

Perseguir al Conejo Blanco en el País de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación¹

Chasing the White Rabbit in the New Information and Communications Technology Country

OSIRIS MARIA CHAJIN MENDOZA
SANDRA LORENA HIDALGO ARANGO

Unicolombo
Colombia
ochajin@gmail.com
lorenakat@gmail.com

(Recibido: 14-04-2016;
aceptado: 10-12-2016)

Resumen. Las tecnologías de la información y la comunicación, vienen proponiendo nuevas dimensiones a viejos imaginarios y conflictos de estudiantes, docentes e instituciones sobre alfabetización académica en general y sobre la lectura en particular. En este contexto, nos proponemos reflexionar la mediación de las TIC en los procesos de lectura, considerando visiones de estudiantes y docentes, percibidas a lo largo de nuestra experiencia como catedráticas de humanidades, investigación y alfabetización académica a nivel de pregrado y posgrado en contextos universitarios públicos y privados de Cartagena de Indias, Colombia.

Abstract. The information and communication technology has triggered new dimensions to old perceptions and conflict of students, professors and institutions regarding academic literacy and particularly, reading. Therefore, this paper aims to reflect on the role of the ICT in the reading process, taking into account the students and professors' vision perceived during the teaching of humanities, research and literacy in undergraduate and postgraduate programs in public and private universities in Cartagena de Indias, Colombia.

Palabras clave: *lectura; TIC; universitarios; docentes.*

Keywords: *reading; ICT; university students; professors.*

¹ Para citar este artículo: Chajin Mendoza, Osiris María e Hidalgo Arango, Sandra Lorena (2017). Perseguir al Conejo Blanco en el País de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Alabe* 15. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2017.15.8

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, vienen proponiendo nuevas dimensiones a viejos imaginarios y conflictos de estudiantes, docentes e instituciones sobre alfabetización académica en general y sobre la lectura en particular. En este contexto, nos proponemos reflexionar la mediación de las TIC en los procesos de lectura, considerando visiones de estudiantes y docentes, percibidas a lo largo de nuestra experiencia como catedráticas de humanidades, investigación y alfabetización académica a nivel de pregrado y posgrado en contextos universitarios públicos y privados de Cartagena de Indias, Colombia.

La lectura es como el Conejo Blanco. Es una herramienta para conocer el mundo interior y exterior. De la mano de la imaginación nos lleva hacia lo insólito, hacia lo inesperado. Como el Conejo Blanco asalta nuestra atención, alejándonos de metas seguras y homogéneas mientras nos propone sendas siempre nuevas que nos obligan, como a la heroína de Carroll, a adaptar una y otra vez nuestras formas, nuestras visiones de mundo, a ratos en caída vertical, sin certeza sobre lo que se encuentra al final de la madriguera o detrás de la lógica de la Reina de Corazones. El hábito de lectura fortalece la costumbre de someter nuestro intelecto a un continuo y profundo escrutinio.

En muchos sentidos, algo similar a la lectura se puede decir de las nuevas tecnologías: nos lanzan desafíos permanentes, “se nos han presentado como el conejo blanco, asombrosas, pero rodeadas de naturalidad, por fases, pero con prisa para su incorporación, sin dejar tiempo para pensar dónde nos llevan.” (Martínez Sánchez, 2007, pp.195-196). Y sumadas, la lectura y las TIC, redibujan el horizonte de la cultura letrada (Chartier, 1994) y la discusión de ese volver a trazar, de ese reinventar, por ejemplo, el libro, se puede resumir con el curso de la cultura letrada a la cibercultura, en palabras de Martos (2010):

El artefacto por excelencia de la cultura escrita, el libro, está sufriendo un proceso acelerado de obsolescencia y metamorfosis. Obsolescencia, porque el libro clásico, en su uso tradicional, se está desgastando, está cediendo terreno, hacia formatos más “cómodos” como los digitales y multimediáticos. Metamorfosis porque, a medida que surgen todos estos nuevos dispositivos y “artefactos”, el libro se está reinventando, bien a través de nuevos soportes, como el libro electrónico, o bien explorando nuevas vías, por ejemplo, el libro artístico o el dirigido a unos colectivos especializados (p. 7-8)

Adicionalmente, tanto en el reciente paraíso de las TIC como en la vieja galaxia del libro se agudiza el abismo entre conectados y desconectados entre alfabetizados y no alfabetizados. Lissbrant y Cols (2015) identifican que para el Caribe colombiano el uso de TIC en la educación está incluido en todos los planes de desarrollo de las ciudades

capitales; no obstante, el rol de la universidad en nuestra región en ese escenarios de innovación y competitividad está marcado por desigualdades, de tal modo que transita hacia el siglo XXI de la mano de las TIC, profundizando viejas brechas de alfabetización en lectura y escritura, que continúan sin resolverse, y se inauguran nuevas brechas vinculadas a las exigencias de competencias TIC. Estas viejas y nuevas brechas sumadas tienen un mayor impacto, pues las TIC han engendrado toda una nueva dimensión de lo gubernamental y en el ámbito académico y científico, rápidamente, han catapultado temas como la innovación, la investigación y la socialización de la información derivada de ellos al centro de los procesos educativos.

En medio del problema, las TIC dan nuevas dimensiones al proceso educativo; sin embargo, no son claras algunas de las relaciones y las posibilidades que pueden ofrecer a los entornos para la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, en la distinción entre “conectarse” y “producir”, entre *copy page* y lectura crítica. De este contexto surge la necesidad de reflexionar sobre el tema de la lectura y sus actores en el aula universitaria vinculada al horizonte tecno mediático de lo contemporáneo. Pensando en el marco académico universitario, se trata de volver sobre la vieja y actualísima pregunta de Petrucci (1994), “¿Cómo se configura el nuevo *modus legendi* que representan los jóvenes lectores?”

Se suele considerar que la habilidad de la lectura es una destreza que se aprende en los primeros años de escolaridad, con lo que se da por sentado que una vez terminado ese ciclo se obtiene una competencia lectora absoluta, para acceder a diferentes tipos de textos y género discursivos. En los contextos de nuestra experiencia docente, no se consideran necesarios nuevos aprendizajes, se presenta un rechazo a la novedad, los estudiantes porque suponen que no necesitan aprender “algo que ya saben hacer” o lo consideran un asunto sin importancia y para los docentes porque en muchos casos la innovación obliga a revisar cómodas metodologías aprendidas y empleadas a lo largo de muchos años de labor y a actualizar saberes anquilosados y nutridos por viejas lecturas.

Todavía la concepción de la lectura en muchos casos empieza y termina en función del texto escrito, lo que la deja en franca desventaja frente la cada vez más necesaria y determinante convergencia de las TIC. La lectura dejó de ser voluntaria entre estudiantes, y es ya un lugar común que mantienen con ella una relación entre distante y problemática, oponiéndola a alternativas de adquisición de conocimiento e información, que ofrece el “presente mediático-informático, innovador” (Orozco, 2007, p.114). Ha señalado Charrier (1996) que:

La revolución del texto electrónico es y será también una revolución de la lectura. Leer sobre una pantalla no es leer en un códice. La representación electrónica de los textos modifica totalmente su condición: sustituye la materialidad del libro con la inmaterialidad de textos sin lugar propio; opone a las relaciones de contigüidad, establecidas en el objeto impreso, la libre composición de fragmentos manipulables indefinidamente; a la aprehensión inmediata de la totalidad de la obra, hecha visible por el objeto que la contiene, hace que le suceda la navegación

en el largo curso de archipiélagos textuales en ríos movientes. Estas mutaciones ordenan, inevitablemente, imperativamente, nuevas maneras de leer, nuevas relaciones con lo escrito, nuevas técnicas intelectuales (parr II).

Y no menos razón le cabe al sostener que para Occidente esta mutación de texto como artefacto, solo tiene un antecedente, en los primeros siglos de la era cristiana, en “la sustitución del volumen por el códice”, es decir, el paso del rollo al libro. En el mismo sentido, Petrucci señala que “Según Robert Pattison, «La *literacy* de la época de los faraones en adelante no ha padecido estragos, sino solamente cambios»; y podemos presuponer que seguirá cambiando sin desaparecer.” (1997, p. 13)

Esta revolución a nivel del soporte, implica una mutación de los roles tradicionales frente a la escritura, el leer y la lectura. En el clásico debate entre Bourdieu y Chartier (1985), el primero recuerda la oposición medieval entre *el auctor* y *el lector*. *El auctor*, recuerda que autor “es aquel que produce él mismo y cuya producción está autorizada por *la auctoritas*, aquella del *auctor*, el hijo de sus obras, célebre por sus obras. El lector es alguien muy diferente, es alguien cuya producción consiste en hablar de las obras de los otros” (citado de la traducción de Silva, 2003, p.162). Reconociendo el campo intelectual como un continente de lectores, donde “siempre estamos en el peligro de volcar sobre nuestros análisis de la lectura, de los usos sociales de la lectura, de nuestras relaciones con lo escrito, todo un conjunto de supuestos inherentes a la condición de lectores.” (Citado de la traducción de Silva, 2003, p.163).

Otro escenario es lo que respecta a la formación de los lectores por ejemplo en el contexto de la universidad, donde estudiante-lector se construye frente al docente, y he allí el problema, pues como señala la investigación, esperamos que lean de un modo específico, para “identificación de conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone”: organizar ideas en torno a la postura de un autor, asumir una postura crítica, evaluación de lo leído, en resumen comprender un texto es llenar las expectativas de nuestra comunidad lectora de la cual hacemos o aspiramos a formar parte. (Estienne y Carlino, 2004, p. 4)

En cada comunidad lectora, “se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como podría evidenciarse en tensiones que están presentes en la formación universitaria a manera de ambivalencia u oposiciones: estudio versus trabajo; práctica pedagógica versus práctica científica; formación versus instrucción; producto versus proceso; géneros reproductivos versus géneros productivos.” (Pérez, 2013, p.75) Además, se ha aceptado recientemente que la lectura sea un indicador de calidad y desarrollo, según lo que dictan los rankings internacionales.

En nuestra experiencia como docentes de humanidades observamos que entre estudiantes y docentes se reconoce el valor de la lectura, pero al preguntar sobre su relación con ella, ambos la asumen apenas como una herramienta utilizada a favor del proceso de adquisición de conocimiento que no necesita una conciencia sobre sí misma y menos una revisión continua. En procesos de inducción a estudiantes nuevos de diversas áreas sobre cómo se imaginaban sus lecturas universitarias las adjetivaciones resultan inquietantes:

aburridas, largas y pesadas. Ya en el desarrollo de la carrera, sus posturas van desde aceptarla con resignación, hasta realizarla presionados por la evaluación. Los mismos diseños de los currículos propician una lectura ambigua sobre el tema, puesto que a las asignaturas y cursos con énfasis en la competencia de lectura se asignan el menor número de créditos y las áreas “duras” no consideran el desarrollo de lectores competentes como parte de sus objetivos.

Cuando en el aula de clase se propone un texto para ampliar un conocimiento, se asume que la capacidad de comprender un texto escrito se vincula como una actividad subyacente al proceso de leer, no teniendo otro propósito que la aplicación inmediata, entendida como un “saber dar cuenta de lo leído” para la exposición, para la evaluación o para “presentarlo al profesor”. Esta idea se ve favorecida por la confusión extendida de que realizar una consulta o una investigación es identificar, explorar, descargar y tal vez imprimir una fuente bibliográfica sobre el tema en cuestión. De suerte que la lectura se convierte en un ejercicio de búsqueda más que de comprensión, considerando a esta última actividad como algo accesorio no vinculado a la producción de conocimientos, sino a su re-producción, por lo que no resulta extraño que el estudiante crea que el producto de sus procesos de lectura consiste en reproducir lo que expertos y no expertos comparte en la red.

Desde esta perspectiva, la interacción lector-texto se ve desplazada a la interacción usuario-red de información, recayendo el significado de lo leído en el texto web y no en la construcción que como agente activo realiza el lector universitario, trasladando el fenómeno de la comprensión a un autor que se pierde en el anonimato de los cientos de miles de fuentes disponibles en la red, con lo que el papel activo de construcción de significado se ve relegado a la recepción de un saber mediado por el universo simbólico-cultural de quien escribió, y no del lector que está utilizándolo. En este sentido siempre es posible disentir de lo que escribe el autor con un clic de cierre y uno de apertura a otra ventana. No resultando accesible esta posibilidad para quien aborda un texto impreso, ya que el libro cerrado sin concluir es un recordatorio constante de que la última palabra aún está por venir.

La heterogeneidad de miradas frente a un tema, la posibilidad de saltar del título a la conclusión, la variedad de formatos en los que se puede descargar la información, hace del texto impreso en general un monolito “aburrido”. Otro aspecto que hay que destacar es que frente a la pluralidad de voces a favor o en contra, de admiradores y de detractores, de creadores y de seguidores con relación a un tema que proliferan en la Internet, el texto verbal resulta monofónico, lo que se traduce en monotonía durante las clases, abundando los testimonios del corte: “profe él ya dijo lo que yo iba a decir”. Las condiciones descritas, sumadas a la falta de identificación de los saberes previos, la carencia de objetivos que vayan más allá de la evaluación y la negativa a implementar nuevas estrategias de comprensión, convierten la lectura en un asunto oneroso que bien podría resolverse citando o plagiando una fuente que ya ha desglosado el tema.

Un caso paradigmático de las disposiciones actitudinales y de los prejuicios conceptuales que median en el ejercicio de la lectura, se inscribe la enseñanza de las humanidades, la investigación y los cursos de alfabetización académica. Éstas arrastran tras de sí la idea de que su enseñanza es esencial, pero que su aprendizaje es accesorio. Así, dentro de los objetivos trazados en la formación de profesionales, se prevé que el proceso se habrá culminado una vez se hayan consolidado la cultura ciudadana, la reflexión ética y la responsabilidad social, en el marco amplio del conocimiento de la historia, las artes, la literatura y un vistazo a la reflexión filosófica. Todo esto a través de asignaturas promovidas como “de relleno”. En la enseñanza de materias relacionadas con la lectura, y más específicamente en la enseñanza de humanidades los estudiantes oponen una serie de resistencias que se relacionan de manera directa con la obligatoriedad que comporta la realización de la lectura frente a otras alternativas de aprendizaje, por medio de las cuales lo académico se puede mezclar con lo interesante y lo lúdico.

En los entornos de aprendizaje mediados por las TIC, si bien es cierto que hay una separación de los cánones de enseñanza de la escuela tradicional, más allá de la libertad de la presencialidad y del horario flexible, el conocimiento también se construye desde la lectura, la discusión y la posterior reconversión de los textos. Es frecuente escuchar de los estudiantes el desconocimiento de la dirección web de donde procede la información por ellos referida, y del grado de experticia de quien vuelca contenidos en la red. La facilidad de transportar los dispositivos de almacenamiento y de procesamiento de la información genera la sensación de que el conocimiento va con ellos y con la ventaja de que la capacidad de almacenamiento rebasa lo aprendido de manera tradicional.

Un mito terrible sobre el acceso a la información tiene que ver con el aparente y natural vínculo con el artefacto. En varios ejercicios en clases en áreas tan diferentes como medicina, contaduría, comunicación, artes y licenciatura, estudiantes observados no logran identificar en la hoja de créditos de un artículo el nombre del autor, su formación o su afiliación institucional; el panorama se agrava, cuando se solicita ir más allá, por ejemplo, a la identificación del objetivo y reconocer en un mayor nivel de comprensión, los juegos de la enunciación.

En un ejercicio de tocar y manipular diferentes tipos de artículos publicados en medios académicos, fue evidente el extrañamiento de los participantes frente al artefacto, fue frecuente notar que no podían identificar el tipo de artículo, incluso cuando en la hoja de portada un título indicaba el tipo respectivo. Una preocupación generalizada y elevada como consulta mientras se iban rotando los materiales tuvo que ver con si debían leer textos tan largos. Consideremos que eran textos entre 6 y 15 cuartillas, en español, en un curso de alfabetización académica para estudiantes de un tercer semestre de pregrado. En un curso similar, pero a nivel de posgrado en ciencias biomédicas y con énfasis en producción textual, un participante, indicó que clasificación de un artículo era responsabilidad del editor y la ortografía responsabilidad del corrector de estilo. Queremos llevar estas vivencias de aula al contexto de la siguiente cita:

La alfabetización informacional, en inglés, *Information Literacy* consiste en adquirir la capacidad de saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. Se considera un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y es parte de los derechos básicos de la Humanidad para un aprendizaje de por vida. La OCDE la incluye como una de las competencias básicas para cualquier ciudadano. Es una de las ocho competencias básicas que todo estudiante debe alcanzar al acabar la Educación Secundaria Obligatoria. (Bocciolosi, 2014, p.2)

La constatación que en muchas ocasiones la incorporación de TIC se da sin que medie un proceso de reflexión en torno a su aplicación, lo que lleva a despersonalizar aún más al otro, ya que estas nuevas tecnologías son idóneas para la masificación, brindando la falsa sensación de que la neutralidad axiológica está plenamente garantizada. En esta dirección, la aducida interacción promovida por las TIC no trasciende la descarga de información, y como prueba de ello se expone el que no hay o son pobres los productos derivados del encuentro con esa multiplicidad de visiones y de construcciones disponibles en la red. Valga decir que el estudiante se da por bien informado si sabe cuál es el video más visto en la red o si ha colgado su comentario en el blog más postado del momento; siendo de fácil constatación que los comentarios publicados se hallan más relacionados con la apreciación placentera o no, que con actividades de análisis o de crítica.

Frente a la mutua objeción sobre la carencia de criterios de diferenciación de una fuente fiable de una que no lo es, a la hora de utilizar los diferentes motores de búsqueda, el profesor manifiesta que su habilidad para realizar esta acción procede de las destrezas desarrolladas como lector, y que a fuerza de ser habituales son susceptibles de ser aplicadas a otras formas textuales. Acción esta última rechazada por los estudiantes, quienes aspiran a una comprensión condensada en una página a manera de un manual. En otras palabras, el estudiante está poco dispuesto a leer texto tras texto, realizar su comparación, descartar unos a favor de otros y finalmente analizar cuál es que mejor se adecua a sus objetivos.

En lo que respecta a los docentes, como expertos en discernir aquellas herramientas que contribuyen a su práctica, se arrogan la autoridad para aceptar o para rechazar herramientas y dinámicas que hoy por hoy moldean a la sociedad. Pues se ha pasado del modo lector al modo usuario-consumidor, encontrándose este último en la posición de quien utiliza una herramienta, pero no la controla. Y según la evaluación de los docentes, en el mejor de los casos lo que el usuario-consumidor puede decidir el momento en que se conecta y se desconecta. Las posturas consolatorias abundan en los claustros docentes, y muchos se sumaría a la emotiva respuesta de una docente argentina interrogada sobre qué hacen los estudiantes con los textos: "...nada, los alumnos no hacen nada cuando leen, nada de nada. Los alumnos no leen". (Estienne y Carlino, 2004, p.3).

Una consideración final relacionada con la postura asumida por los educadores frente a la implementación y manejo de las TIC en la enseñanza revela que éstos, por mor de su mismo quehacer, no pueden marginarse de lo que ha devenido en el paradigma de

alfabetización contemporáneo como el uso y conocimiento de TIC. En otras palabras, no es posible para el profesor mantener aislada su práctica de las TIC, relegadas al ámbito bibliotecario y doméstico como meros elementos de consulta. Ya que como en todos los casos las condiciones para el ejercicio de la educación no se crean, sino que vienen definidas por las dinámicas socioculturales.

Mientras, las instituciones, mutilan los saberes socio humanísticos en sus actualizaciones curriculares y fomentan entre la comunidad el imaginario de “materias de relleno”, mediante la asignación de pocos créditos académicos, así los estudiantes priorizan las asignaturas que tratan temas propios de la profesión y dejan de lado o subordinan las humanidades, la ética, la investigación (Ramos y Márquez, 2010) y la alfabetización académica.

Tampoco se considera, el papel que las “asignaturas importantes” juegan en la alfabetización académica lectora de los universitarios, pues los expertos se preocupan por los contenidos y no de las formas cómo los llevan a los estudiante y menos de los recursos con los que cuentan para aprehenderlos, las disciplinas o mejor sus instructores, dan por sentado en el estudiante un conjunto de nociones y estrategias que “capacitan a los estudiantes a participar de la cultura discursiva de las disciplinas, transformándolos en usuarios competentes, capaces de participar en actividades de análisis y producción de textos para aprender en la universidad (Cassany, Luna y Sanz, 1997; Colomer y Camps, 1996). Ello implica que los modos de leer y aproximarse al conocimiento al ingresar en una comunidad disciplinar requieren estrategias discursivas de alto nivel cognitivo y conocimiento de las estructuras textuales” (Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez, 2016, p.54) que se dan por supuestas, sin fundamento alguno, en el estudiante.

En lo que respecta a preocupaciones académicas sobre el tema de alfabetización académica, en “el mundo hispanohablante el campo de estudios y experiencias educativas que se reconoce con ese nombre se ha constituido en apenas una década.” (Carlino, 2013, p. 356). Las investigaciones sobre los procesos y las concepciones de la lectura en la universidad, insisten, en que es necesario reconocer las necesidades de aprender y desaprender cada vez que como lectores nos adentramos en nuevas comunidades académicas especializadas y la incidencia y la responsabilidad que en el desempeño de los lectores tienen la cultura académica circundante y las prácticas pedagógicas de los docentes (Carlino, 2005; Padilla, López, Douglas, 2015, Pérez y Rincón, 2013)

En la apreciación de las TIC como un medio de acceso fácil a la lectura y al conocimiento, se obvia el hecho de que incluso ellas precisan una habilidad lectora y creativa. Asimismo, se precisa reconocer que las habilidades inherentes al proceso de realización de la lectura se vuelven más complejas en la interacción tecno mediática desde la cual las llamadas “sociedades de la información y de la comunicación” involucran aspectos como la celeridad y la brevedad, lo que dicho sea de paso las redefine. La relevancia de comprender estas circunstancias radica en que son ellas precisamente las que instauran los desafíos que se deben atender hoy desde la universidad, máxime cuando es una realidad el que “La escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación del saber, ya que hay

una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales difusos y descentralizados... que desde el ecosistema comunicativo de los medios y las tecnologías de comunicación e información la cuestiona en profundidad.” (Martín-Barbero, 2007, p. 75).

Ya es de aceptación generalizada que la Internet influye en el aprender, “por ejemplo a la hora de seleccionar qué información se memoriza o, por el contrario, cual se delega en la máquina. Aun sabiendo que no es sencilla la decisión, parece incontestable la idea de que, para tener capacidad de relacionar, asociar, etc., sigue siendo necesario manejarse con ciertos datos” (Martín Valdunciel, 2011, parr 6). Sin embargo, como bien acota la misma autora, “es preciso ir más allá de la simple acumulación de información, puesto que no es posible pensar, relacionar ideas, si lo aprendido no es convenientemente asimilado por las personas [...] los árboles impedirían ver el bosque (Martín Valdunciel, 2011, parr 6). Para la misma autora, “las modificaciones de los marcos sociales y la estructura y finalidades de los sistemas educativos, en función de intereses no estrictamente ligados al conocimiento, al desarrollo del saber: están cambiando las formas de ser profesor y las de ser estudiante; la estructura de las disciplinas que se aprenden y se enseñan y su sustitución por meras competencias o habilidades.” (2013, p.2)

Asimismo, se requiere destacar que muchas de las posturas asumidas por los estudiantes son evidencia de lo que Martín Barbero expresa cuando afirma que la lectura de los jóvenes “ya no tiene al libro como eje y centro de la cultura” (2007, p. 93). Esto sumado a las hoy renovadas complicidades entre la oralidad y la visualidad hace que la letra, los maestros y la educación por extensión, sufran algunas desubicaciones y reubicaciones con la innovación de las interacciones mediáticas.

Posturas que si bien son importantes, no terminan de explicar cómo se organizan y funcionan las competencias que también estas “neol lecturas” requieren, y menos las cualidades y las calidades con las que estos mismos educandos y educadores las proponen, en las que sin duda todavía no se relevan las necesidades inferenciales y críticas, que en estos nuevos escenarios no dejan de ser útiles, por ejemplo, para el mantenimiento y funcionamiento de lo que algunos autores llaman el *brainware*, es decir, la capacidad para generar ideas desde el capital simbólico, o del *thinkware* “en contraposición al *hardware*, como una capacidad mental de organización de las ideas para realizar tareas” (Currás, 2003, p. 263),

Los valores de conectividad, participación, colaboración, etc., que propugna la cultura digital están impulsando una idea de “inteligencia colectiva” que tiene significativas concomitancias con otro concepto difundido por las ciencias cognitivas: la hipótesis de la mente extendida (Clark, 1998). Las redes sociales y otras formas de subculturas son ejemplo de “ambientes” construidos que pueden llegar a construir una cognición de alcance social; el mundo de los fans y las sagas es otra buena prueba de ello. (Martos, 2010, p.9)

Resta por analizar la postura de la universidad en relación a este tema, pues más allá del desentendimiento de las posturas de unos y otros, es a partir de los recursos y del diseño de los currículos que esta reflexión podría trasegar de la discusión a la proposición

de acciones concretas que permitan involucrar adecuadamente las TIC en la formación universitaria, haciendo eco de que el uso de herramientas no solamente nos humaniza, sino que las características de dicho uso también nos diferencia de otras especies y de las máquinas.

Martín Valdunciel, es precisa: “Nos encontraríamos, por tanto, en nuestra peculiar y específica situación histórica de superávit de información a la que habrá que enfrentarse (2011, párr 6). De todos modos, cualquiera sea el escenario, las herramientas y los actores de la ciudad y la cultura mediada por las TIC, es claro que:

Las culturas actuales de la lectura y la escritura, en su diversidad, se acomoda perfectamente a la descripción que hace Bajtin de la cultura de la plaza pública, en toda su dialéctica y en su variabilidad, estudiada también por Eagleton. El permanente “cruce de conversaciones” realmente ha convertido Internet en un sitio donde se entremezclan discursos heterogéneos, y donde por ello se hace más necesaria que nunca la función de los educadores, bibliotecarios, padres..., estos, de mediadores. (Martos y Campos, 2012, p. 6)

A estas sentencias de Martín y Martos y Campos, añadiríamos que “sigue siendo una verdad mundialmente reconocida” que el académico y el profesional que se desee poseedor de un gran capital simbólico, necesita, con independencia del rito y el soporte, de la lectura. Sin embargo, es mucho lo que queda por decir sobre de las competencias de estudiantes y maestros lectores en las actuales y cambiantes condiciones, más exactamente sobre su alfabetización informacional, “esencial para la creación de una sociedad civil informada, con participación de todos, donde los individuos actúen creativamente y tomen iniciativas en la búsqueda de nuevos significados y modos de gobernar” (Campos, 2013, p.6).

Referencias bibliográficas

- Bocciolesi, E. (2014). EBook, re-mediación y e-literacy. Evolución y desarrollo del libro electrónico desde una perspectiva digital. *Álabe* 9. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/190>
- Campos Fernández-Figares, M (2013). Nuevas formas de leer II. Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura. *Álabe*, 7. Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?cluster=4336265772057288360&hl=es&as_sdt=0,5
<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/174/134>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Chartier, R. (1996). Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito. *Revista Quimera* (5). Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/relato_digital/r_digital/bibliografia/virtual/chartier-complet.html
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. y Bourdieu, P. (2011). La lectura: una práctica cultural Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. Traducción de Renán Silva (2003). Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/530>
- Curras E. (2003). Informacionismo y asimilación neuronal de la información. *I Congreso Internacional sobre Tecnología Documental y del Conocimiento*. Disponible en eprints.relis.org/bitstream/10760/5427/1/Madrid14.pdf
- Estienne, V. y Carlino, P. (2012). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 4(3), 9-17. Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12210>
- Lissbrant, S. Quintero, J. Coneo, Y. Saumeth, L. A. Ortega, A. Ocampo, C. Santamaría, J. y Acosta, F. (2015). Plan de desarrollo prospectivo y estratégico de la Región Caribe colombiana. Estudio comparativo de los planes de desarrollo de la Región Caribe. Cartagena de Indias: Observatorio del Caribe Colombiano.
- Martín Valdunciel, M. E (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe* 8.
- Martín Valdunciel, M. E. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe*, (4). Disponible en:

<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/90/64>

- Martín-Barbero, J. (2007). Tecnicidades, identidades, alteridades. En De Moraes, D. (coord.). *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Sánchez, F. (2007). Alicia en el país de las nuevas tecnologías. En Martínez Sánchez, F. y Prendes Espinosa, M.P. (coord). *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid: Paerson.
- Martos, E. (2010). De la república de las letras a Internet: De la ciudad letrada a la cibercultura y las tecnologías del S. XXI. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (1), 6. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/10/6>
- Martos, E. y Campos Fernández-Figares, M. (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe* 5. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/132>
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15 (1), 52-68. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- Orozco Gómez, G. (2007). Comunicación social y cambio tecnológico: un escenario de múltiples desordenamientos. En De Moraes, D. (coord). *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Gedisa.
- Padilla C, López S, Douglas E (2015). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19 (1): 61-76. Disponible en: info:eu-repo/semantics/article|info:eu-repo/semantics/publishedVersion.
- Pérez M, Rincón G. (coord.) (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. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Petrucci, A. (1997). El desorden de la lectura. Cavallo, G., & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus. Disponible en: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33745794/o_004_Historia_de_la_lectura_en_el_mundo_occidental.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1485554638&Signature=AL6euTL6avg57qcfLrOE%2FQ33vqo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHistoria_de_la_lectura_en_el_mundo_occid.pdf
- Ramos E, Cárdenas E (2010). Los paradigmas en la enseñanza de la investigación médica: una visión desde el aula, para el aula. *Rev.cienc.biomedicas*, 1 (2): 284 – 287. Disponible en: <http://encolombia.com/medicina/revistas-medicas/biomedicas/vol-bio12/losparadigma-senlaensenanza/>