargas Franco, A. (2019). *Escritura académica e identidad en la educación superior: un enfoque socio cultural*. Buenos Aires, Instituto Tecnológico Metropolitano.

Vázquez, A., Pelliza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2010). "Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitario" (pp. 635-650), en A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Córdoba, UniRío Editora. https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Vázquez, A. y Jakob, I. (2016). "Escribir en la universidad, mucho más que transferir ideas al papel", en A. Vázquez (Coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas*. Córdoba, UniRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-165-4.pdf>

Vázquez, A. (2016). "Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad", en A. Vázquez (Coord.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas*. Córdoba, UniRío Editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-165-4.pdf>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires, Editorial de las Ciencias.