

Háblame de TIC

**Prácticas de lectura y  
escritura en la era digital**

Volumen 5

Diseño de cubierta: Sandra Karina Ordóñez

Formación y revisión editorial: Héctor Hugo Merino Sánchez

Coordinadores de la serie: Miguel A. Casillas Alvarado y  
Alberto Ramírez Martinell

Este libro es producto de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad (RED-LDU), conformada por investigadores, académicos y estudiantes de diversas instituciones de educación superior nacionales y del extranjero.

Hernández y Hernández, Denise

Prácticas de lectura y escritura en la era digital / Denise Hernández y Hernández ; Daniel Cassany ; Rocío López González ; coordinación general de Denise Hernández y Hernández ; Daniel Cassany ; Rocío López González. - 1a ed. - Córdoba : Brujas ; México : Asociación Civil Social TIC, 2018.

230 p. ; 21 x 14 cm. - (Háblame de Tic / Ramírez Martinell, Alberto ; Casillas Alvarado, Miguel Angel; 5)

ISBN 978-987-760-110-7

1. Educación Superior. I. Hernández y Hernández, Denise, coord. II. Cassany, Daniel, coord. III. López González, Rocío, coord. IV. Título. CDD 410

© Editorial Brujas

© SOCIALTIC

ISBN de la versión impresa: 978-987-760-110-7

ISBN de la versión digital: 978-987-760-111-4

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

La comercialización de la versión impresa es exclusiva de la Editorial Brujas. Por estar en creative commons, la versión digital puede ser descargada de forma gratuita. <http://www.hablamedetic.org>

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa e interior, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa del editor.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

1° Edición 2018.

Impreso en Argentina

en coedición con Social TIC, Asociación Civil.

[www.socialtic.org](http://www.socialtic.org)

**SOCIALTIC**

@hablamedetic



[www.editorialbrujas.com.ar](http://www.editorialbrujas.com.ar) [publicaciones@editorialbrujas.com.ar](mailto:publicaciones@editorialbrujas.com.ar)

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1486 Córdoba-Argentina.

# Contenido

## Prólogo

### Leer y escribir en la era digital

Miguel A. Casillas Alvarado  
Alberto Ramírez Martinell. . . . . 9

## Presentación

### Las TIC en los contextos escolares

Denise Hernández y Hernández  
Daniel Cassany  
Rocío López González. . . . . 15

## I. Empleo de recursos tecnológicos con propósitos de enseñanza

### 1. El aprovechamiento de prácticas letradas digitales en Educación Secundaria Obligatoria: acercamiento etnográfico en un instituto de Barcelona

Francisco Martínez-Ortega  
Boris Vázquez-Calvo. . . . . 29

<b>2. Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato</b>	
Ma. Alejandra Gasca Fernández Frida Díaz Barriga Arceo . . . . .	53
<b>3. Entornos de escritura académica y epistémica como sistemas de actividad distribuida en situaciones de inmersión</b>	
Gerardo Hernández Rojas . . . . .	75
<b>4. Análisis y tratamiento informático de texto</b>	
Alberto Ramírez Martinell . . . . .	101
<b>5. El procesador de textos y el video: herramientas para favorecer la regulación de los procesos de escritura en el aula</b>	
Blanca Araceli Rodríguez Hernández . . . . .	121
 II. Usos escolares y vernáculos de los recursos digitales	
<b>6. Uso de Internet por estudiantes de telesecundaria de contexto indígena</b>	
Amanda Cano Ruíz . . . . .	145
<b>7. Aprender una lengua extranjera en línea</b>	
Liudmila Shafirova . . . . .	171
<b>8. Redes sociales, prácticas letradas e identidad(es): el caso de Facebook. Una aproximación al estado del arte</b>	
Alfonso Vargas Franco . . . . .	193
<b>Semblanzas . . . . .</b>	<b>217</b>

## Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato

Ma. Alejandra Gasca Fernández  
Frida Díaz Barriga Arceo

### Introducción

EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO en que vivimos, se requiere de una formación continua en las competencias de literacidad académica, así como de gestión informacional-digital y multimedia, ya que los alumnos se enfrentan a la lectura de distintos textos, soportes tecnológicos y medios comunicativos, sin que necesariamente manifiesten las capacidades de búsqueda, comprensión y criticidad deseables respecto a la información contenida en los textos digitales (Colom & Touriñán, 2009; Pinto, García & Manso, 2014). Los jóvenes enfrentan el reto de saber seleccionar tanto los textos de lectura como otros contenidos digitales que requieren para elaborar sus trabajos escolares, así como para gestionarlos a través de una lectura crítica, mostrando estrategias para aprender a aprender en este medio digital.

A partir de lo anterior, en el presente capítulo se dan a conocer los resultados de un estudio de casos realizado con un grupo de estudiantes de bachillerato, con la finalidad de identificar

cómo realizan la búsqueda y gestión de información en Internet, incluyendo la valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas *web* que seleccionan. Se concluye sobre la importancia de una enseñanza explícita y guiada para la selección y comprensión de textos de Internet, desde la perspectiva de la adquisición de habilidades de alfabetización informacional y literacidad crítica en la lectura realizada en la red.

Es por ello que los profesores necesitan estar preparados en el uso pedagógico de los entornos digitales y de las redes sociales, para enseñar a los alumnos a configurar y consolidar las habilidades de lectura y navegación en la red, lo que remite al desarrollo y a la práctica de competencias lectoras de variado tipo, que conducen a un aprendizaje autónomo y autorregulado (Albarelló, 2011; Cassany 2009, 2011; Goldin, Kriscautzky & Perelman, 2011; Romero & Hernández, citado en Díaz Barriga, Hernández & Rigo, 2011).

## Leer en Internet

En la actualidad, nos enfrentamos a nuevas prácticas en el proceso de lectura a través de Internet. Un aspecto importante es distinguir las prácticas lectoras en diferentes situaciones y formatos, considerando su profundidad y rigor. Al respecto, Zayas (2012) plantea una serie de diferencias entre los textos impresos y los textos electrónicos (Tabla 1).

Por su parte, Lucía (2012) define el texto digital “como el texto cuyo proceso de difusión consiste en la codificación de la información por los lenguajes artificiales, y que se presenta materialmente como información lingüística codificada matemáticamente y representada con una forma de escritura humanamente legible” (p. 114). El autor hace referencia a un nuevo modelo de

textualidad que une la oralidad y la escritura y que ha revolucionado nuestros modos de acceder y difundir el conocimiento. La lectura digital “implica la conjunción, en un mismo soporte, de documentos que contienen textos, imagen, audio, video, así como enlaces y herramientas de navegación, de interacción, creación y comunicación” (Pinto, García & Manso, 2014, p. 79).

Tabla 1. Diferencias entre tipos de textos impresos y electrónicos

Textos impresos	Textos electrónicos
Límites definidos.	Sin límites definidos: existencia variable y dinámica.
Lectura secuencial (según un orden concreto).	Lectura no secuencial: el lector traza su propio itinerario con la ayuda de dispositivos de navegación.
Posibilidad de visualizar la estructura del texto.	El lector ha de representarse mentalmente la estructura superior del hipertexto.
Rasgos de género discursivo reconocibles.	Rasgos de género difusos.
Indicadores de autoría y fiabilidad.	Dificultad para valorar la autoridad y fiabilidad de las informaciones.

Fuente: Zayas, 2012, p. 45.

Al leer en pantalla se requiere tener objetivos de lectura muy precisos y conocer las distintas herramientas de navegación, así como la capacidad de hacer una representación mental de la estructura hipertextual y la reflexión sobre la confiabilidad de las fuentes (Zayas, 2012). Este tipo de lectura deja de ser lineal y es el usuario quien ordena sus propias secuencias de lectura de

acuerdo con sus intereses y a través de los hipervínculos. Este proceso requiere un papel activo y reflexivo por parte del lector a través del enlace interactivo de contenidos, pues debe seleccionar lo que lee y vincularlo según sus necesidades o preferencias, cuidando no perder coherencia ni significado (Vaca & Hernández, 2006).

Para pasar de ser un lector novato del hipertexto a uno experto, se transita, de acuerdo con Fainholc (2004, p. 32) por tres etapas: a) la pre-textual (el lector “ojea” la página *web*, no domina los hipertextos), b) la intermedia (utiliza y domina hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos); y c) la lectura madura (estructurada y consciente de los mecanismos y elementos de la lectura hipertextual, así como de la elaboración de síntesis y confrontación con la realidad). Esta autora plantea que un lector crítico en Internet se distingue porque es consciente de que es parte de la audiencia; reconoce datos clave de los autores a través de la lectura de las introducciones y objetivos del sitio; se da tiempo para sacar sus propias conclusiones; considera el título para encontrar pistas acerca del sitio; identifica el punto de vista del autor; explora a través de las interconexiones; usa buscadores, diccionarios, glosarios técnicos para encontrar información complementaria o para su mejor comprensión; realiza notas, comentarios referidos a otras búsquedas o direcciones de otras páginas o fuentes, y las guarda para recordar y tomar conciencia del trayecto o ruta de búsqueda. También identifica las tesis y los argumentos del autor, lo cual, a su vez, le permitirá sintetizar y comprender la información más relevante (Fainholc, 2004, pp. 95-96).

Al respecto, Burbules & Callister (2001) nos dicen que hay tres tipos de lectores en Internet: los *navegadores*, los cuales leen de manera superficial y sin un objetivo de búsqueda claro; no asocian ni incorporan cambios a la información hallada. Los



*usuarios*, quienes tienen objetivos claros de búsqueda de información específica, utilizan distintos links sin perder el objetivo de la tarea en curso. Los *hiperlectores* o *lectores laterales*, quienes además de utilizar recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro de la red, modifican e intervienen activamente en función de su propia lectura.

Para ser lectores competentes e interactivos en la red, se requiere aplicar estrategias que permitan navegar de manera intencional y consciente, que potencien la autorregulación y construcción de nuevo conocimiento. Así, se requiere de una alfabetización informacional, es decir, tener la capacidad de gestionar la información al saber navegar estratégicamente por la red, al buscar, localizar y evaluar los documentos seleccionados, lo que permite un aprendizaje más autónomo con los nuevos entornos digitales (Cassany, 2011, p. 125).

### **Competencias para buscar información: Planeación, búsqueda y valoración de la información**

La búsqueda de información en Internet es una práctica esencial en la formación de los alumnos, quienes deben reflexionar sobre las fuentes que consultan, el contexto espacial y temporal en que fueron creadas, así como su contenido y las referencias en que se sustentan. Sin embargo, respecto a la lectura que realizan los estudiantes jóvenes en Internet se ha encontrado lo siguiente, en coincidencia con nuestros propios hallazgos (Gasca & Díaz Barriga, 2016):

La mayoría de los chicos no valora el texto en primer lugar sino el diseño general, imágenes e ilustraciones, animaciones, colores, diferentes tipografías, es decir, elementos visuales “divertidos” y que

les llamen la atención [...] un diseño atractivo puede definir si leerán o no la información que tiene ese sitio. (Arabello, 2011, p. 145)

En la misma línea de ideas, Perelman (2011, p. 23) considera indispensable que los alumnos tengan un propósito de lectura específico y saber cómo buscar, seleccionar y evaluar la calidad de la información digital, habilidades que deben ser desarrolladas en el ámbito académico. Así, los jóvenes deben enfrentarse a los siguientes desafíos:

- ✦ Los buscadores rastrean los términos que introduce el usuario sin reparar en su significado o contexto; el lector es quien da sentido al contenido, de este modo debe determinar si la fuente seleccionada es pertinente (si corresponde con la información que busca) y confiable (si proviene de una fuente autorizada).
- ✦ El buscador ofrece páginas con muchas entradas distribuidas linealmente y con la misma apariencia, por lo que el acceso a la información es fragmentario y descontextualizado.
- ✦ Para interpretar la información es necesario leer otros textos vinculados.
- ✦ Se requiere de un complejo proceso de elaboración cognitiva para leer distintos tipos de contenidos y disciplinas.
- ✦ Se requiere tener conocimiento de instituciones y autores que sustenten la información.

A la par de los anteriores retos, Monereo et al. (2005) consideran que Internet favorece determinadas competencias básicas que permiten al alumno desenvolverse en la sociedad-red, de las cuales mencionan las siguientes: aprender a buscar información, aprender a comunicarse, aprender a colaborar y aprender a participar. En nuestro caso, nos referiremos a la primera, que coincide plenamente con la propuesta de alfabetización informacional a la que alude Cassany (2011).

La competencia para buscar información implica el conjunto de estrategias que le ayudan a los alumnos a aprender a aprender y se refiere a lograr en ellos los siguientes aprendizajes (Monereo et al., 2005):

- Aprendizaje permanente, a lo largo de toda su vida, con la capacidad de adaptación a los cambios y avances tecnológicos.
- Aprendizaje autónomo, autodirigido, pero no autodidacta en su inicio, ya que se requiere en su momento de la mediación y guía de otros más expertos para después pasar a la autonomía.
- Aprendizaje autorregulado y estratégico, con la capacidad de tomar decisiones sobre qué, cómo, cuándo y dónde aprender en cada momento, de acuerdo con el contexto de aprendizaje.
- Aprendizaje de situaciones de enseñanza no formales sino informales, que resultan particularmente relevantes en la red.

El ser competente en la búsqueda de información supone un aprendizaje permanente, autónomo, autorregulado, amplificado y estratégico, lo que favorece la re-descripción de ideas y aprender a aprender. Para desenvolverse en la jungla de información que es Internet, es necesario aplicar estrategias de búsqueda que a su vez implican un proceso de planificación-revisión-regulación y evaluación, a partir de:

La delimitación clara y precisa de los objetivos de la búsqueda (qué y por qué lo busco), de la elección y delimitación de los itinerarios de búsqueda más adecuados (cómo y dónde lo busco), del análisis crítico basándose en los resultados de la búsqueda (qué he encontrado) y los contenidos localizados (información nueva y útil: ajuste al tópico de la demanda, calidad del contenido, fiabilidad y veracidad de la información), del procesamiento

y almacenamiento óptimo de la información encontrada, y de la utilización, presentación y comunicación de la información recogida. (Monereo et al., 2005, p. 35)

En primer término, se debe plantear el propósito de búsqueda y necesidades de información, hacer una selección apropiada de palabras clave que resuman mejor lo que se busca, y de algunos conectores para relacionarlas que faciliten la selección de información y evitar así fuentes inadecuadas y excesivas. Una vez encontrada la información preseleccionada, debe discriminarse y analizar su calidad y validez. Monereo et al. (2005) proponen que se consideren tres factores:

- ✦ Ajuste al tópico de búsqueda (orden, título, descripciones...).
- ✦ Calidad del contenido (información y diseño...).
- ✦ Fiabilidad de la información (origen, autoría, actualización...).

Con estos indicadores de calidad, los alumnos podrán entender el sentido de la actividad, de la importancia de toma de decisiones previas al proceso de búsqueda, con una actitud más crítica y selectiva ante la información que usan para la realización de una tarea.

## Método

### *Contexto y problema*

El Colegio de Ciencias y Humanidades es un sistema de bachillerato que depende de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En él se imparte la materia de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental* (TLRIID), la

cual pretende, como uno de los elementos del *perfil del egresado*, estipulado en su Programa de Estudios, lo siguiente:

*Habilitarlo para manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica. (UNAM, 2003, p. 5)*

Sin embargo, lograr lo anterior es complejo, debido a que los alumnos no llegan a una lectura crítica de los textos: de acuerdo con los resultados del Examen Diagnóstico Académico (EDA) de la materia, sólo 51% de los alumnos identifica las características de la lectura analítica; 20% define la situación argumentativa de un texto, y 55% recaba y procesa la información necesaria para su investigación (UNAM, 2012, pp. 31, 60, 67). Otro elemento adicional es la lectura en Internet y las prácticas que los estudiantes utilizan al buscar información, pues frecuentemente recurren solo a “bajar” dicha información, sin filtros apropiados, sin una lectura exploratoria adecuada y cometen plagio; motivo por el cual muchos profesores rehúsan solicitar trabajos sustentados en fuentes de Internet para evitar la actividad de “cortar y pegar”, donde la información recuperada es poco comprendida y mucho menos elaborada por el estudiante.

Con base en la anterior problemática, se condujo un estudio cualitativo de casos de índole instrumental (Stake, 1999) cuyo objetivo fue conocer cuáles son las habilidades de búsqueda y selección de información en Internet que muestran los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en la materia de TLRID I y III cuando se enfrentan a una tarea escolar que implica la búsqueda y análisis de páginas *web* y del contenido de las fuentes consultadas.

### *Objetivos específicos*

1. Identificar y analizar los criterios de búsqueda y selección de la información en fuentes publicadas en Internet que utilizan los alumnos.
2. Analizar los elementos que los alumnos reconocen para valorar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas *web* y de los documentos seleccionados.

### *Elección de los casos*

Participaron voluntariamente cuatro profesoras que imparten la materia de TLRID I y III, las cuales seleccionaron de manera aleatoria a diez estudiantes de cada uno de los grupos, considerando como criterio tener un desempeño académico variado (promedios 7, 8 y 10) en dicha materia y aceptar participar en el estudio. Se conformó una muestra total de 40 alumnos con edades entre 15 y 16 años y de ambos sexos.

### *Sesiones e instrumentos*

El estudio se hizo en tres sesiones en la Sala de cómputo del plantel, la cual consta de cuatro salas con 50 computadoras cada una, con Internet. Dicha Sala da servicio a todo el plantel, que consta de aproximadamente 6,000 alumnos por turno (matutino y vespertino), por lo que se reservó con antelación debido a la demanda de los profesores.

Previamente cada profesora señaló el propósito de la actividad y sus condiciones iniciales. Explicó a los estudiantes que procederían a la búsqueda de información de tres textos como

mínimo publicados en Internet, acerca del tema *violencia en la adolescencia*, el cual fue seleccionado con antelación por el grupo a partir de una plenaria sobre aspectos que tienen repercusión en su vida diaria y académica. A través de una lluvia de ideas se eligió el tema con el acuerdo de la mayoría del grupo. La producción escrita que realizarían después de la búsqueda de información sería una monografía.

En la primera sesión se les pidió que procedieran a la planeación de la búsqueda y la elaboración de un esquema preliminar. Se les entregó el primer cuestionario para explorar el proceso de búsqueda. En la segunda y tercera sesión se dedicaron a la búsqueda de información en la Sala de cómputo del plantel. Una vez seleccionadas las páginas *web* y los tres documentos como mínimo, los alumnos hicieron una valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de los mismos para la elaboración de su trabajo. Para ello resolvieron el segundo cuestionario.

A partir de lo anterior, se analizaron las respuestas en ambos instrumentos y se obtuvo un conjunto de dimensiones y unidades de análisis (Tabla 2).

## Resultados

Los resultados obtenidos se presentan a continuación a partir de dos dimensiones, considerando las respuestas de los alumnos en cada categoría:

1. Ejecución y procesos de búsqueda de información en Internet (Tabla 3).
2. Valoración de las páginas *web* y de los documentos seleccionados (Tabla 4).

Tabla 2. Dimensiones y unidades de análisis

Dimensiones	Unidades de análisis
1. Ejecución y búsqueda de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motores de búsqueda.</li> <li>• Términos de búsqueda.</li> <li>• Número de páginas consultadas.</li> <li>• Información acorde con el esquema preliminar.</li> </ul>
2. Valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas <i>web</i> y de los documentos seleccionados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuente u organismo al que pertenece el autor.</li> <li>• Navegación y enlaces con otras páginas <i>web</i>.</li> <li>• Diseño de la página <i>web</i> y documento (para textos, tipografía, colores, imágenes).</li> <li>• Publicidad.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Ejecución y búsqueda de información en Internet

Unidades de análisis	Categorías
Motores de búsqueda o portales de Internet más utilizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría prefirió Google, seguido de Yahoo y Wikipedia, pero con gran diferencia de porcentaje.</li> </ul>
Términos de búsqueda utilizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscaron por tópico, por el término o concepto más general de interés, mientras que una minoría utilizó operadores booleanos.</li> </ul>
Número de páginas consultadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultaron entre tres y máximo seis páginas.</li> </ul>
Información acorde con el esquema preliminar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideraron suficiente limitarse a buscar y seleccionar las tres primeras páginas encontradas o que cubrieran el esquema de su futura monografía aun de manera superficial.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 4. Rigor, credibilidad y fiabilidad de la página *web*

Fuente	
Unidades de análisis	Categorías
Pertenencia del autor a alguna institución u organismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay una leve incidencia en la selección de páginas que tienen autor o respaldo de autoridad de instituciones o notas de periódicos.</li> </ul>
Navegación	
Unidades de análisis	Categorías
Navegación y enlaces con otras páginas <i>web</i> y facilidad de acceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideran importante que la página <i>web</i> tenga una navegación rápida y fluida, lo que permite una búsqueda más cómoda para ellos.</li> <li>• Solo la mitad considera la posibilidad de emitir información mediante la página <i>web</i> seleccionada.</li> </ul>
Diseño de la página <i>web</i> y documentos	
Unidades de análisis	Categorías
Diseño atractivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideran importante el diseño de las páginas <i>web</i>. Es atractiva para ellos si contiene imágenes, gráficos, textos, colores y tipografía llamativa. No dan suficiente importancia a la validez de la información. Predomina el gusto por el atractivo visual del diseño y la forma del propio texto en comparación con el contenido.</li> </ul>
Paratextos o paralingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideran que el uso de paralingüísticos, y en concreto de recursos y organizadores gráficos, cuadros, esquemas, tablas, resúmenes, les ayudan a comprender el texto y de forma más amena. Relacionan de manera lineal: a mayores recursos paralingüísticos, mayor comprensión.</li> </ul>

Tipografía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un texto con letras pequeñas les aburre.</li> <li>• Les agrada la variedad de tamaños, con títulos grandes y llamativos que eviten la monotonía y les facilite la lectura.</li> </ul>
Colores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mayor factor determinante para la selección de las páginas <i>web</i> por parte de los alumnos fueron los colores. Son el elemento que más llama la atención de los alumnos. Incluso les motiva un mayor interés para la comprensión de la lectura.</li> </ul>
Imágenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resaltan su utilidad para ayudar a la comprensión y ejemplificar de manera más ilustrativa cualquier tema.</li> </ul>

### Publicidad

Unidades de análisis	Categorías
Número de anuncios publicitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las páginas <i>web</i> seleccionadas tenían hasta tres anuncios publicitarios. Consideran que estos sitios tienen fines más comerciales y de pasatiempo, que de aportar información de instituciones educativas. Tienen un papel distractor.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

Respecto a la primera dimensión: *Ejecución y búsqueda de información*, se puede observar que los motores de búsqueda o portales de Internet más habituales fueron Google, Yahoo y la página de Wikipedia (aunque estos dos últimos en menor medida), porque consideran que son los más conocidos y porque ahí pueden encontrar todo tipo de información.

Con referencia a los términos de búsqueda utilizados, éstos fueron: *violencia en la adolescencia, violencia en parejas adolescentes*

y *violencia intrafamiliar*. Es decir, buscaron por el tema o concepto más general, no acotaron con operadores booleanos para una búsqueda más específica, por lo que se enfrentan al reto de seleccionar lo más pertinente para su trabajo y propósitos entre una gran cantidad de información existente en la red.

El número de páginas consultadas fue de tres a seis páginas; aunque *navegaron*, revisaron el mínimo requerido, pues consideraron que ya habían conseguido la información necesaria para cubrir el esquema preliminar de su trabajo y se habían ajustado al tópico general de búsqueda. Igualmente, seleccionaron las tres primeras páginas encontradas, por lo que reflejan una mirada parcial de un autor y no contrastan con más fuentes y puntos de vista. Además, en el caso de Wikipedia, la consideran como una fuente de información que cubre sus necesidades escolares, es una *biblioteca digital* donde se compendia todo lo que requieren para el trabajo escolar y por ello no creen necesario consultar otras fuentes.

Se puede observar que los alumnos mostraron una estrategia limitada de búsqueda de información, pues no lograron un proceso de búsqueda estratégico (consciente, intencional y autorregulado), como afirman Monereo et al. (2005), dado que el alumno debe “tomar decisiones oportunas en función de la información hallada y de las condiciones de la situación y tarea. Las revisiones deben ser constantes a lo largo de todo el proceso hasta concluir en una selección crítica de la información encontrada” (p. 34). Tal como se ha expuesto, la revisión constante y la selección crítica de información no forman parte de su estrategia de búsqueda, la cual es muy general, no selectiva, en concordancia con lo que postula Pinto (en Pinto, García & Manso, 2014) ya que la lectura digital requiere “habilidades de asociación para saber recorrer, encontrar, seleccionar, añadir, eliminar, fragmentar, reordenar y extraer la información de interés” (p. 119). Por lo

anterior se hace evidente la necesidad de una lectura crítica por parte de los alumnos y en este caso las TIC implican una intervención pedagógica adecuada (Colom & Touriñán, 2009).

Cabe destacar que los alumnos tampoco delimitaron de manera precisa sus objetivos de búsqueda (*qué y para qué lo busco*); su elección de itinerarios fue reducida (*cómo y dónde lo busco*), así como el ajuste al tópico de la demanda. En el caso de Internet, el alumno debe considerar su potencial y características, pero también los riesgos que conlleva, como la sobreinformación, la falta de control y sistematización de la misma, así como su dudosa procedencia, autenticidad y credibilidad (Perelman, 2011; Moneiro et al., 2005).

A su vez, no hay que olvidar que la lectura en Internet es distinta a la tradicional de un texto impreso; es no secuencial (Zayas, 2012; Fainholc, 2004), por lo que se requiere tomar en cuenta los motores de búsqueda; usar palabras clave descriptivas que conduzcan a la información deseada; descubrir los enlaces camuflados en iconos, fotos o palabras (situando el cursor encima), interpretar algunos iconos; formular propósitos para saber elegir la página más idónea y considerar la hipertextualidad, pues los enlaces que dan los buscadores llevan directamente al lugar donde hallaron la palabra elegida, sin pasar por la portada, el índice o la página inicial de la *web*.

En relación con la segunda dimensión: *Valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados*, acerca de la pertenencia del autor a alguna institución u organismo, se observó que un poco más de la mitad de los alumnos seleccionó páginas con autor o respaldo de autoridad (por ejemplo, *injuve.es*; periódicos como *El país*, *El Universal*, la revista *¿Cómo ves?* publicada por la UNAM), pues les da confianza que la información esté sustentada por instituciones académicas o distintos periódicos de prestigio. Aunque escogieron pocas páginas,

consideran más confiables las que tienen como soporte la pertenencia del autor a algún organismo reconocido.

Sin embargo, la otra parte de los alumnos eligió fuentes que no tenían autor (como *el rincón del vago.com*, *tareas.com*, *Wikipedia*); no indagaban más sobre ellas, sólo se fijaban que tuviera “un nombre”, por lo que no tenían conocimiento de los autores que sustentan la información (Perelman, 2011).

La mayoría de los alumnos consideró importante la facilidad de acceso, de navegación y enlaces con otras páginas *web*, lo que les permite ahorrar tiempo y hacer una búsqueda más rápida y fluida, independientemente de la información contenida en ellas. Esto también les facilitó vincularse con otras páginas *web*, aunque no leyeron o corroboraron la información obtenida previamente ni obtuvieron más información complementaria, además de las páginas que declararon originalmente; por ello no lograron un papel activo y reflexivo a través del enlace interactivo de contenidos para vincular la información, como lo plantean Zayas (2012) y Perelman (2011).

Por otro lado, se observó que el diseño de las páginas *web* es un factor determinante para llamar la atención de los alumnos, para su selección o preferencia, en concordancia con los estudios de Albarello (2011). Consideraron el uso de los paratextos o paralingüísticos, la tipografía, los colores y la imagen como elementos esenciales de una página *web*.

Los alumnos afirman que el uso de paratextos o paralingüísticos, y en concreto de recursos y organizadores gráficos, les ayudan a comprender el texto. En este sentido, le dan más importancia a la forma del propio texto que al contenido, o los relacionan de manera lineal, a mayor *atractivo* del texto, mayor *comprensión*. A su vez, consideran que los paralingüísticos les permiten tener una idea más general del contenido del texto de una manera más amena.

Otra parte del atractivo del diseño de las páginas *web* es su tipografía; un texto con letras pequeñas les aburre; en cambio, les agrada la variedad de tamaños, con títulos grandes y llamativos que eviten la monotonía y les faciliten la lectura y de este modo darle fiabilidad a la página *web* y al texto seleccionado.

El factor determinante para la selección de las páginas *web* fueron los colores; la gran mayoría afirmó que es lo que más llama su atención y los ayuda a la comprensión del tema. También el uso de imágenes en las páginas *web* les llama la atención; resaltan su utilidad para la comprensión y para ejemplificar cualquier tópico. Opinan que un texto sin imágenes tiene una apariencia muy formal, por lo que utilizan como parámetro las imágenes para discriminar la información y evitar un texto que consideran *aburrido*. Pocos alumnos hicieron hincapié en la validez de la información o contenido, más bien se centraron en el diseño y los colores, aunque la publicidad puede distraer su atención. Estos hallazgos coinciden con los de Albarello (2011), pues el diseño les motiva o no a leer la información.

Con relación a la publicidad, casi la mitad de los alumnos manifestó que las páginas *web* que seleccionó tenían hasta tres anuncios publicitarios. También estuvieron de acuerdo en que la información que aparece en Internet y su publicidad no son confiables, pues esta última es un distractor, además de que puede esconder una actividad fraudulenta, por lo que resaltan la poca fiabilidad de la publicidad que aparece en esas páginas.

Se puede observar que el formato y estructura de los contenidos digitales que a juicio de los alumnos presentan la información de manera más versátil y atractiva, son los que incluyen hipertextos e hipermedia, con la integración de lenguajes visuales, escritos y sonoros, en concordancia con Lucía (2012) y Albarello (2011). Estos factores tienen repercusión en la nueva forma de representar y entender el mundo, y en el ámbito educativo se debe

enseñar a los alumnos a seleccionar y analizar críticamente este tipo de información y a ser selectivos. Es decir, se requiere una educación en literacidad informacional que parta de los principios de un uso estratégico, seguro y ético de la red, como parte de las competencias de ciudadanía digital de los estudiantes (Cassany, 2011; Monereo, 2005).

Cabe señalar que los alumnos no logran desarrollar completamente una alfabetización informacional (Cassany, 2011); aún distan de saber navegar para hacer búsquedas especializadas (sobre todo en bancos de información académica); requieren mejores estrategias para recuperar información, filtrarla y evaluarla, sobre todo de manera más crítica, y no sólo orientarse por el diseño. Por supuesto, esto se debe a que dicha alfabetización no ha sido objeto de una enseñanza efectiva y deliberada, puesto que los estudiantes han aprendido a navegar en la red en muchas ocasiones por ensayo y error o por imitación, sin que se haga énfasis en estrategias de navegación y búsqueda apropiadas. Habría que indagar si la forma en que buscan la información sus docentes es más sofisticada y competente, puesto que ellos pueden ser quienes modelan la manera en que buscan información con fines de aprendizaje en contextos escolarizados.

Los alumnos estudiados corresponden al tipo de navegadores que según Burbules y Callister (2001), hacen escaneos aproximativos, observan elementos textuales, pero no pretenden establecer asociaciones de la información hallada. A veces pierden su objetivo de búsqueda.

En relación con las etapas de lectura del hipertexto (Fainholc, 2004), los alumnos se encuentran entre la etapa *pre-textual*, pues “ojean” la página *web* pero no dominan los hipertextos, y la *intermedia*, en la que utilizan y dominan hipertextos breves, concretos, claros y con gráficos sencillos. De hecho, en su búsqueda utilizaron términos muy generales, consultaron entre tres y seis

páginas *web*, sobre todo las primeras que aparecen en su búsqueda y que cubren su esquema preliminar. Consiguen la información mínima necesaria para la elaboración de su trabajo escolar (monografía).

En este estudio preliminar lo que se buscaba era identificar las habilidades que tenían los estudiantes, no realizar como tal una intervención educativa. Sin embargo, a partir de los resultados, se sugiere llevar una secuencia educativa específica con instrucción guiada, modelado y retroalimentación continua, para profundizar en las estrategias de búsqueda y selección crítica de textos en Internet, así como una gestión apropiada de la información, aspecto que la sociedad actual exige como base de un aprendizaje autónomo y permanente.

## Lista de referencias

- Albarello, F. (2011). *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Buenos Aires: La Crujía.
- Burbules, N., & Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas tecnologías de la Información*. España: Granica.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Colom, C. A., & Touriuiñan, L. J. M. (2009). *La lectura en el siglo XXI. Nuevas tecnologías y la nueva condición lectora*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G., & Rigo, M. A. (Eds.) (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Gasca, M. A. & Díaz Barriga, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Revista Perspectiva Educacional*, 55 (1), 73-93.
- Goldin, D., Kriscautzky, M., & Perelman, F. (2011). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. España: Océano.
- Lucía, M. J. (2012). *Elogio del texto digital. Claves para interpretar el cambio de paradigma*. Madrid: Fórcola.
- Monereo, C., Badia, A., Doménech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez, J. L... Vayreda, A. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* España: Graó.
- Perelman, F. (Coord.) (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Pinto, M., García, F. J., & Manso, R. A. (2014). *La lectura digital en las bibliotecas públicas. Promoción y gestión de cambio*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata: Madrid.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2003). *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades-Autor.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico*. México: Autor.
- Vaca, J. & Hernández, D. (2006). Textos en papel vs textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles educativos*, 28(113), 106-128.

Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

### *Agradecimiento*

Al apoyo de la DGAPA-UNAM a través del proyecto PAPIME PE300217.

Impreso por Editorial Brujas • marzo de 2018 • Córdoba–Argentina

**@hablamedetic**