

PARTICIPACIÓN EN REDES SOCIALES Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS: UN ESTUDIO PILOTO

Del Cueto, Julio, Parellada, Cristian, Frers, Natalia

Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UNLP

E-Mail: juliodelcueto@gmail.com

RESUMEN

La proliferación en los últimos años del acceso a internet y en particular de las redes sociales ha producido modificaciones significativas en la forma en que las personas viven, se relacionan y se comunican. Las redes sociales constituyen un ámbito en el cual casi todas las actividades que en ellas se realizan suponen al texto escrito como tecnología básica, sin embargo, el tipo de “conversación” que en ellas se desarrolla posee sus propias convenciones de escritura, que difieren de las de la alfabetización formal.

Simultáneamente, numerosos estudios han puesto de relieve que, cada vez más, los estudiantes universitarios encuentran dificultades para llevar a cabo una lectura comprensiva de los textos académicos. Este problema está siendo investigado desde múltiples perspectivas. Una de ellas es la denominada “alfabetización académica”. Este enfoque considera que cada comunidad disciplinar posee sus propias prácticas discursivas, de modo que aprender una materia consiste en dominar sus formas características de leer, de escribir y de pensar, en dominar el modo especializado de utilizar el lenguaje en ese dominio de conocimiento. De modo tal que hacer referencia a la práctica lectora implica considerar los fines sociales y personales que la promueven, los conocimientos previos, los artefactos semióticos de mediación y los medios tecnológicos que se pongan en juego, así como el diverso grado de dominio sobre los mismos. También desde la psicolingüística cognitiva se ha abordado el problema de la comprensión de textos, considerando a esta como la capacidad de arribar al significado global del mismo.

En razón de ello se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, una investigación que busca determinar si existen relaciones entre las nuevas formas de lectura que se utilizan en las redes sociales y el nivel de comprensión de textos académicos, que son propios de la vida universitaria.

En el siguiente trabajo se presentan algunos resultados preliminares de la prueba piloto realizada en el marco de la mencionada investigación, para adecuar los instrumentos diseñados para evaluar la comprensión lectora de textos académicos.

La prueba piloto fue realizada con 18 estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UNLP, 6 de ellos de la Extensión áulica de Chivilcoy.

Se les administró un cuestionario con preguntas cerradas y una prueba de comprensión de texto académico, diseñada *ad hoc*. Las preguntas del cuestionario están dirigidas a conocer la frecuencia, intensidad y tipo de participación en redes sociales. Incluye el relevamiento de datos socio-demográficos, antecedentes educativos de los participantes y hábitos de lectura de textos de ficción y no ficción. También se indaga la cantidad de tiempo y tipo de uso que hacen los participantes de las redes sociales, el tipo de dispositivo que utilizan para conectarse (pc, notebook, celular), las redes sociales que más frecuentan y las diferentes prácticas de lectura que realizan en las mismas.

El *screening* académico consta de dos partes: en primer lugar, un texto de características y grado de complejidad similares a los que deben leer los alumnos para las asignaturas de primer año de Psicología (UNLP). En segundo lugar, se presentan 20 preguntas de opción múltiple sobre el texto leído, cada una de ellas con 1 respuesta correcta y 3 distractoras. Las preguntas están dirigidas a indagar algunos de los componentes más relevantes del modelo multicomponencial de lectura.

Los resultados muestran una relación negativa entre la cantidad de horas que los sujetos declaran participar en las redes sociales y su rendimiento en una prueba de comprensión lectora. Asimismo se ha indagado la existencia de relaciones entre distintos tipos de prácticas lectoras y su frecuencia con el rendimiento en la prueba mencionada. A este respecto no parece haber relaciones entre las variables consideradas.

Palabras Clave: Comprensión Lectora – Redes Sociales – Textos Académicos - Evaluación

INTRODUCCIÓN

El crecimiento de internet en los últimos años y su inserción cada vez mayor en distintos aspectos de la vida cotidiana está produciendo modificaciones significativas en la forma en que las personas viven, se relacionan y se comunican (Valerio, Leyva, Caraza & Rodríguez, 2014).

Entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las redes sociales son las que han experimentado una mayor expansión e inserción en la sociedad y, especialmente entre los más jóvenes, de modo tal que han llegado a constituirse en un instrumento fundamental para la comunicación (Bringué Sala & Sádaba Chalezquer, 2008).

En una investigación que indaga las prácticas cotidianas con las TIC en la llamada “Generación Interactiva”, Bringué Sala y Sádaba Chalezquer (2008) destacan que, entre los niños y jóvenes de entre 6 y 18 años en la Argentina, una de las prácticas culturales que más se han visto afectadas por la introducción de las TIC, es la lectura de libros.

Por otra parte, la conversación escrita que se desarrolla en las redes sociales posee sus propias convenciones, que difieren de las de la alfabetización formal. Muchas de estas comunicaciones son interactivas, como una conversación oral, pero se llevan a cabo a la distancia -en tiempo y espacio- y en forma escrita. (Varnhagen et al., 2010).

Algunos autores señalan que algunos rasgos de esta práctica de lectoescritura digital se diferencian significativamente de las que provienen de la cultura letrada impresa (Islas-Carmona, 2008; López & Ciuffoli, 2012; Ong, 1996): faltan todas las herramientas que permiten establecer jerarquías entre párrafos y/o palabras, no hay espacios para poner títulos o para firmar los textos, no hay separaciones que oficien de “apartados”, no se pueden usar itálicas o negritas, no es posible subrayar o resaltar para destacar algún tramo del texto (López & Ciuffoli, 2012).

Al mismo tiempo que proliferan estas nuevas formas de comunicación escrita informal, numerosos estudios (Colombo *et al.*, 2009; Marazza de Romero, Sarubbi de Rearte, Castaldo, Murhell & Chirre, 2009; Barbabella, Martínez, Teobaldo & Fanese, 2004) ponen de relieve que, cada vez más, los estudiantes universitarios encuentran dificultades para llevar a cabo una lectura comprensiva de los textos académicos.

Si tenemos en cuenta que los jóvenes pertenecientes a la “generación interactiva” ingresan a la universidad con una práctica significativa en el uso de las redes sociales y diversas formas de comunicación interpersonal *on line* (chat, SMS, *WhatsApp*, etc.) y que los mismos muestran dificultades en la comprensión de textos académicos al ingresar a los estudios universitarios, es lícito preguntarse si el uso intensivo de los nuevos medios tecnológicos tiene algún impacto en la capacidad de comprender textos complejos como los académicos.

En línea con este interrogante, se ha comenzado a desarrollar una investigación en la Universidad Nacional de La Plata cuyo objetivo es determinar si existen relaciones entre la frecuencia e intensidad de uso de redes sociales y el grado de comprensión lectora de textos académicos, en estudiantes universitarios de primer año. Dicha investigación se enmarca en una perspectiva que considera a la lectura de textos académicos y a la lectura llevada a cabo en redes sociales como prácticas socioculturales, cada una de ellas con características definidas, que involucran la puesta en marcha de procesos cognitivos específicos, tales como el vocabulario, la memoria de trabajo, el monitoreo, la realización de inferencias y la supresión de interferencias. Esta concepción encuentra su fundamento en la perspectiva de la alfabetización académica y la psicolingüística cognitiva (Carlino, 2003, 2005; Gárate Larrea, 1994; Pittard & Martlew, 2000; Téllez, 2005; T. Van Dijk & Kinstch, 1983; T. A. Van Dijk, 2000).

Desde la perspectiva denominada “alfabetización académica”, se considera que cada comunidad disciplinar posee sus propias prácticas discursivas, de modo que aprender una materia consiste en dominar sus formas características de leer, de escribir y de pensar, en dominar el modo especializado de utilizar el lenguaje en ese dominio de conocimiento (Carlino, 2003, 2005; Figueroa Sandoval, Aillon Neumann, & Salazar Provoste, 2012; Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013).

Desde este marco teórico hacer referencia a la práctica lectora implica considerar los fines -sociales y personales- que la promueven, los conocimientos previos, los artefactos semióticos de mediación y los medios tecnológicos que se pongan en juego, así como el diverso grado de dominio sobre los mismos (Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013).

Por otra parte, desde la psicolingüística cognitiva se considera a la comprensión de un texto escrito como la capacidad de arribar a su significado global. Que un lector comprenda lo que lee implica que ha podido realizar una elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, una representación mental acerca del contenido del texto leído. Esta representación mental es una estructura coordinada y coherente, resultado de un proceso de la integración de la información explícita del texto con el conocimiento del mundo que posee el lector y las inferencias que realiza (Abusamra, Cartoceti, Raiter, & Ferreres, 2008; Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, 2010; Ferreres, 2007; García Madruga, 2006; Sampedro et al., 2011; Téllez, 2005).

El objetivo del este trabajo es presentar algunos resultados preliminares del piloto, que se ha realizado con el fin de ajustar el instrumento diseñado para evaluar el nivel de comprensión lectora de textos académicos.

Método

Participantes. Participaron, de forma voluntaria, 18 estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UNLP, 6 de ellos de la Extensión áulica de Chivilcoy.

Materiales. Cuestionario auto-administrado y una prueba de *screening* de texto académico, diseñado a los fines de la investigación.

Con el propósito de conocer la frecuencia, intensidad y tipo de participación en redes sociales se confeccionó un cuestionario auto-administrado con preguntas cerradas.

La primera parte del cuestionario consta de preguntas que relevan datos socio-demográficos, antecedentes educativos de los participantes y sus hábitos de lectura de textos de ficción y no ficción. En la segunda parte del cuestionario se indaga acerca de la cantidad de tiempo y tipo de uso que hacen los participantes de la redes sociales, el tipo de dispositivo que utilizan para conectarse (pc, notebook, celular), las redes sociales que más frecuentan y sus diferentes prácticas de lectura que realizan en las mismas.

Confrecuencia nos referimos al número de veces por día/semana que se conecta a una red social. *Conintensidad* a la cantidad de tiempo promedio que permanece conectado cada vez que accede a una red social. Con *hábitos de lectura* (textos de ficción y no ficción) estamos refiriendo al tipo de práctica de lectura que realiza: diarios, revistas o literatura de ficción.

El instrumento para medir la comprensión de textos académicos fue construido *ad hoc* siguiendo el modelo del *screening* narrativo confeccionado por [Sampedro et al. \(2011\)](#) y en base al *TestLeer para Comprender* (TLC) (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, & Cornoldi, 2010). Consta de un texto académico con 20 preguntas, cada una de ellas con 1 respuesta correcta y 3 distractoras. Las preguntas están dirigidas a indagar algunos de los componentes más relevantes del modelo multicomponencial de lectura de De Beni (Sampedro et al., 2011).

El *Screening* académico fue diseñado con un texto de características y grado de complejidad similares a la bibliografía que deben leer los alumnos para las asignaturas de primer año de

Psicología (UNLP). Para ello se adaptó un fragmento de un libro de Nikolas Rose (1990): *Governing the soul*.

Procedimiento. Previo a la administración de las pruebas los sujetos fueron citados para un día y hora determinado. El instrumento se administró de forma presencial y grupal. Los participantes fueron distribuidos en 4 grupos, conformados por 5 sujetos cada uno. Dos de los sujetos citados no concurren a la administración de las pruebas.

Se repartió, a cada sujeto, una fotocopia del cuestionario y otra del *screening* académico. Se informó a los participantes del propósito del estudio, se leyeron en voz alta las instrucciones y se respondieron las dudas de los participantes, cuando las hubo. El orden de presentación de los instrumentos ha sido en todos los casos el mismo, primero el cuestionario y luego el *screening* académico. Para responder las preguntas del último instrumento los sujetos podían consultar el texto de referencia cuantas veces quisieran, ya que el mismo lo tenían presente hasta el momento de entregar el protocolo.

El tiempo total de administración promedió los 30 minutos, aproximadamente. El tratamiento de los datos, a través del programa SPSS, ha permitido poder llevar adelante un análisis estadístico de los mismos.

Análisis de los datos. Se han analizado ambos instrumentos por separado y luego se han realizado comparaciones entre los resultados, de algunas preguntas del cuestionario, y el desempeño de los sujetos en el *screening*.

Resultados

Considerando que estos resultados corresponden a una prueba piloto, de una investigación de mayor envergadura y, atendiendo al total de sujetos, que conformaron la muestra, los datos deben ser considerados concluyentes. Sin embargo, el análisis y presentación de los datos se justifica por dos razones: 1) permite poner a prueba los instrumentos diseñados a los fines de efectuar las correcciones y ajustes que haga falta; y 2) algunos de los resultados podrían permitir vislumbrar posibles tendencias que luego deberán confirmarse con los que se obtengan en la investigación.

	Tiempo por semana que dedica a leer bibliografía.	Tiempo por día que utiliza internet activamente.	Tiempo por día conectado activamente a redes sociales.	Tiempo por día dedicado a chatear.
N Válidos	16	16	15	15
N Perdidos	2	2	3	3
Media (min)	908,75	187,50	120,60	70,33
Desv. Tip.	1003,347	125,618	96,042	67,862
Media (horas)	15,15	3,13	2,01	1,17

Tiempo por día conectado activamente a redes sociales	Promedio de puntaje en el <i>Screening Académico</i>
0 a 2 hs.	16,16
2 a 4 hs.	15,25
Más de 4 hs.	14,00

	<i>Screening Académico</i>		
	Media	Recuento	% del N de la columna

¿Lee literatura de ficción por placer?	Nunca	15	2	11,1%
	Casi nunca	18	5	27,8%
	A veces	13	6	33,3%
	Con frecuencia	16	5	27,8%
	Siempre	.	0	0,0%
¿Lee libros que no sean de ficción (Ensayos, política, historia, filosofía, psicología, etc.)?	Nunca	.	0	0,0%
	Casi nunca	19	1	5,6%
	A veces	15	8	44,4%
	Con frecuencia	15	8	44,4%
	Siempre	19	1	5,6%

Discusión.

A partir de los resultados antes mencionados, es posible observar que los sujetos manifiestan dedicar, en promedio, 2,16 horas por día a la lectura de la bibliografía, de las asignaturas que se encuentran cursando en la carrera de grado. Mientras que el uso activo de internet promedia las 3,13 horas por día. De este último tiempo, aproximadamente dos tercios lo destinarían a participar en redes sociales, activamente, mientras que un tercio de ese tiempo estaría dedicado a chatear con amigos.

Al comparar los rendimientos que presentaron los sujetos en el *screening* académico con el tiempo que declararon permanecer conectados activamente en redes sociales, encontramos que hay una tendencia decreciente en el desempeño en el *screening* a medida que aumenta el tiempo de participación en redes sociales. Aquellos sujetos que manifestaron permanecer conectados hasta dos horas por día, en redes sociales, tuvieron un puntaje promedio de 16,16 en el *screening* académico. El puntaje promedio fue un poco menor (15,25) entre los sujetos que permanecen

conectados a una red social entre 2 y 4 horas por día. Aún más bajo (14) fue el rendimiento de quienes participan en redes sociales activamente más de cuatro horas por día.

Si bien es posible apreciar una tendencia decreciente en los puntajes obtenidos en el *screening* académico, en función de la cantidad de horas que los sujetos permanecen conectados a una red social, no se puede asegurar que exista una correlación estadísticamente significativa porque la cantidad de sujetos que participaron en el piloto no permite realizar pruebas de correlación.

Para descartar la influencia que las distintas prácticas de lectura pudieran tener en los resultados de las evaluaciones realizadas se indagó la frecuencia con que los sujetos realizan lecturas de textos de ficción y de no ficción. Estos datos, al ser relacionados con los puntajes del *screening* académico, no mostraron la existencia de una incidencia significativa en el desempeño de la comprensión lectora de textos académicos.

Es necesario continuar el trabajo indagando posibles correlaciones entre el desempeño en lectura de textos académicos y el desempeño en otras pruebas de lectura, tales como el *screening* de textos narrativos e informativos desarrollados por Sampedro et al (2011). Así como también posibles relaciones entre la lectura de textos académicos y pruebas de eficacia lectora (Ferrerres, Abusamra & Casajus, 2011).

Por otra parte, para analizar la capacidad de discriminación entre buenos y malos comprendedores de cada una de las preguntas utilizadas en la prueba de comprensión lectora se elaboraron los índices de facilidad de las preguntas y de discriminación de las respuestas (Abusamra et al, 2010). Las preguntas demasiado fáciles o demasiado difíciles brindan menos información sobre las capacidades de comprensión de los estudiantes que las preguntas de dificultad media. El análisis de estos índices permitirá evaluar la dificultad de cada pregunta y su utilidad para discriminar entre buenos y malos comprendedores.

Referencias

Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., & Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 39(3), 250-259.

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender TLC: evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

Barbabella, M., Martínez, S., Teobaldo, M., & Fanese, G. (2004). *Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil (UNCO, 2004). El desafío de respaldar a quienes se inician en el oficio de estudiar en la universidad*. Paper presented at the I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Santa Rosa:.

Bringué Sala, X., & Sádaba Chalezquer, C. (2008). La generación interactiva en la Argentina. Niños y jóvenes ante las pantallas. Madrid: Universidad de Navarra / Foro Generaciones Interactivas. Consultado el 5/07/13, en: <http://hdl.handle.net/10171/20594>.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.

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

Colombo, M. E., Curone, G., Pabago, G., Martínez Frontera, L. C., Alcover, S. M., Mayol, J. D. L. C., . . . Domínguez, S. (2009). *Análisis comparativo del perfil sociodemográfico y educativo de ingresantes universitarios para el estudio de pensamiento crítico*. Paper presented at the Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, tomo I, Buenos Aires.

Ferreres, A. (2007). Evaluación de las alteraciones de la lectura (*Comp*) *Evaluación Neuropsicológica en Adultos* (pp. 1-14). Buenos Aires: Paidós.

Figueroa Sandoval, B., Aillon Neumann, M., & Salazar Provoste, O. (2012). Avances hacia la comprensión del fenómeno de la alfabetización académica hipertextual en el contexto de formación docente. *UNIVERSUM*, 1(27), 55-70.

Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Islas-Carmona, J. O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la Sociedad de la Ubicuidad. *Palabra Clave*, 1(1), 29-39.

López, G., & Ciuffoli, C. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Marazza de Romero, E., Sarubbi de Rearte, E., Castaldo, R., Murhell, A., & Chirre, A. (2009). *Expectativas y preocupaciones de ingresantes al sistema universitario. Primeros avances*. Paper presented at the Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, tomo I, Buenos Aires.

Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (Coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pittard, V., & Martlew, M. (2000). La cognición situada socialmente y la cognición metalingüística. In M. Milian & A. C. (Comps.) (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 105-134). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Rose, N. (1990). *El gobierno del alma. La conformación del yo privado*. Cap. 12: "La Mirada del psicólogo". En N. Rose. *Governing the soul. The shaping of the private self*, London and N. York: Routledge. Traducción: Vanesa Laura Fusco. Trabajo final de Residencia en Traducción, IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Buenos Aires, bajo la tutoría de la Prof. Elena Marengo.

Sampedro, B., Ferreres, A., Abusamra, V., Otero, J., Casajús, A., & Cartoceti, R. (2011). Evaluación de las alteraciones de la comprensión de textos en diferentes tipos de lesión cerebral. *Neurología Argentina*, 3(4), 214-221.

Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva*. Madrid: Dykinson.

Valerio, G., Leyva, T., Caraza, R. y Rodríguez, M. del C. (2014). Redes sociales en línea y capacidad de memorización de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 118-128. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-valerio-et-al.html>

Van Dijk, T., & Kinstch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.

Van Dijk, T. A. (2000). El estudio del discurso. In T. A. V. D. (Comp.) (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa.

Varnhagen, C., McFall, P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H., & Kwong, T. (2010). lol: new language and spelling in instant messaging. *Reading and Writing*, 23, 719-733.