

## **LECTURA MEDIADA POR ORDENADOR: IMPLICACIONES EN LA ACTIVIDAD UNIVERSITARIA**

**Cristina de Souza VERGNANO-JUNGER**  
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

**RESUMEN:** Este artículo presenta reflexiones sobre la lectura en ámbito universitario, con énfasis en los recursos informáticos y sus efectos en la comprensión lectora. Consideramos la lectura una actividad de reconstrucción de sentidos, a través de la interacción activa del lector con el texto. Las prácticas lectoras universitarias suelen sufrir con la fragmentación de textos, poco conocimiento del género académico y falta de una labor sistemática para el desarrollo de un lector autónomo. En el caso de la lectura mediada por ordenador, la cuestión se hace más grave, debido a su carácter novedoso en medio escolar. Para ejemplificar la discusión, utilizamos una experiencia con foro virtual en un grupo de Español VII de una universidad pública de Río de Janeiro. Lo observado reforzó la necesidad de inversión en el trabajo con lectura, pues las dificultades iniciales se han ido sanando a lo largo del proceso de evaluación de las actividades propuestas.

**PALABRAS-CLAVE:** español lengua extranjera; lectura; foro virtual; enseñanza universitaria

**ABSTRACT:** This paper discusses the reading comprehension among undergraduate students. It emphasizes the effects of the computers and the Internet resources on the reading process. We consider the reading comprehension an active interaction between the proficient reader and the text in order to reconstruct meaning. However, the reading practice in university is often fragmented, under developed and the knowledge about academic genre is not sufficient. These problems increase when the reading comprehension occurs in a virtual environment, due to the fact that this is a very recent practice. We present the results from reading activities in a web forum among undergraduate Spanish students to exemplify the

problems and solutions for the situation. The experience showed that is necessary to carry out a reading comprehension systematic work in order to obtain proficient readers.

**KEYWORDS:** Spanish foreign language; reading comprehension; web forum; undergraduate teaching

## 1 INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en la presencia del ordenador en la vida académica, específicamente en las actividades de los estudiantes, podemos asumir algunas hipótesis para su utilización, basadas en nuestra experiencia en el mundo contemporáneo. La primera, más inmediata, se refiere al uso del ordenador como una máquina sofisticada de escribir, que permite al usuario elaborar textos, tablas, editar imágenes, además de posibilitar la lectura de lo que ahí se produzca. Casi simultáneamente, tal vez, nos venga a la mente la posibilidad de interacción a través de Internet – correos electrónicos, *chats*, foros, *blogs* etc. – aunque eso no siempre se asocia a lo académico. Hay también el recurso de descargar variados materiales, como textos, canciones, imágenes, para leerlos y utilizarlos posteriormente.

Reflexionando sobre esas utilidades del ordenador, nos es posible separarlas según dos modalidades de uso de la lengua: la producción y la recepción de discursos. Respecto a la producción, se podrían enfocar cuestiones sobre la redacción en géneros específicos del entorno académico; técnicas, procedimientos y dificultades en la escritura; recursos aportados por el ordenador e Internet en la producción escrita y oral mediada por las nuevas tecnologías; aspectos de la interacción, entre otros.

Con relación a la lectura, asociada a la recepción, lo primero que cabe destacar es la defensa a su aspecto de práctica activa, que involucra al lector en un proceso de reconstrucción de sentidos, en

una negociación cooperativa con el texto y su autor (KLEIMAN, 1996; MANINGUENEAU, 1996; VERGNANO-JUNGER, 2005b; 2007). La lectura en la formación superior tiene destaque ya que es el principal medio de acceso a la información y al conocimiento especializado (CARRANZA et. al., 2004). De hecho, todo el trabajo que se desarrolla durante los estudios universitarios se apoya en la investigación y revisión de la literatura científica, sea como fuente principal de estudios, sea como soporte a las investigaciones experimentales y de campo. Eso se da en la lectura de textos impresos y se extiende a la lectura digital. En este último caso, cabe añadir toda una serie de consideraciones sobre hipertexto, intertextualidad, multimedios, aspectos que se potencian en la comprensión de textos en soporte informático, aunque pueden encontrarse también en los ejemplares impresos (PINHEIRO, 2005).

Este artículo se inserta en las investigaciones que hemos venido desarrollando sobre la comprensión lectora y enseñanza de lenguas. Enfatizamos, aquí, la cuestión lectora en el ámbito de la formación universitaria, con foco especial en las relaciones de lectura mediadas por ordenadores. Nos interesan principalmente las consideraciones sobre el desarrollo de una perspectiva crítica por parte del lector-estudiante, que debe aprender a seleccionar adecuadamente sus fuentes en ese nuevo soporte. Y, como mucho de lo que se lee en las universidades fue producido en países y lenguas diferentes del idioma nativo de los estudiantes e investigadores, destacamos algunas cuestiones relacionadas a la lectura en lengua extranjera. Para ejemplificar nuestras reflexiones, discutimos el proceso lector de estudiantes de Lengua Española VII de una institución de enseñanza superior pública en Río de Janeiro, en una interacción por medio de un foro virtual.

## 2 LA LECTURA Y EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Como comentamos en la introducción, la lectura forma parte de la actividad universitaria, tanto de estudios como de investigación. Entre los estudiantes, profesores e investigadores circulan, en el ámbito del discurso escrito, los artículos científicos, las tesis y los manuales técnicos, que les permiten acceso al conocimiento que se va construyendo dentro de la propia academia. O sea, se trata de discursos escritos por científicos para científicos (GUTIÉRREZ RODILLA, 2005).

El género típico del área es el académico-científico, cuya tipología textual principal es la expositivo-argumentativa. Aunque el lenguaje científico presente diferencias según el campo de conocimiento a que se aplique, posee algunos aspectos comunes. Su función social, eminentemente informativa, define sus características formales: precisión de términos, búsqueda de neutralidad y objetividad, impersonalidad, economía, presencia de símbolos, siglas y terminología técnica especializada (GUTIÉRREZ RODILLA, 2005). Tal carácter puede llevar a creer que su lectura debería ser estrictamente decodificadora, pero, aún ahí cabe espacio a la interpretación, incluso si se considera que diferentes áreas del conocimiento ofrecen tratamientos distintos a un determinado tema, llegando a utilizar un mismo término con significados diferentes (VERGNANO-JUNGER, 2005).

Nuestra experiencia de más de una década como docente e investigadora universitaria nos permite observar que la actuación lectora de nuestros estudiantes, principalmente al principio de la carrera, suele presentar dificultades en la lectura de ese género. Además de su novedad, pues el género no circula en la escuela durante la enseñanza preuniversitaria, y de las dificultades provocadas por las limitaciones de conocimientos teóricos sobre los temas leídos (CARLINO, 2003), hay la cuestión de qué es leer en las creencias de esos estudiantes. Investigaciones apuntan para una definición de lectura decodificadora, presa a la forma, vocabulario, estructuras y

contenido de información, en la cual autor es considerado como autoridad, al lado del profesor (CARMAGNANI, 1995; VERGNANO-JUNGER, 2005; 2005b). Existe, además, una tendencia a leer de forma fragmentada – capítulos de libros aislados, o partes de ellos – sin atención a los enlaces significativos que se deben construir por medio de una práctica lectora intertextual (CARVALHO, 2002).

Por eso, estamos de acuerdo con Carvalho (2002) que el hábito autónomo de lectura entre dichos estudiantes, que resultaría de una actividad sistemática, frecuente y contribuiría a perfeccionar su comprensión textual crítica, tampoco es práctica corriente, limitándose a lo exigido explícitamente por los docentes. A pesar de esa constatación, cabe también concordar con Carlino (2003) que el alcance de esa autonomía requiere una labor sistemática y cuidadosa por parte del profesor, a fin de contribuir a la construcción de la independencia del lector-aprendiz.

En términos de la lectura en lengua extranjera, podríamos destacar que el desconocimiento (o el conocimiento limitado) del idioma lleva a una tendencia hacia la decodificación (CARMAGNANI, 1995). Ante la imposibilidad de profundizarse en el contenido y las dificultades con el vocabulario y las estructuras poco familiares, los lectores tienden a fijarse en las palabras y frases, dejando de hacer inferencias, establecer relaciones entre lo leído y sus conocimientos enciclopédicos e intertextuales. Eso acaba generando una comprensión superficial del texto. Pero, si consideramos que los estudios superiores demandan el contacto crítico con un abanico amplio de trabajos y que eso acaba llevando a textos producidos por investigadores de diversos países, nos parece quedar claro que desarrollar una lectura profunda, reflexiva, crítica y autónoma en lengua extranjera es tan importante como hacerlo en lengua materna.

### 3. CUESTIONES A PLANTEAR A PARTIR DEL USO DE FUENTES VIRTUALES

La revolución informática ha traído a nuestras sociedades nuevos recursos de producción y circulación de pensamientos, textos e imágenes. Los ordenadores personales nos han permitido una escritura y lectura virtuales, que, con los avances más recientes, pueden salir, incluso del espacio cerrado de los despachos, ganando portabilidad (RIBEIRO, 2005). También la manera de acceder a los textos ha cambiado, ya que no damos la vuelta a páginas, sino las hacemos deslizar verticalmente, de forma semejante a lo que se hacía en la escritura antigua en rollos.

Pero, tal vez, la gran innovación haya sido la posibilidad de interactuar a distancia, intercambiando mensajes y textos de variados estilos y formas por medio de Internet. La Red mundial de ordenadores conecta a las personas en tiempo real o de manera muy rápida, estén donde estén en el mundo. Todo lo que necesitan es tener acceso a la tecnología necesaria para hacerlo viable.

Internet, sin embargo, pese a las ventajas que ofrece, también plantea algunos problemas y aspectos que merecen reflexión (TOMAÉL et al., 2008). Uno de los que se nos ocurre más inmediatamente es aquél creado por las limitaciones tecnológicas. Principalmente en países en desarrollo o subdesarrollados, no se puede creer que los recursos informáticos estén democratizados. No sólo faltan ordenadores e infraestructura para Internet, como gran parte de las poblaciones de tales países no sabe cómo hacer uso de ellas<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Un reportaje del *Correio Brasiliense* de 17/07/2007 destaca como Brasília, la ciudad más informatizada de Brasil, posee, todavía, un bajo nivel de acceso a recursos informáticos. Eso sirve para reflejar el "alerta de como o brasileiro ainda vive num mundo isolado". Disponible em <http://www.rhita.net/index.php?option=comcontent&task=view&id=773&Itemid=149> Acceso el 04/04/2008.

En términos de comprensión lectora, y, en especial, de la lectura universitaria, nos cabe tejer consideraciones sobre: (a) la cuestión del autor, (b) la confiabilidad de las fuentes, (c) las especificidades del hipertexto y de la multimediosidad. Los ítems a y b están relacionados. Internet es, en cierta medida, un espacio democrático, en el sentido de que hay múltiples oportunidades y posibilidades de que cualquiera, poseyendo los recursos técnicos necesarios, pueda difundir sus escritos. Eso significa que, no todo lo que está en Internet sirve a propósitos de investigación en términos de base teórica (TOMAÉL et al, 2008). Otro problema derivado de esa libertad es el hecho de que se pueden componer sitios utilizándose fragmentos o textos completos de varias personas (diferentes del autor del sitio), sin que haya un control, o un sentido de obligación de hacer referencia a la fuente original de lo citado (SOUSA, 2004).

De esa manera, concluimos que una de las exigencias para el lector universitario proficiente, que desee recurrir a Internet como fuente lícita de estudios, es desarrollar estrategias críticas de selección y evaluación de fuentes, autores y géneros (TOMAÉL et al, 2008). Eso no es un aspecto exclusivo de la investigación en fuentes virtuales, pues en términos de materiales impresos también hay que diferenciar, por ejemplo, textos científicos de los de divulgación científica. Pero tal problema se amplía en función de la novedad del medio y de la misma virtualidad, que a veces crea dificultades para la identificación de autor y fuente. Conocer las reglas sobre direcciones en Internet, favoreciendo la identificación, por ejemplo, de sitios de universidades, es un punto de partida. Se trata de un aspecto de conocimiento enciclopédico y, a la vez, discursivo que hace falta fomentar en los lectores-aprendices.

El hipertexto es otra marca de los textos virtuales. Pero, cabe resaltar que ya existía en materiales impresos bajo la forma de notas, referencias bibliográficas, sumarios etc. Su presencia intensa en los medios digitales, el hecho de que es característica constituyente de los textos que suelen circular en dichos medios y las estrategias que involucra durante el proceso lector lo hacen, sin embargo, un tema

importante cuando se trata de la lectura virtual (MARCUSCHI, 2005; PINHEIRO, 2005).

El aspecto que se suele destacar en su caracterización es la lectura no lineal. La estructura de los textos típicamente elaborados para circular a través de Internet presupone variedad de caminos a seguir. Claro está que el lector en papel también lo puede hacer, pero en textos digitales eso forma parte de las trayectorias de lectura esperadas. Los enlaces conectan el lector a diferentes páginas y le permiten saltar de una a otra, pulsando el ratón sobre una palabra o imagen destacada. Su libertad está, sin embargo, limitada por las opciones que le ofrece el autor de cada sitio; a veces también por contraseñas. Lo importante es destacar que, con esa actividad lectora de hipertextos el lector está compartiendo la producción del texto con su autor. Eso requiere su cuidado y atención para no perderse en un sin número de páginas, sitios e informaciones, olvidándose, incluso, el punto de origen que motivó la lectura (PINHEIRO, 2005).

El hipertexto nos remite a la intertextualidad, ya que la lectura hipertextual permite al lector conectarse a una infinidad de textos, imágenes, sonidos, simultáneamente, a través de la pantalla de su ordenador. Una de las maneras de comprobarlo es fijándonos en cómo es posible sacar dudas, ampliar conocimientos, dialogar a través del acceso a diferentes sitios, contenidos y géneros que circulan en Internet y están disponibles sea por medio de los enlaces, sea por el acceso directo a las direcciones de *homepages* (PINHEIRO, 2005).

Los textos de Internet tienen, aún, como características: su inmaterialidad, interactividad, concisión y multiseñalización. La primera permite que se compongan textos no sólo con palabras o imágenes, sino con sonidos y movimiento, o sea, que se tenga acceso a materiales multisemióticos. El lector no toca el texto, no tiene en sus manos el libro. Debe concebir otras relaciones con el objeto texto, cuya presencia física está restringida a la imagen luminosa en las pantallas. Pero, esta misma inmaterialidad le ofrece recursos que van más allá de la palabra impresa. Requieren, también, la capacidad de considerar y construir sentidos a partir de diferentes objetos de lectura – se leen

textos verbales, pero también imágenes estáticas o en movimiento (PINHEIRO, 2005).

Esos textos se caracterizan, además, por sus contenidos compactos, expuestos en secuencias más cortas, completas en sí. Como la estructura de las páginas ofrece múltiples enlaces y no hay un control sobre cuáles se consultarán, el mensaje debe fluir de forma comprensible a través de breves textos, de lo esencial (PINHEIRO, 2005).

Por fin, esa concepción de texto virtual permite que haya una interacción más directa entre emisor y receptor del mensaje en varios de los géneros típicos de Internet, como *chats*, foros, *blogs*. El lector, que, normalmente en una lectura activa, ya reconstruye sentidos, puede, por medio de esos recursos de contacto, sincrónico o no, efectivamente intercambiar informaciones u opiniones con el autor de lo que lee (PINHEIRO, 2005).

Todos esos aspectos del texto virtual nos llevan a reflexionar sobre qué estrategias usaría el lector y qué impacto eso representa en su formación. Los procedimientos lectores que ya reconocemos como estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura de textos impresos también aparecen en la lectura de hipertextos: fijación de objetivos, elaboración de hipótesis sobre los contenidos de los textos, identificación de ideas principales, asociación entre texto verbal e imágenes, activación de conocimiento previo, evaluación de claridad y consistencia de lo leído. Sin embargo, estudios argumentan que algunos de éstos se intensifican o cambian en la lectura virtual, llevados por sus mismas características, lo que demanda atención (PINHEIRO, 2005; MARCUSCHI, 2007.).

Así, se suele preferir los textos con imágenes y más cortos. La identificación de ideas principales y activación de conocimientos previos se intensifican debido a la necesidad de fijar qué es relevante para cada lector y cómo lograr entenderlo, según no sólo los objetivos que uno plantea, sino los caminos que sigue al leer. Las mismas metas son cambiantes y pueden asumir nuevos rumbos a medida que se avanza en la lectura y se eligen nuevos enlaces, que abren posibilidades

no programadas (PINHEIRO, 2005). Cabe considerar que esa mayor libertad de trayectorias lectoras acaba por exigir del sujeto lector un control y una evaluación de sus propósitos y procedimientos más constantes y seguros. Tal actitud conciente debe fomentarse igualmente en la formación del lector en los diferentes niveles de enseñanza, incluso en el superior.

Muchos de los textos a los que se acceden, en bibliotecas virtuales, sitios de universidades y otras fuentes consideradas confiables para materiales académico-científicos, ofrecen textos en formatos con baja presencia de enlaces hipertextuales<sup>2</sup>. Se parecen mucho a los textos impresos, bajo una forma inmaterial, proyectados en la pantalla, con acceso vertical. Aún así, si consideramos que el uso de buscadores como camino de selección para el material a ser leído nos abre una infinidad de posibilidades intertextuales, debemos reconocer que esas estrategias de consulta a hipertextos se harán necesarias a la tarea. Por lo tanto, la preocupación con la formación de lectores aptos a utilizar los recursos del ordenador y de la Internet, críticos para evaluar la seriedad de las fuentes y pertinencia de los textos, capaces de establecer puentes intertextuales y moverse entre los diferentes enlaces, utilizando los recursos de la multimediosidad, sin perderse o perjudicar sus objetivos iniciales, debe ser una prioridad de los docentes universitarios hacia sus estudiantes.

#### **4 LECTURA MEDIADA POR FORO VIRTUAL: UN CASO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/LE EN LA LICENCIATURA**

A fin de ejemplificar y discutir la lectura en lengua extranjera mediada por ordenador en la universidad, consideramos algunos

---

<sup>2</sup> En general, dichos textos se presentan grabados en formatos que no permiten alteraciones en su contenido, solamente su lectura, que puede ser directamente en línea, o mediante la descarga del archivo, para lecturas posteriores.

aspectos de una experiencia realizada con un grupo de 18 estudiantes de lengua española, en el último año de estudios de la licenciatura en Portugués-Español, en una universidad pública de Río de Janeiro, durante parte del primer semestre de 2008. Dichos sujetos se encuentran en el séptimo curso, cuyo objetivo general es discutir la evolución de la lengua española desde su génesis hasta la actualidad, considerando sus variaciones, aspectos sociolingüísticos, de historia interna y externa de la lengua.

Asumimos, debido al curso del que participan, que su nivel de dominio del idioma, aun considerando la heterogeneidad del grupo y las posibles deficiencias mantenidas a lo largo de su formación, es satisfactorio y suficiente para comprender los textos indicados. O sea, el conocimiento lingüístico no es en sí un obstáculo a la comprensión. En cuanto al género, a pesar de que pueden ocurrir todavía algunos problemas derivados de dificultades en el manejo de textos académico-científicos, tampoco eso sería un factor de impedimento a la construcción de sentidos.

A pesar de esas consideraciones, reconocemos que: (a) la costumbre de leer casi exclusivamente los textos indicados por los profesores como obligatorios y (b) el hacerlo de forma fragmentada (capítulos aislados, por ejemplo) son dos aspectos que suelen limitar el desarrollo de lecturas más autónomas, proficientes y críticas.

Tradicionalmente, se les ofrece, al principio del semestre, una bibliografía básica, parte de la cual se compone de fragmentos y capítulos de obras clásicas de filología hispánica relacionada a los temas de la gramática histórica y dialectología. Las clases se componen de discusiones de los textos indicados, ejercicios prácticos, clases expositivas, exámenes escritos y una breve investigación de campo, junto a hablantes nativos de español de diferentes regiones, a fin de observar rasgos específicos y regionales de su producción lingüística.

Este año, dando continuidad a un estudio realizado anteriormente por una estudiante de postgrado bajo nuestra orientación (DORIA, 2008), decidimos introducir en este grupo el trabajo con un foro virtual, para la discusión asíncrona y no presencial

de cuestiones derivadas de los contenidos estudiados en clase y de los textos leídos. Entre abril y mayo, incluimos en el foro 2 cuestiones:

A) Establece relaciones entre las nociones de ideología, poder e identidad y el concepto de lengua.

B) Unidad en la diversidad: este lema se usa frecuentemente cuando se discute la lengua española hoy. Discute las implicaciones tal enfoque trae para las políticas lingüísticas del idioma en la actualidad y las nociones de lengua patrón, norma, norma pluricéntrica.

Disponibile en : <[http://ele\\_vii\\_uerj.queroumforum.com/index.php](http://ele_vii_uerj.queroumforum.com/index.php)>

En el primer caso, tras una presentación del foro y de la actividad en sí, se les aclaró que deberían apoyarse, para su participación, en lecturas indicadas en clase, pero que también podrían utilizar otros textos que investigaran sobre el tema. Para la segunda actividad, se indicaron, además, algunos artículos que han circulado en Internet entre 2000 y 2001, en una Tribuna de Opinión, escritos por expertos en lengua española, periodistas, docentes universitarios y miembros de Academias de Lengua de diferentes países hispanicos.

Para participar, los estudiantes se inscribían en el foro y aguardaban que la docente moderadora liberara su participación. A la primera actividad, acudieron seis (06) estudiantes de la clase (que posee 18 alumnos). Dos de ellos, a quienes llamaremos E1 y E2, tuvieron una participación más intensa y constante: respectivamente, 4 y 5 mensajes cada. A lo largo de los dos meses en que estuvo abierto el tema a discusión, hubo veintitrés (23) mensajes, diez de la moderadora, y las cuatro otras distribuidas igualmente entre los estudiantes E3, E4, E5 y E6. La intensa presencia de la moderadora se justifica tanto para aclarar cuestiones como para buscar estimular la mayor participación.

El 24 de abril, la moderadora publicó en el foro una evaluación de esa primera tarea. Su objetivo no era atribuir grados, sino acompañar el desarrollo de la actividad, los progresos y dificultades

para perfeccionamiento futuro. Se consideraron 7 aspectos: (1) participación; (2) intertextualidad; (3) profundidad de la discusión; (4) actitud crítica y reflexiva; (5) dudas y aclaraciones; (6) propuestas presentadas y (7) nivel de uso del idioma. Se pudo observar, concretamente, lo siguiente:

- a) La participación fue muy tímida. Solamente la tercera parte del grupo logró apuntarse a algún tipo de comentario.
- b) La mayor marca de intertextualidad se concentró en las referencias a detalles discutidos en clase. O sea, ni las hablas de los compañeros, ni las lecturas teóricas sirvieron como apoyo para la construcción de los discursos de los participantes. Por lo menos no lo fueron explícitamente. Hubo algunas pocas excepciones a referencias que suponemos implícitas a observaciones contenidas en algunos mensajes, pero eso no fue apuntado de forma directa. Así pues, no podemos afirmar con seguridad que afirmaciones de algunos participantes tuvieron origen en las contribuciones de sus colegas.
- c) Las discusiones, en general, fueron más bien intuitivas, apoyadas en opiniones personales.
- d) A pesar de poco profundas y sin apoyo científico, hubo un esfuerzo de desarrollo crítico y reflexivo sobre el tema propuesto.
- e) Sólo E2 expuso una duda, pero ningún compañero se propuso resolverla. La creencia de que eso es papel del profesor parecía dominar la actuación del grupo en aquel momento. De hecho, cupo a la docente moderadora aclararla.
- f) Así como ocurrió con las dudas, tampoco hubo muchas sugerencias de lecturas o actividades por parte de los estudiantes. Sólo E1 propuso una lectura

adicional que serviría para enriquecer lo que se estaba discutiendo.

- g) Finalmente, aunque éste no fuera el objetivo principal del foro, se pudo constatar un nivel de lengua bueno, en general, entre los participantes. Las interferencias existían, bien como los fallos, pero, tal vez incluso por la poca participación, nada más grave se pudo registrar.

En un contacto presencial en clase, tras la lectura de la evaluación por varios estudiantes, se concluyó que uno de los elementos que contribuyeron a ese resultado de baja participación ha sido la falta de intimidad con el medio virtual, específicamente, el foro. Eso, sin duda, puede haber generado ese problema y las dificultades en la interacción. Aún así, consideramos que los mensajes reflejaban sobre todo la poca lectura de los estudiantes. Su base para publicar mensajes en el foro eran las exposiciones orales de la profesora en clase, no los textos indicados para estudio. Igualmente parecían ignorar (o realmente no leer) lo que los colegas publicaban. De eso resultaba un contenido de texto poco profundo y no científico en su presentación.

Lo positivo en la experiencia hasta este punto fue el efecto que, aparentemente, dicha evaluación, logró producir. Lo primero que se puede observar fue el aumento de participantes, de seis (06) a doce (12). O sea, solamente seis estudiantes del grupo no participaron en ningún momento de esa segunda discusión. Entre todos, hubo 45 mensajes, solamente 11 de la moderadora. Con la mayor participación del grupo, la actuación de la profesora pudo reducirse, abriendo espacio a que los mismos alumnos intercambiaran experiencias, dudas y soluciones para problemas.

Además de eso, también se vio incrementada la lectura, pues, no sólo se comentaban, complementaban y aclaraban intervenciones de compañeros, sino se hacían referencias a varios textos leídos y/o se los reseñaban de forma breve. Éstos formaban parte de la

bibliografía obligatoria de clase, de las lecturas complementarias y de una serie de sugerencias hechas por los propios estudiantes. Con tal práctica, las discusiones ganaron profundidad y científicidad.

Cabe señalar, sin embargo, que, si la lectura se perfeccionó y se mostró más claramente como proceso a lo largo de esa segunda tarea, la escritura más frecuente permitió observar deficiencias en la producción en el idioma extranjero. Una propuesta para el próximo curso es aprovechar esas muestras de lengua española en situación real de comunicación para discutir un perfeccionamiento de la práctica escrita.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de los últimos años, hemos venido observando, en investigaciones propias o de estudiantes bajo nuestra orientación, las relaciones que establecen nuestros licenciandos durante sus lecturas académicas. Algunos aspectos se están configurando como frecuentes:

a) El género académico-científico provoca una reacción de rareza, en especial en los cursos iniciales, dificultando la comprensión lectora, la construcción de sentidos y la consecuente incorporación de los conocimientos vehiculados por los textos al bagaje científico de los estudiantes. Cuando trabajados intensamente, sin embargo, tales dificultades disminuyen y favorecen el enriquecimiento del proceso reflexivo y crítico sobre los temas teóricos estudiados y la propia lengua extranjera.

b) En general, esos mismos estudiantes siguen esperando que el profesor sea la fuente de información autorizada, prefiriendo asumir una "lectura de segunda mano". O sea, en lugar de construir el propio sentido, aceptar la lectura que hizo el profesor del tema en estudio. Hay necesidad de un trabajo efectivo de formación lectora para que se invierta la situación. Como pudimos percibir en el uso del foro, tras una evaluación formativa fue posible estimular al menos parte



del grupo a investigar por cuenta propia y compartir sus descubrimientos con todo el grupo.

c) Debido al foco en el profesor como autoridad, al extrañamiento del género, a las limitaciones de conocimiento lingüístico de la lengua extranjera<sup>3</sup> y a la irregularidad en su hábito de lectura, sus prácticas comprensivas, muchas veces, tienden a un modelo decodificador. Eso significa que no siempre se observan inferencias, articulaciones intertextuales, activación de conocimientos previos, como sería lo deseable para la interpretación por lectores activos y proficientes. Sin embargo, un grupo en final de licenciatura, con el apoyo del docente y una inversión sistemática en el desarrollo de la lectura puede vencer tales limitaciones y demostrar, en corto espacio de tiempo, un incremento en las prácticas de comprensión crítica y autónoma.

El panorama, por lo tanto, cambia según el nivel de estudios de los estudiantes y la propuesta pedagógica de la institución a la que pertenecen. Donde hay más inversión en una formación crítica, reflexiva e investigativa, se suele observar un crecimiento en el proceso lector.

En términos de recursos informáticos como mediadores de la lectura, cabe resaltar siempre las limitaciones impuestas por la tecnología. Los ordenadores y el acceso a Internet no son, de hecho, universales ni democráticos. Muchos estudiantes carecen de las máquinas, de conexiones eficaces y de conocimientos técnicos instrumentales para su uso. Eso se refleja no sólo en la baja adhesión al trabajo mediado por ordenadores, como en la imposibilidad de

---

<sup>3</sup> Necesitamos acordar que nuestro trabajo se desarrolla en el ámbito de la formación de profesores de español como lengua extranjera. Por lo tanto, el contacto con textos en español es obligatorio. Aún así, ocupa la menor parte de las vidas de los estudiantes, ya que estamos en Brasil y su idioma materno es el portugués. Como su licenciatura, además, está orientada para la formación en ambos idiomas y sus respectivas literaturas, deben también compartir el espacio de estudios en fuentes científicas con textos especializados en lengua portuguesa.

implementarlos sistemática e intensamente en clase. Tales cuestiones fueron levantadas por nuestros informantes tras la evaluación de la primera tarea en el foro. Algunos lograron superarlas, pero no todos.

Aún estamos iniciando nuestra trayectoria de estudios sobre las prácticas lectoras en ordenador e Internet. Hasta el momento, en los trabajos que hemos venido desarrollando, observamos que se usan mucho los recursos para descargar textos, relacionarse por correo electrónico, o para fines personales ajenos a los estudios. Aún hay muchos estudiantes que rehúsan esas prácticas como parte de su vida académica. Por ejemplo, es frecuente que impriman textos descargados o enviados por *e-mails*, pues consideran la lectura en pantalla difícil. En interacciones a través de foros, muchos no suelen leer las intervenciones de los compañeros y considerarlas en sus reflexiones sobre los materiales teóricos leídos para las asignaturas, salvo si estimulados explícitamente a hacerlo. De igual manera, en esas situaciones de discusión virtual en foros organizados específicamente para determinados estudios y asignaturas, la frecuencia es baja e irregular. Eso parece indicar que tales prácticas lectoras y de escritura todavía no se asocian a la realidad de carreras estructuradas como presenciales.

En el caso de nuestra experiencia con el foro virtual, tardaron algunas semanas hasta que muchos de los estudiantes accedieron al foro. En varios casos, la cantidad de lecturas y accesos indicados por el sitio demuestra que sí lo leyeron, pero, por varias razones, no escribieron nada allí. Algunas manifestaciones apuntaron para el sentimiento de rareza respecto al ambiente de foro, incluso (y principalmente) como recurso didáctico-pedagógico. Otras para la dificultad en redactar directamente en ambiente virtual. Parece ser que diversos alumnos sienten la necesidad de poner en el papel sus reflexiones, pasándolas después en un editor de textos, a fin de leerlas varias veces, corregirlas y, sólo entonces, publicarlas. Nada les impide hacerlo, ya que la actividad del foro es asíncrona, pero, sin duda, requiere más tiempo y trabajo.

Todas esas dificultades, limitaciones y necesidades de adaptación provocan efectos en la formación y desarrollo de los lectores. Si se emplean poco los recursos informáticos, queda más difícil hacer una inversión en los conocimientos y estrategias requeridos a su uso entre los estudiantes. Si consideramos, además, una perspectiva más bien pasiva y decodificadora de lectura en términos generales, concluimos que ver el texto virtual como un objeto abierto y en construcción, que requiere una especial atención al proceso lector, a fin de evitar que uno se pierda y elija las fuentes adecuadas a sus objetivos, también resulta complicado.

Como el recurso a los ordenadores e Internet aún se está incorporando al diseño de las carreras que hemos viniendo observando, es natural concluir que estamos viviendo un momento de transición. Como toda etapa con tales características, los conceptos y prácticas están aún en proceso de fijación. No sólo los estudiantes tienen dificultades. Las tienen igualmente los docentes, que muchas veces se encuentran aún presos a un paradigma de actuación basado en lo impreso, no virtual. Eso significa que el conocimiento y las prácticas se deberán construir colectivamente, por medio de interacción, intercambio de experiencias y experimentación. De ahí saldrán los ajustes debidos y necesarios.

## REFERÊNCIAS

- CARLINO, Paula. Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 33, v. 9, Barcelona: Graó, abr. 2003.
- CARMAGNANI, Anna Maria G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

- CARRANZA, M.; et al. Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, V. 6, n. 1, 2004. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.htm>. Acesso em: 14 abr. 2008.
- CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, Rio de Janeiro: FAE-UERJ, v. 3, n. 5, jan./jun. 2002.
- DORIA, Nívea Guimarães. *O fórum como atividade não presencial complementar para o ensino de E/LE com foco na leitura*. Rio de Janeiro: UERJ. Instituto de Letras, 2008. 142 páginas mimeo.
- GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha. *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos, 2005.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- MCNAMARA, Danielle S. *Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*. *Revista Signos*. [online]. 2004, v. 37, n. 55, p. 19-30. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielophp?script=sci\\_arttext&pid=S071809342004005500002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielophp?script=sci_arttext&pid=S071809342004005500002&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da Internet. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/%C0%20NO%20C%20DE%20ACESSIBILIDADE%20ILIMITADA%20DA%20INTERNET.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2008.

PINHEIRO, R. C. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, J. C.; RODRIGUES, B. B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE, 2005.

SOUSA, Pedro de. A autoria vista sob suporte tecnológico. *Arte e Ciência* n. 2, maio de 2004. Disponível em: [http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos\\_02/a\\_01\\_.pdf](http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_02/a_01_.pdf). Acesso em: 14 abr. 2008.

TOMAÉL, Maria Inês. et. al. Fontes de informação na internet: acesso e avaliação das disponíveis nos sites de universidades Disponível em <http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t138.doc>. Acesso em: 14 abr. 2008.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. O problema da leitura em E/LE: da pesquisa à sala de aula. Disponível em: [http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos\\_lingua/\(Cristina%20Vergnano%20Junger\[1\]\)](http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/(Cristina%20Vergnano%20Junger[1])). Acesso em: 29 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE. *Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión lectora; Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasília: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y ciencia de España, 2005b.

\_\_\_\_\_. Leitura como enunciação e ensino-aprendizagem de línguas In: *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações* (3) ed. Rio de Janeiro : Letra Capital, 2007.