

5-3-2017

La digitalización de la lectura en el aula de LE

Beatriz Morales Morillas
Georgia State University

Follow this and additional works at: https://scholarworks.gsu.edu/mcl_theses

Recommended Citation

Morales Morillas, Beatriz, "La digitalización de la lectura en el aula de LE." Thesis, Georgia State University, 2017.
https://scholarworks.gsu.edu/mcl_theses/26

This Thesis is brought to you for free and open access by the Department of World Languages and Cultures at ScholarWorks @ Georgia State University. It has been accepted for inclusion in World Languages and Cultures Theses by an authorized administrator of ScholarWorks @ Georgia State University. For more information, please contact scholarworks@gsu.edu.

LA DIGITALIZACIÓN DE LA LECTURA EN EL AULA DE LE

by

BEATRIZ MORALES MORILLAS

Under the Direction of Victoria Rodrigo, PhD.

ABSTRACT

Este trabajo explora el uso de la lectura digital y su papel en el currículum escolar del aula de lengua extranjera. También se muestra el desarrollo de la lectura interactiva hasta la actualidad, además de establecer los puntos de vista tanto de educadores como de estudiantes, para finalizar con recursos disponibles y sugerencias para su uso en el salón de clase.

INDEX WORDS: Digitalización, Tecnología, Lengua Extranjera, Lectura, Literacidad, Multimodalidad

LA DIGITALIZACIÓN DE LA LECTURA EN EL AULA DE LE

by

BEATRIZ MORALES MORILLAS

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of

Master of Arts

in the College of Arts and Sciences

Georgia State University

2017

Copyright by
Beatriz Morales Morillas
2017

LA DIGITALIZACIÓN DE LA LECTURA EN EL AULA DE LE

by

BEATRIZ MORALES MORILLAS

Committee Chair: Victoria Rodrigo

Committee: Elena Del Río Parra

Peter Swanson

Electronic Version Approved:

Office of Graduate Studies

College of Arts and Sciences

Georgia State University

May 2017

DEDICATION

A mis padres, a David y a Beverly, vuestro apoyo y vuestra sabiduría siempre me han guiado y han hecho esto posible.

ACKNOWLEDGEMENTS

Mi agradecimiento a mi directora de tesis Victoria Rodrigo por haberme apoyado durante toda esta experiencia y por haberme animado siempre a seguir adelante.

TABLE OF CONTENTS

ACKNOWLEDGEMENTS	v
1 INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Conceptos clave	5
2 LA LECTURA INTERACTIVA.....	8
2.1 Evolución de la lectura interactiva a la lectura digital	8
3 PUNTOS DE VISTA	17
3.1 ¿Qué opina el profesor?	17
3.2 ¿Qué opina el estudiante?	22
4 RECURSOS PARA LA LECTURA DIGITAL.....	27
5 CONCLUSIONES	39
BIBLIOGRAFÍA.....	41

LIST OF TABLES

Tabla 1 Recursos para la lectura digital 37

1 INTRODUCCIÓN

La tecnología forma gran parte de nuestra vida diaria y es crucial para la mayoría de personas. En la actualidad, a los alumnos que han sustituido las carpetas y los diccionarios por tabletas y portátiles se les denomina como ‘nativos digitales’ (Córdoba Castrillón, 2017). La forma de percibir y procesar la información de estos “nativos digitales” también ha evolucionado, así que nuestro deber como instructores es adaptarnos al “nuevo alumno”. Como describe Córdoba Castrillón (2017), los nativos digitales han crecido durante el auge de la tecnología y la utilizan a diario para infinidad de actividades, como la comunicación, el ocio, para el trabajo, etc. Para estas nuevas generaciones, las herramientas digitales no suponen una novedad, ya que conocen muy bien el funcionamiento de sus ordenadores, videojuegos, smartphones, y demás gadgets. Se saben mover por las redes y su fuente principal de información es Internet.

Internet ha cambiado totalmente la forma en la que vemos el mundo, la información y cómo nos comportamos en sociedad. Nos ha puesto en contacto con otras personas alrededor del mundo y nos ha dado un sentimiento de comunidad digital; además de que ahora tenemos acceso a infinidad de recursos para cualquier tipo de aprendizaje: nos ofrece alternativas nuevas y originales para ser mejores educadores. En definitiva, “Internet pone al servicio de los participantes en los procesos de aprendizaje y docencia todos los medios de comunicación posibles, en el sentido de “medios de comunicación de masas”, y en el sentido de los “medios de comunicación propiamente electrónicos” (Nomdedeu, 2008). Nos ofrece nuevas formas de enseñar y de aprender, y tanto el profesor como el alumno debe estar al tanto de las herramientas que tiene a su disposición, y seguir formándose para no quedarse obsoleto en la era de la comunicación.

Gracias a Internet, también tenemos un acceso mucho más amplio a textos digitales. Cuando antes había que desplazarse hasta una biblioteca para encontrar un determinado libro que en ese momento podía hasta no encontrarse disponible, ahora tenemos millones de posibilidades para leer al alcance de un clic. Existen todo tipo de formatos, que se comentarán más adelante en este artículo, entre los que podemos escoger. Además, no sólo no existen apenas restricciones para leer, sino que también lo podemos hacer en cualquier idioma. Y no sólo nos limitamos a los libros digitales, sino que hoy en día, también narramos nuestras vidas y leemos sobre las de los demás a través de las redes sociales; narramos para darnos a conocer, para documentar diferentes fases y eventos de nuestras vidas, y mientras tanto, hacemos partícipes de ello a la sociedad que nos rodea. Por ejemplo, Facebook, nos ofrece una plataforma en la que podemos compartir un espacio narrativo creativo (Davies, 2015), con casi 2 billones de usuarios en todo el mundo¹, siendo Estados Unidos el país líder en número de usuarios con más de 190 millones de seguidores².

La lectura interactiva no es nueva, pero la lectura digitalizada se abre paso hacia las aulas, y es importante entender cómo funciona y cómo implementarla en el salón de clase. Desde que los libros *pop-up* surgieron en los años 50, la lectura interactiva ha ido evolucionando dentro y fuera del ámbito educativo, intentando motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo. Hoy en día hay infinidad de recursos educativos creados con ese fin, la enseñanza de lenguas, además de recursos no pedagógicos como las redes sociales, que ayudan a los estudiantes dentro de un ambiente familiar y recreacional.

Gómez Murcia (2015) explica que la digitalización de la lectura no llega con la revolución tecnológica, sino que el uso del telégrafo, el código Morse (1835) y el código Baudot (1874) son

¹ Datos obtenidos de *TreceBits* (<http://www.trecebits.com/2017/02/02/facebook-ya-tiene-1-860-millones-de-usuarios/>)

² Datos obtenidos de *Statista* <https://es.statista.com/estadisticas/518638/ranking-de-los-20-paises-con-mas-usuarios-de-facebook-a-nivel-mundial/>

los “primeros sistemas alfabéticos empleados digitalmente y son predecesores del código ASCII³” (Gómez Murcia, 2015). Añade que el telégrafo también toma un papel fundamental junto con estos códigos, puesto que ayudaron a introducir el teclado y los procesadores de texto que después dieron lugar a los primeros libros electrónicos.

El año clave en el que se producen unos cambios significativos en el uso de la literatura digital es el 2007. Cordon-García (2010) analiza los datos del Ministerio de Cultura en España y explica que la compra de ebooks se triplica (11,1%), se aumenta el consumo de prensa digital (57%) y un 17% de personas abandonan casi por completo el uso de literatura en papel. En 2010, casi la mitad de la población (48,6%) se pasa al formato digital, gracias al lanzamiento de dispositivos de lectura electrónicos de segunda generación (*Kindle* y *Sony*), siendo los jóvenes de entre 14 y 24 los que más aprovechan estos dispositivos (78,2%). Según uno de los últimos estudios de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación realizado en España en 2016, 6 de cada 10 lectores digitales utilizaron dispositivos específicos, el 38% usó tabletas, mientras que el 25% leyó en el ordenador y el 20% lo hizo en su smartphone.

Según el estudio realizado por Córdoba Castrillón (2017), en el que encuestaron a 200 estudiantes de secundaria sobre sus hábitos tecnológicos, sólo un 11% respondió que apenas utilizaban las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) para uso personal, frente a un 75% de alumnos que aseguraba usar herramientas digitales muy frecuentemente. Este uso es mayoritariamente enfocado a la comunicación digital (31%), mientras que el 21% las utiliza como herramientas de estudio. Por último, según el mismo estudio, el 76% de los estudiantes de secundaria afirmaba ser poseedor de un smartphone propio, seguido de un 14% de alumnos que poseían un ordenador personal.

³ El código ASCII es “un sistema de codificación de caracteres protagonista dentro del ámbito computacional” (Gómez Murcia, 2015)

Por este auge tecnológico y la innegable presencia de la tecnología en la vida de los nativos digitales, profesores, educadores y sistemas educativos deberían adaptarse a esta nueva aula digital y actualizar la forma en la que se enseña la lengua extranjera. Investigaciones anteriores demuestran que el uso de la literatura digital genera resultados positivos y gusta a los alumnos (Biancarosa, 2012, Cassany, 2012; 2014; Cordero, 2015; Garret-Rucks, 2015; Honan, 2008; Hutchison, 2012; Salinas Ibáñez, 1994). Por lo tanto, el propósito de este artículo es ilustrar, mediante una revisión de la literatura, que la digitalización de la lectura en el aula de LE es posible incluso en las escuelas y aulas más demandantes (gran cantidad de alumnos, pocos recursos, estudiantes con necesidades especiales, etc.), y ofrecer ideas y recursos para el profesor inexperto.

En primer lugar, comenzaremos este trabajo definiendo lo que es la lectura digital y la lectura interactiva y exponiendo una breve evolución de ambas. Además, se incluyen una serie de ventajas y desventajas del uso de textos digitales en el aula de lengua extranjera, y los beneficios que se obtienen leyendo mediante dispositivos electrónicos.

En el siguiente capítulo explicaremos qué es lo que opinan los profesores sobre la literacidad digital, cuáles son los problemas a los que se enfrentan y los mitos que suelen acompañar al tema de la tecnología en la enseñanza. Además, también hablaremos sobre cómo se sienten los alumnos ante actividades que incluyan lectura digital, tanto en clase como fuera del aula.

En el siguiente capítulo se ofrecen una serie de distintos recursos, y se explicará para qué niveles son más apropiados y cómo utilizarlos efectivamente en el aula. La lista varía desde cómo comenzar a buscar, mediante foros para profesores y alumnos, cómo elegir (a través de páginas webs de recursos y buscadores), qué hacer con ciertos recursos no pedagógicos (el uso de redes sociales o blogs) y cómo puede el profesor crear sus propios materiales a través de Webs gratuitas.

Para finalizar este trabajo, se expondrán las conclusiones obtenidas y resaltaremos la importancia de mantenerse al día con las nuevas tecnologías y de sacar el máximo provecho a los recursos y herramientas que tenemos a nuestro alcance.

1.1 Conceptos clave

Todos los cambios tecnológicos que se han ido produciendo a través de las últimas décadas se han reflejado en nuestro vocabulario pedagógico e informático, ya que han surgido nuevas herramientas que requieren nuevas denominaciones. En el contexto de la literacidad digital es importante saber que existen distintas formas de referirse a lo mismo, es decir, los textos electrónicos que encontramos online. Por ejemplo, una de las formas más comunes de referirse a este tipo de textos es *e-books* (Gómez Murcia, 2015) o ciber-textos (Gutiérrez Valencia, 2006). Un tipo específico de formato de lectura digital es el hipertexto. Éste se caracteriza, según Salinas Ibáñez (1994), por:

Hipertexto constituye una forma de presentación, generalmente textual, del conocimiento de forma no lineal [...]. A través de él el estudiante explora e interactúa con el texto. Los usuarios pueden seguir itinerarios variados a través del material, o a través de rutas creadas por ellos mismos u otros estudiantes (p. 15).

Los hipertextos están estrechamente relacionados con el concepto de la interactividad, donde el ciber-lector (Gutiérrez Valencia, 2006), es decir, el lector digital, mantiene una posición activa frente al texto: es capaz de involucrarse con él, revelar contenido mediante pestañas y solapas escondidas (Cordero, 2015), muy comunes en los libros *pop-up* que se popularizaron en los años sesenta hasta los noventa y que han encontrado su espacio también en la era digital.

Otro tipo de texto digital son los libros digitales ilustrados (Cahill, 2013). Estos libros son historias tradicionales con dibujos animados, voz en off, paisajes, personajes que se dirigen al lector mediante bocadillos y que en general poseen cierto movimiento al interactuar con el lector. Son multimodales, ya que comunican ideas a través de distintos medios, siendo el audiovisual el más común (Cassany, 2012).

Cuando hablamos de que el ciber-lector puede interactuar con el texto digital, la co-construcción es un elemento importante en este contexto. Cordero (2015) lo define como el momento en el que el lector toma las riendas de la lectura y termina aquello que el autor comenzó. Ella escoge su aplicación como ejemplo, *Read, Create, Share* (RCS), en la que el joven lector debe ilustrar partes de la historia él mismo, o escribir un final para dicha historia, en el caso de *Read, Create, Write* (RCW).

Aparte del software y lo que se puede hacer con él, el hardware para leer también se ha visto muy alterado y han ido surgiendo distintos dispositivos específicos para la lectura digital, por ejemplo, el lector de tinta electrónica, el padre del *netbook* que tenemos hoy en día. Este modelo más antiguo se intentaba asemejar lo máximo posible a la experiencia visual de leer un libro en papel. El lector de tinta electrónica no permitía muchas acciones, puesto que su objetivo principal era tener una batería de larga duración posible gracias a la “baja tasa de refresco de sus pantallas” (Gómez Murcia, 2015). El *netbook* es la versión más popular hoy en día, que sigue reflejando la experiencia de leer en papel, pero a la que se han incorporado más opciones (escuchar música, guardar imágenes o vídeos, la tactibilidad, etc.) y a la que de forma común se le denomina erróneamente *ebook* (Gómez Murcia, 2015).

Los textos digitales, el software y el hardware se engloba bajo las TICs, es decir, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Cassany 2012, 2014), y se comprende como

herramientas para uso personal, empresarial y que poco a poco se abren paso en el ámbito educativo (Córdoba Castrillón, 2017). Otro ejemplo de TICs mencionado más adelante en este artículo es el MALL o *Mobile Assisted Language Learning*, en el que el smartphone o teléfono inteligente juega un papel crucial en la asistencia del aprendizaje de idiomas a través de *apps*, o aplicaciones para teléfonos móviles (Kim, 2012). Estrechamente relacionadas a las TICs están las TACs, es decir, las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, cuya función tiende a ser más pedagógica y se comprende como la inclusión digital de las TICs en el aula para fomentar el aprendizaje (Córdoba Castrillón, 2017).

2 LA LECTURA INTERACTIVA

2.1 Evolución de la lectura interactiva a la lectura digital

A lo largo de las últimas décadas, las editoriales se han visto obligadas a *reinventar* el libro a causa del desarrollo tecnológico. Hoy en día existen aplicaciones e hipertextos para todos los gustos, edades y objetivos. Desde un simple documento en Word o PDF hasta aplicaciones de lectura de RA (Realidad Aumentada)⁴ pasando por juegos y demás, el usuario lector puede elegir entre millones de opciones acorde con sus preferencias personales. Hoy en día, casi cualquier persona puede leer una novela en su dispositivo electrónico y conseguir una definición (o traducción) inmediata de una palabra que le resulta desconocida, sin tener que cerrar la aplicación ni desplazarse físicamente. El lector se beneficia en gran medida de esta herramienta, ya que al mismo tiempo que entiende esta nueva palabra, no perturba el ritmo de la lectura.

Aunque muchos de estos términos suenan modernos, la interactividad, la co-construcción y la multimodalidad llevan décadas presentes en los libros para niños. El uso de los libros *pop-up* se popularizó en los años treinta, se extendió durante los sesenta, y llegó a su punto álgido de ventas durante la década de los noventa, aunque su origen data alrededor del XIII, y se utilizaba con fines astrológicos⁵. Este tipo de libro interactivo con pestañas, solapas y lengüetas incitaba al lector a interactuar con el texto, ya que sólo podía descubrir cierta información al estirar o abrir alguna solapa. También, el contacto directo entre el libro y el lector era esencial para continuar el

⁴ “La realidad aumentada (RA) es una tecnología que está creciendo rápidamente, y ha empezado a integrarse a algunas de nuestras actividades. Complementa la percepción e interacción con el mundo real y permite al usuario estar en un entorno real aumentado, con información adicional generada por el ordenador” en Moralejo et al. (2014): Avances en el diseño de una herramienta de autor para la creación de actividades educativas basadas en realidad aumentada en *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología de Educación especial*, 12, pp. 8-14.

⁵ El cosmógrafo y matemático alemán Petrus Apianus (1501-1552) creó, bajo el mecenazgo de Carlos V, el *Astronomicum Caesareum* (1540), que se componía de discos de papel que giraban sobre su eje para recrear y hacer cálculos sobre las posiciones de los planetas (Gómez Álvarez, 2015).

hilo argumental y entender la historia. Los libros para niños también solían ser multimodales, por ejemplo, la mayoría de libros de cuentos solían tener diferentes texturas, adiciones (e.g., peluches, objetos de plástico) e imágenes, y más recientemente, botones con sonido, luces que no sólo fomentan el desarrollo cognitivo del infante sino también su comprensión lectora (Cordero, 2015).

Poco a poco, los elementos de estos libros se han ido traduciendo al contexto digital a medida que la tecnología se iba desarrollando. En su origen, los documentos PDF eran una “imitación” digital de la experiencia de la lectura en papel (Cordón-García, 2010). Durante los últimos años, se han añadido diversas mejoras a esta herramienta que ahora permiten la co-construcción con el texto: el usuario puede modificar a su antojo el documento, añadiendo o eliminando contenido, incorporando audio, imagen o vídeos. El enriquecimiento de estas herramientas en su origen tan simples, ha supuesto que no sólo sean los niños los que se beneficien de la tecnología interactiva, sino también los adultos.

2.2 La lectura digital: otra forma de leer

Esta digitalización masiva no se queda en un traslado de medios (del papel a la pantalla) sino que también ha supuesto un cambio drástico en la forma en la que percibimos la lectura. Debido a las redes sociales y otros aspectos de Internet (blogs, webs temáticas o foros), cualquier usuario de un smartphone, tableta u ordenador no sólo tiene mucho más acceso a diferentes textos, sino que también está mucho más expuesto a ellos. La práctica de la lectura se altera según diversas variables: el medio, factores sociales y económicos, como por ejemplo el uso de aplicaciones de mensajería instantánea con un smartphone, o la lectura en pantallas fijas como cajeros automáticos, carteles informativos, etc. (Vargas Franco, 2015).

A pesar de todos estos cambios, la lectura en papel, aunque ha disminuido, no ha desaparecido y es probable que no desaparezca, sino que se use en combinación con otros medios tecnológicos (Krashen, 2011). De hecho, “la lectura ha sido, es y continuara siendo uno de los instrumentos principales, si no el principal, de acceso al conocimiento, y nada hace prever que esta situación vaya a cambiar con las tecnologías digitales de la información y la comunicación” (Coll, 2005). La Tabla 1 presenta las ventajas y las desventajas de la lectura digital en el aula.

La digitalización de la lectura presenta algunas desventajas, las cuales se deben tener muy en cuenta para poder introducir nuevos métodos en el aula de una forma exitosa. Como se ha mencionado anteriormente, en la mayor parte de los casos, los alumnos están bastante familiarizados con la tecnología que manejan, pero no ocurre lo mismo con el profesorado. Desde el uso de *Kindle* (u otros e-books) hasta aplicaciones más complicadas como RCS (Cordero, 2015), los instructores deben conocer y experimentar la tecnología desde ambos puntos de vista (el suyo propio y el del alumno) para poder asistir a los estudiantes y sacar el máximo provecho de los programas que utilice. Estas nuevas demandas requieren no sólo un buen entrenamiento del profesorado, sino también un cambio de mentalidad. La tecnología no se debería concebir como un elemento más en un currículum ya de por sí extenso, sino como una herramienta para crear nuevos ávidos y competentes lectores en la sociedad actual (Biancarosa and Griffiths, 2012).

El profesor debe estar bien formado en el ámbito de la lectura electrónica para poder formar a los estudiantes, por lo que debe tener diversos aspectos en cuenta. En primer lugar, debe tener conocimientos avanzados de computación, así como tener un dominio general de Internet y sus motores de búsqueda. Debe de estar familiarizado con los formatos de esta nueva generación de hipertextos. El profesor tiene que tener conocimientos sobre la edición de textos, ya que un dominio extenso de las TIC enriquecerá el modo de trabajar en clase (Cassany, 2014), y cómo

trabajar con medios tanto visuales como auditivos. Además, al igual que ocurre con los textos tradicionales, debe tener la destreza de identificar qué texto digital es apropiado y auténtico, y juzgar tanto el uso de la lengua como el contenido informativo. También es importante que conozca bases de datos y saber cómo investigar mediante el uso de palabras claves, “así como para realizar descubrimientos por accidente, llamados Serendipia⁶” (Gutiérrez Valencia, 2006).

Uno de los problemas globales más criticados (Biancarosa, 2012; Gutiérrez Valencia, 2006; Korat, 2008, Krashen, 2011; Vargas Franco, 2015) de la digitalización es la brecha que desequilibra el desarrollo de la alfabetización a una escala demográfica y económica. Las nuevas tecnologías suponen una dificultad para aquellas familias y/o escuelas de bajos recursos. Además, aunque las escuelas, bibliotecas y otros lugares de acceso público mejoren los materiales digitales, también existe una brecha entre los alumnos que, al estar constantemente expuestos, están familiarizados con el funcionamiento de dichos materiales, y los que no tienen las habilidades necesarias para utilizar esta tecnología de una forma más o menos sofisticada. Otra diferencia destacada es el objetivo de cada alumno. Biancarosa et al. (2012) manifiestan que aquellos estudiantes que trabajan con un alto rendimiento suelen ser más propensos a utilizar la tecnología para aprender más, hacer actividades derivadas de su propio interés, colaborar con otros estudiantes e incluso hacer que un adulto le guíe en el aprendizaje extraescolar. En cambio, los alumnos que rinden a un ritmo más bajo, suelen participar en actividades más sociales, como el uso de chats, videojuegos, redes sociales o, simplemente, surfear por la red en busca de información acerca de celebridades o deportistas. Estas diferencias en el uso de la tecnología también amplían las brechas de aprendizaje, ya que el simple hecho de tener acceso a ella no es

⁶ La Serendipia, un término todavía no recogido en la Real Academia de la Lengua Española, fue acuñado por Lord Horace Walpole, conde de Oxford (1717-1797), arquitecto innovador, político y escritor británico, para describir algo así como el “hallazgo afortunado”. Se define como los hallazgos y descubrimientos de información valiosa por un evento fortuito (Coppo, 2012).

suficiente, sino que deben conocer cómo sacarle partido y cómo desarrollar capacidades esenciales para el aprendizaje y actividades relacionadas con la literacidad, sin dejarse abrumar por las cantidades infinitas de información sin filtrar.

Para obtener resultados exitosos, los programas educacionales en los que se introduzca la tecnología deben de ser cohesivos y coherentes. El primer paso para la integración tecnológica viene de la mano de tanto los educadores, como los padres, y resalta la importancia de conocer y dominar la terminología (Biancarosa et al., 2012). Es necesario conocer las diferencias entre el hardware y el software que son parte de la tecnología del e-book, como también lo es conocer las distintas aplicaciones online que pueden utilizarse para leer de forma digital, guardar textos e interactuar con ellos, de una forma controlada y coherente. Aunque otras aplicaciones o programas también ayudan al desarrollo de la literacidad, no permiten que el estudiante interactúe demasiado con el texto (guardarlo como referencia, subrayar, hacer anotaciones, etc), por lo que son un tanto limitadas. Además, a la hora de usar e-books (referido al software de textos digitales y no el hardware), es muy importante tener en cuenta el medio (hardware) en el que se está utilizando. Otro aspecto a tener en cuenta es la preferencia del alumno, ya que algunos se sienten más cómodos en un ordenador y otros, por cercanía o familiaridad de uso, prefieren sus smartphones.

Como se ha explicado, los avances en la tecnología se abren paso en el contexto del aula y la educación y son una gran herramienta de aprendizaje para la mayoría de áreas. La literatura en papel se está quedando cada vez más obsoleta, por lo que la inclusión de tecnología como parte del currículum de lengua extranjera es fundamental. Los estudiantes de hoy en día están expuestos constantemente a una infinidad de pantallas, y cada vez más estudiantes se pasan a los formatos digitales de lectura, sobre todo, los jóvenes entre 14 y 24 años con estudios (Cordón-García, 2010). La introducción de tabletas, móviles, ordenadores u otras tecnologías supone una gran ventaja

motivacional para estos alumnos, ya que suelen estar familiarizados con estas herramientas. Por otro lado, el distanciamiento de los métodos tradicionales que genera la digitalización suele ser positiva, debido a que los alumnos dejan de asociar la lectura a una actividad obligatoria, monótona y/o aburrida (Cassany, 2014; 2012).

Otra de las ventajas más importantes y revolucionarias de la tecnología en el aula es la accesibilidad. Muchos alumnos con discapacidades auditivas, visuales, o con necesidades comunicativas especiales, son capaces de desarrollar sus habilidades lectoras al mismo ritmo que sus compañeros gracias al uso de estas herramientas en el aula. Biancarosa explica que uno de los métodos más utilizados es el texto a voz (*text-to-speech*) que facilita la lectura mediante la audición y puede llegar incluso a traducir textos completos. Esta herramienta no sólo facilita el aprendizaje de aquellos estudiantes con necesidades especiales, sino que además ayuda a establecer equidad en el aula. Es importante resaltar que el texto a voz u otras aplicaciones son útiles para este tipo de alumnos, pero también para cualquier estudiante, dado que se ha demostrado que la lectura focalizada y con ayuda auditiva facilita la concentración de los estudiantes más jóvenes (Biancarosa, 2012; Verhallen, 2009).

Las aplicaciones tecnológicas demuestran amplios resultados en el desarrollo de estrategias avanzadas de lectura (Bus, 2009; Cordero, 2015). Por ejemplo, tutoriales que el alumno puede utilizar para regular su propio ritmo, la detección de errores, técnicas de resumen, de autocrítica o de creación de mapas conceptuales, entre otras. También se ha demostrado que estas herramientas controladas por el estudiante son muy beneficiosas para aquellos que estén aprendiendo una lengua extranjera, o una independiente al que se habla en el núcleo familiar (Sung, 2008). Además, Biancarosa (2012) encuentra que presentar textos digitalizados acompañados de listas de vocabulario, apropiadas para cada texto, y actividades hace que los alumnos sean más conscientes

sobre los aspectos fonéticos, léxicos y de estrategias de lectura. La concentración de los estudiantes mejora considerablemente al leer y escuchar el texto simultáneamente. También los prepara más exitosamente para reconocer el léxico en otros textos, y Cordero (2015) argumenta que si el texto contiene además ayuda auditiva, es más probable que adquieran más vocabulario y se almacene en la memoria a largo plazo. Si también se añade la opción de proveer comentarios individualizados, tanto de la aplicación como del profesor, los estudiantes (sobre todo aquellos con dificultades) pueden seguir trabajando en casa, mejorando sus habilidad y comprensión lectora, y se les proporciona más oportunidades de seguir practicando (Olson, 1997).

A parte de las ventajas sobre el desarrollo lingüístico y de las habilidades de lectura, los ciber-textos también exponen al estudiante a una biblioteca digital a escala mundial (Gutiérrez Valencia, 2006). Antes de la revolución tecnológica, el proceso de escoger un texto dependía de la localización del lector, de la disponibilidad del texto en su biblioteca local, oficina, universidad o similares. Si el lector provenía de una zona rural, por ejemplo, ya se encontraba en una situación de desventaja ante otro lector de un área urbana más cosmopolita, por el simple hecho de que el último tenía más posibilidades de leer. Como cualquiera puede acceder a millones de textos digitales, para cualquier edad y preferencias, la elección puede ser abrumadora entre tantas opciones, pero también existen infinidad de Webs y aplicaciones que pueden ayudar al lector a escoger un determinado libro. Por ejemplo, la red social Goodreads ayuda al usuario a encontrar textos similares a los que ha leído y le han gustado, y puede escribir opiniones visibles para otros usuarios. GoogleBooks e incluso Facebook dan recomendaciones según el género, *likes* anteriores, autores, entre otras variables. Asimismo, la comodidad de la tecnología no se reduce a la oferta sino también a la reducción de espacio físico de los textos: ahora podemos almacenar cantidades infinitas de información en espacios tan reducidos como microchips, tarjetas de memoria, que

ocupan el espacio físico equivalente a una uña, e incluso menos. De la misma forma, toda la actividad lectora online o digitalizada puede darse lugar en cualquier sitio, sin depender de horarios o sin necesidad de desplazarse.

El uso del ordenador como herramienta para la lectura ofrece amplias posibilidades para leer, pero también proporciona nuevas oportunidades al ciber-lector que antes no existían. Por ejemplo, el lector puede “des-estructurar y re-estructurar textos originales [...] y ejercitar múltiples operaciones [...] convirtiéndose en ciber-coautores” (Gutiérrez Valencia, 2006, p. 4). Gracias a los procesadores de textos, los estudiantes o los profesores pueden modificar los textos a su antojo, mejorándolos con ayudas visuales o auditivas, subrayando conceptos o vocabulario relacionados con la materia o el tema de su interés, o adaptarlos según el nivel de cada lector.

En definitiva, las desventajas que puede presentar el uso de la lectura digital en el aula, además de poder solucionarse, al menos en parte, no superan a las ventajas que estas herramientas tienen. Como se ha explicado anteriormente:

Desventajas:

- El profesorado desconoce las herramientas o no sabe usarlas.
- Puede resultar cara para escuelas y familias con pocos recursos.
- Los alumnos tienen diferentes formas de aprender y de utilizar la tecnología.
- Cantidades casi infinitas de información que pueden abrumar al profesorado y al alumnado.

Ventajas:

- Los alumnos se sienten más motivados porque asocian la tecnología con el ocio y están familiarizados con ella.

- La accesibilidad para alumnos con discapacidades auditivas, visuales o con necesidades comunicativas especiales.
- El texto acompañado por audio fomenta la adquisición de vocabulario. Conociendo bien las herramientas, el alumno puede autocorregirse, regular su propio ritmo de aprendizaje y escoger sus estrategias de lectura.
- El profesor puede proveer comentarios individuales o en grupo más fácilmente.
- Conociendo bien cómo administrar sus recursos, tanto el profesor como el alumno tienen un abanico mucho más amplio de posibilidades de lectura.
- El almacenamiento es muy práctico y apenas ocupa espacio físico.
- Permite al lector interactuar directamente con el texto y modificarlo (interactividad y co-construcción).

3 PUNTOS DE VISTA

3.1 ¿Qué opina el profesor?

Gómez Murcia (2015) afirma que las nuevas formas de lectura se alejan mucho de las costumbres derivadas de la literatura en papel: una práctica individual, sin interrupciones y prácticamente una vía única de comunicación del autor al lector. Pero las nuevas tecnologías han cambiado la forma en la que los usuarios afrontan la lectura. Las nuevas generaciones, explica Gómez Murcia, “pone(n) en marcha nuevos modos de practicar la lectura no menos legítimos, aunque sí más dispersos” (p. 330), es decir, la lectura en un dispositivo electrónico como la tableta o el smartphone se ve normalmente interrumpida por notificaciones, haciendo que el usuario cambie de aplicación para contestar a un chat, continuar un juego o ver un vídeo.

Los profesores que menos innovan en sus aulas suelen rechazar la idea de la lectura digital por la “falta” de acceso a la tecnología (Brantmeier, 2003; Honan, 2008; Hutchison, 2012). Entre las limitaciones que describen, destacan la gran cantidad de aulas en los centros educativos, sobre todo en escuelas de educación primaria, que sólo cuentan con un número determinado de ordenadores. Pero las actividades digitales no se limitan al contexto del aula. Hoy en día la mayoría de estudiantes poseen smartphones con los que también se puede trabajar, y en gran parte, los estudiantes también tienen acceso a ordenadores en casa (y algunos cuentan con uno propio), por lo tanto, habría que asesorar cada aula de forma individual para poder determinar si la limitación de acceso es un problema en esa clase en particular.

En primer lugar, para lograr resultados exitosos con el uso de TICs en el aula, el profesor debe tener en cuenta los hábitos tecnológicos de sus estudiantes, los cuales se pueden averiguar a través de una encuesta, o simplemente dedicar unos minutos al principio de la clase en el que los

estudiantes describan y/o dibujen (en el caso de estudiantes de primaria) su familiaridad con las pantallas al finalizar la jornada escolar. Ocurre en bastantes ocasiones que el profesor no es realmente consciente de todas estas actividades de sus alumnos, y subestiman el conocimiento tecnológico de sus estudiantes, que a su vez obstruye su propio hincapié en el uso de TIC en el aula. Este desconocimiento también se traduce en una asunción incorrecta de que la tecnología en casa y la del aula son muy diferentes (Honon, 2008).

También, una forma de comprobar que el alumno tiene conocimientos sobre los sistemas operativos con los que se trabajará en clase, es crear una lista de verificación objetivos. El alumno, en su propio tiempo, podrá comprobar esta lista y marcar cada elemento acorde con su propio conocimiento tecnológico. El profesor puede entonces asesorar si sus alumnos necesitan o no una sesión de familiarización. Esta lista se puede revisar al principio de cada año (y compartirse entre el profesorado), en vez de repetir estas sesiones de entrenamiento tecnológico cada vez que pasan al curso siguiente, empezando con una *tabula rasa* que acaba desmotivando a los alumnos y, por lo tanto, hace que fracase la implementación de las TICs y la literacidad digital. (Honon, 2008).

Otras limitaciones también vienen dadas por el uso de los recursos. Muchos profesores sólo trabajan alrededor de webs educativas o con fines pedagógicos que acaban fracasando porque no logran confraternizar con los estudiantes (Cassany, 2015; Honon, 2008) ya que “estas formas de literacidad no forman parte de su vida diaria” (Honon, 2008, p. 36) como lo hacen otros recursos. El uso de redes sociales y otros recursos (que se comentarán más adelante en este trabajo) también es válido en un contexto académico, e incluso llega a resultar más atractivo (Biancarosa, 2012; Cordero, 2015; Hutchison, 2012) y los motiva a leer más (Garrett-Rucks, 2015).

En muchas ocasiones, el profesorado piensa que, a raíz de su desconocimiento por los hábitos de los estudiantes, deben dedicar mucho tiempo a extensas explicaciones y entrenamiento

sobre el funcionamiento del ordenador o el programa que estén utilizando (Honan, 2008; Hutchison, 2012). No sólo se estarían negando las habilidades de los estudiantes en general, sino que también los profesores dejan a un lado sus propios conocimientos tecnológicos y sobre recursos en la red, sólo para utilizar los ordenadores de una forma “tradicional”. Siguen trabajando los textos de la misma forma, sólo que en una plataforma distinta. El foco se centra en el conocimiento técnico y no en la literacidad. Es posible que estudiantes de menor edad (primeros cursos de primaria) sí necesiten este tipo de entrenamiento antes de comenzar con la actividad, aunque a medida que se avanza en los cursos, sólo sería necesario una breve introducción (Honan, 2008). En un currículum estrecho y con un tiempo limitado, es innecesario e improductivo explicarles a los alumnos lo que significan las siglas WWW, o la E en Internet Explorer. El tiempo que se le dedica a familiarizar a los alumnos con los sistemas operacionales es un tiempo que se le resta a trabajar productivamente las competencias alfabéticas y a su desarrollo. Además, los propios hábitos digitales de los profesores fuera del aula pueden ser integrados perfectamente en la clase.

Honan (2008) explica que, en el aula, a la hora de hacer una actividad de tipo digital, se da más énfasis en enseñar cómo opera un determinado programa en vez de aprender cómo producir un texto digital. Honan explica cómo uno de los profesores se quejaba de que algunos alumnos no habían traspasado su plan de trabajo (en papel) a su producción final digital. Considera la actividad como un fracaso por este tipo de fallos, además de encontrar que los alumnos se “distráían” fácilmente con algunas características del sistema operativo, en este caso PowerPoint. En resumen, esta profesora considera que la actividad ha fracasado porque le ha llevado “cantidades enormes de tiempo” causando un gran impacto negativo sobre la integración de tecnología en el aula.

Otra barrera es que el objetivo del uso de las TIC no es crear una narrativa, sino ser capaces de utilizar y dominar el programa o sistema operativo. El énfasis no debe recaer sobre el uso impecable de PowerPoint o iMovie, sino que el contenido cumpla los objetivos de literacidad y no de producción tecnológica. También es un problema cuando los profesores piensan que deben traducir, de un formato impreso a uno digital, las habilidades literarias de sus alumnos.

Es importante ver los textos digitales no como una adición al currículum escolar, sino como se trataría cualquier otro texto tradicional físico. Al igual que en nuestra vida diaria fuera del ámbito académico podemos escoger entre un libro en papel y su homólogo digital, se puede hacer dentro del aula. El cambio o la introducción de la literacidad digital no debe ni puede ser repentino y absoluto. Este tipo de cambios tan súbitos y abruptos llevan a un fracaso como el que se ha mencionado anteriormente, porque el tiempo que dura la lección está más centrado alrededor de explicaciones técnicas y el foco no es la actividad en sí. Es importante implementar cambios progresivos, primero, para que tanto el profesor como el alumno se acostumbren a la dinámica de la clase, para que ambos se familiaricen con el funcionamiento de cada herramienta digital, y para que, poco a poco, los alumnos puedan ir aumentando su exposición a la tecnología mediante el aprendizaje y la alfabetización, y no al revés, logrando una “fusión de literacidad” (Honan, 2008).

Otro punto interesante que plantea Honan (2008) es que introducir la tecnología en el aula no sólo viene de la mano del profesor, sino también de las instituciones a su alrededor. La cantidad de tecnología disponible depende de la propia escuela y depende del presupuesto gubernamental. Pero también depende de la estructura y el diseño de la escuela, ya que la mayoría carecen de herramientas digitales dentro del aula y sólo se limitan a laboratorios, bibliotecas o salas de ordenadores, que limitan al profesor y no son eficientes, es un motivo más por el que no se introducen tecnologías digitales en el aula.

Otra conjetura que plantea rechazo a la literacidad digital es la rápida evolución de la tecnología y los sistemas operativos (Gómez Murcia, 2006). De nuevo, el espacio y el presupuesto de las escuelas es reducido y parece imposible estar al día de todas las actualizaciones tecnológicas. Más que centrarse en la actualización de los medios, es importante actualizar la dinámica de clase y la mentalidad del profesorado para mantenerse al día de la digitalización, y aprender cómo incorporarla eficientemente al currículum. Tanto el software como el hardware evolucionan a pasos agigantados, pero el uso de un sistema operativo algo más antiguo no impide la alfabetización digital de los alumnos. Asimismo, la creatividad y la eficiencia del profesor respecto a la literacidad digital debe estar en conjunción con los sistemas educativos y gubernamentales para una implementación de la tecnología con éxito.

El profesor debe guiar para que no sólo sea una lectura satisfactoria, también que cumpla los objetivos pedagógicos. Este proceso de inclusión no debe tratarse como una integración tecnológica en el currículum escolar. En cambio, el plan de estudios debe ser la guía que dirija al profesorado a la hora de escoger la tecnología apropiada según el fin pedagógico (Hutchison, 2012). Para evitar las distracciones causadas por la tecnología, es importante establecer las metas pedagógicas de cada lección y determinar parámetros pedagógicos para dichos objetivos. Una vez que la lección está diseñada, es el momento de encontrar las herramientas tecnológicas que facilitarán alcanzar dichos objetivos.

Aquellos docentes que sí van incorporando la tecnología en sus aulas poco a poco ven que es una herramienta sin duda muy útil. Uno de los profesores que entrevista Cassany (2014), explica que, gracias al acceso a Internet en su aula, es capaz de improvisar, es decir, apartarse del libro de texto (Cassany, 2014). También argumenta que “a veces es bueno y a veces es malo, pero el hecho de que veas la clase ir por un lado y que en ese momento puedas decir: “ahora este poema

lo vamos a buscar cantado”, [...] ahora con algunos recursos más, nos sale mejor⁷ (p. 42)”. De esta forma, se le ofrecen al estudiante materiales más sofisticados que los del libro de texto. Esta profesora también apoya que los alumnos busquen la información cada uno en su portátil y que la avisen cuando encuentren algo. Ella determina si esta información es válida o no, y guía a los alumnos individualmente, pero también motiva el trabajo en grupo: que los alumnos se ayuden unos a otros a determinar qué es importante y qué no. Así, la maestra aprende también de ellos, ya que confía en el conocimiento informático y la iniciativa de sus alumnos. Además, también favorece el uso de redes sociales (Facebook, Whatsapp) para que los estudiantes formen grupos y se organicen entre ellos cuando tengan que realizar tarea o trabajos grupales.

3.2 ¿Qué opina el estudiante?

Los estudiantes suelen responder positivamente al uso de tecnología en el aula, ya que están familiarizados con su funcionamiento y lo asocian al ocio después de la jornada escolar (Cassany, 2014; Cordero, 2015; Hutchison, 2012). Por ejemplo, en Hutchison (2012), se recogen diversos testimonios de estudiantes después de haber sido expuestos a diversas aplicaciones de lectura, que llevaron a cabo en sus iPads en el aula. Los estudiantes aseguran que les ayudó con la comprensión lectora, ya que debían escoger las ideas principales del texto y colocarlas en orden de ocurrencia. También, los usuarios adultos pueden ser más capaces de controlar el material, como los hipertextos, y derivar sus hábitos de lectura en una secuencia lineal o “determinar libremente sus propias trayectorias (Salinas Ibáñez, 1994). Es decir, los estudiantes universitarios pueden tomar

⁷ Traducido del original en catalán en Cassany, 2014, p. 42.

Cita original:

“També t’he de dir que jo improviso, que de vegades és bo, de vegades és dolent, però el fet que tu vegis que la classe va per un cantó i en aquell moment puguis dir “doncs, mira, ara aquest poema el buscarem cantat per no sé qui”, com que ara ja tenim una mica més de recursos, ens surt més bé”.

las riendas de su propio aprendizaje y pueden usar textos digitales que documenten su progreso, aprendizaje y logros, para así evaluar de una forma más flexible si sus competencias siguen avanzando o necesitan mejorar ampliando trayectorias de lectura.

Las aplicaciones que permiten más libertad a los estudiantes son las que suelen tener más éxito (Hutchison, 2012). Como se explica en su estudio, los alumnos no se sentían limitados por el formato de ciertas aplicaciones, en este caso, Popplet, ya que podían jugar con el diseño y la estructura de su trabajo. Al promover la creatividad de los estudiantes, estos también se sentían más motivados a trabajar y explorar sus límites. Y aunque la creatividad pueda conducir a que los alumnos se sientan inseguros por el formato que le dan a su tarea, el profesor debe guiarlos y también hacer hincapié en que investiguen nuevas formas de presentar su trabajo, aunque no se parezca al de los demás (Hutchison, 2012). Los textos hipermedia utilizados en el ámbito universitario de la enseñanza de lenguas extranjeras también son atractivos para los alumnos más adultos, ya que estos textos “explotan la asociación de ideas característica del pensamiento humano” (Salinas Ibañez, 1994, p. 22). La enseñanza superior y universitaria tienden a ser más flexibles con la forma de trabajar del alumno y se suele ofertar otros tipos de enseñanza menos convencionales como las clases no presenciales. De esta forma, los textos hipermedia y los hipertextos permiten al alumno aprender la lengua extranjera a su ritmo y según sus estrategias cognitivas de lectura (Salinas Ibañez, 1994).

Cuando la lectura digital no se da en el contexto de clase y se asigna como tarea, es importante que el profesor delimite la selección de iBooks o libros digitales. Hutchison (2012) describe que muchos alumnos se sintieron abrumados por la selección, y que algunos simplemente se dedicaron a abrir libros de dicha selección y ojearlos, sin llegar a decidirse por ninguno en particular. Otros aprovecharon la amplia oferta de material y se centraron en libros digitales que

les resultaban muy fáciles. El resto de alumnos, la gran mayoría, escogió un libro adecuado para su nivel y completaron la tarea eficazmente, aprovechando también las características del iBook: podían subrayar, crear notas en el texto, cambiar el tamaño de la letra y seleccionar una palabra para obtener una definición inmediata y sin salir de la aplicación. El uso del iPad en esta actividad tuvo una gran acogida y creaba expectativa para cuando lo pudieran volver a usar en el futuro (Hutchison, 2012). También, el uso de hipertextos a nivel universitario genera más interés por la amplia selección de lecturas disponibles. Los alumnos de enseñanza superior suelen tener gustos más definidos o les resultaría más fácil escoger un hipertexto si éste tiene relación con temas de su interés personal, profesional o con otras asignaturas que esté cursando. Además, los estudiantes adultos suelen ser más hábiles a la hora de interconectar contenido (Salinas Ibáñez, 1994).

Honan (2008) continúa explicando que los estudiantes podían crear notas, escribir o dibujar con distintos colores y pinceles en los libros digitales, que se guardaban para que el resto de alumnos lo pudieran ver si escogían ese texto. Poder dibujar escenas de la historia que leían, en definitiva, ilustrar el libro ellos mismos; y, aparte de encantarles (Hutchison, 2012), también fomentaba que los alumnos releyeran el texto, es decir, la doble lectura, más cuidadosa y atenta, en la que no debían perder detalle para poder dibujar una escena fiel a lo que acababan de leer. Comprendían mejor la historia y el aspecto visual y creativo de la aplicación facilitaba que recordaran lo que leían durante más tiempo, facilitando al mismo tiempo discusiones en clase (Hutchison, 2012). Los estudiantes adultos también se benefician de los textos multimodales ya que comprenden diversos tipos de aprendizaje: en activo, es decir, la co-construcción y la

interacción directa con el texto (Cordero, 2015), y la representación gráfica a través de la multimodalidad y ayudas visuales, como imágenes, iconos, vídeos y GIFs⁸ (Cassany, 2014).

Uno de los problemas que planteaba el profesorado en la sección anterior, es que los alumnos no tengan suficiente conocimiento tecnológico y por lo tanto dedicaban demasiado tiempo investigando y aprendiendo el funcionamiento de diversas herramientas, cuando en realidad, era innecesario. Los alumnos, sobre todo los jóvenes que han crecido en la era digital, parecen tener una predisposición innata para entender el funcionamiento de la tecnología a su alcance. Además, Hutchison (2012) explica que aquellos que no entendían algún aspecto técnico de su iPad, preguntaban a sus compañeros, que generaba trabajo colaborativo y además conducía a discusiones sobre la lectura y lo que iban aprendiendo durante la tarea.

Que el instructor les permita el uso de las redes sociales con un fin académico también tiene una acogida muy positiva entre los alumnos. Cassany (2015), argumenta que, con las redes sociales, los alumnos son capaces de aclararse dudas entre ellos a través de grupos de Facebook, WhatsApp, o aplicaciones similares. Este trabajo en grupo también fomenta la autonomía y la productividad. Además, al generar más comunicación entre los alumnos, éstos también están más al tanto de cuándo tienen que tener terminada la tarea, o qué es exactamente lo que deben hacer. En estos casos, incluso el profesor puede estar presente en estos grupos en las redes sociales, y participar cuando sea necesario, dejando también espacio para que los alumnos se comuniquen entre ellos, y no acabar dirigiendo la conversación como si se estuviera todavía dentro del aula.

En general, a los estudiantes les gusta tener acceso a la tecnología. No sólo se sienten más autónomos y responsables de su propio aprendizaje (Cassany, 2014), sino que también aprovechan

⁸ El GIF es un tipo de archivo que permite almacenar diversas imágenes en un mismo archivo, resultando en una imagen animada. Christensson, P. (2016, August 20). *GIF Definition*. Retrieved 2017, Mar 26, from <https://techterms.com>

de una forma más eficiente las herramientas que están a su alcance (Hutchison, 2012). Los alumnos saben que deben de ser responsables con su uso de la tecnología, y no dejar distraerse por lo que puedan hacer en la red que no tenga que ver con su tarea. Saben que, si el instructor confía en ellos y ellos no trabajan, esa “mala” nota, será su responsabilidad.

4 4 RECURSOS PARA LA LECTURA DIGITAL

Buscar recursos de cualquier tipo en Internet puede resultar abrumador, sobre todo sin un punto de partida definido. Los educadores pueden comenzar su viaje en la red documentándose en portales para profesores y alumnos. Por ejemplo, Nomdedeu (2008) clasifica los portales más importantes para profesores de ELE, siendo el primero *Aula de lengua* (para encontrar los enlaces todos los recursos citados en este capítulo, por favor diríjase a la Figura 1). Este portal cuenta con cinco secciones: *Historias de debajo de la luna*, que recopila lecturas sobre “la comunicación y comprensión entre las culturas” (Nomdedeu, 2008). *Lecturas paso a paso*, que se divide en tres niveles (básico, intermedio y avanzado). Cada nivel tiene cinco grados distintos de dificultad de comprensión lectora. *Didactiteca* cuenta con una extensa recopilación de actividades lingüísticas y socioculturales (más de 800) y cada una tiene una ficha descriptiva que especifica en qué destrezas se centra, qué nivel de dificultad tiene, qué audiencia es la apropiada, el tiempo de duración, etc. *Pasatiempos de Rayuela* ofrece la descarga gratuita de un CD que recopila una amplia selección de actividades lúdicas y divertidas, también dividida por niveles y tipos de actividades (crucigramas, adivinanzas, refranes sopas de letras, e incluso lecturas de poemas auténticos para estudiantes de niveles más avanzados). Esta sección es muy completa y apta para cualquier edad. Por último, *Otros materiales didácticos* ofrece una breve selección de cuatro temas centrados en el vocabulario: los colores, interacciones, la familia y la comida.

Otros portales presentados por Nomdedeu (2008) para profesores de ELE son: *Comunicativo.net* que también ofrece recursos en otros idiomas como alemán, francés e inglés. *Elídele* cuenta con actividades y recursos, además de su propia revista. En el portal *Todoele* también podemos encontrar, además de actividades y revistas, una gran diversidad de recursos auténticos: vídeos, noticias, artículos y otras lecturas. Su buscador permite escoger el tipo de

actividad, el tema, área y la competencia. Por último, el foro *Hispania* que no sólo ofrece recursos similares como los portales anteriores, sino que también es un punto de encuentro entre profesores y alumnos de ELE.

Una opción para fomentar la lectura digital son los blogs. Los blogs online son básicamente cuadernos de bitácora que se actualizan periódicamente y presentan infinidad de temas. El educador que tenga talento de escritor puede utilizar esta herramienta y crear su propio espacio virtual para los alumnos (usando la página web gratuita de *Wordpress* o también *Blogspot*, por ejemplo). Existen muchos tipos de blog online que lidian con diferentes temas: personales, de actualidad, sobre el cine, el arte, la tecnología o pedagógicos, entre muchos otros tipos. La ventaja de escoger este tipo de recurso es que, gracias a su amplia selección de temas y ejemplos, el profesor puede crear una lista de blogs a los que los alumnos pueden acceder, según sus gustos, nivel e intereses (Nomdedeu, 2008). Creando una base de datos adecuada y apropiada, el alumno puede escoger y así motivarse a seguir leyendo. Al actualizarse periódicamente, también pueden seguir leyendo el mismo blog durante todo el curso.

Similar a los blogs es el uso de Facebook como herramienta para la lectura digital. La narración es una naturaleza intrínseca del ser humano (Davies, 2015) y Facebook ha hecho posible la convergencia de millones de personas en un mismo espacio narrativo. Aunque esta herramienta no es estrictamente pedagógica, un uso apropiado puede ser muy beneficioso para los estudiantes. Como se explicó anteriormente, el profesor también puede integrar sus propios hábitos tecnológicos dentro del aula. Facebook permite bastante libertad a la hora de crear contenido, al que se le puede incluir, aparte de texto, imagen, sonido y vídeo. Los alumnos, al igual que ocurre con los blogs, pueden seguir a personajes públicos o páginas específicas en las que las publicaciones también se actualizan periódicamente. También, al igual que los blogs, tanto el

profesor como el alumno pueden crear páginas ellos mismos y crear su propia narrativa, creando un aula digital en la que todos pueden compartir y comunicarse libremente, además de “etiquetarse” o “mencionar” a otros compañeros en las publicaciones (Davies, 2015). Además, existen páginas de Facebook que funcionan como portales (un poco más informales) para el profesorado y el alumnado, donde se comparten recursos y otros elementos relacionados con la educación. Siguiendo un estilo similar, aunque algo más limitado, la aplicación de Twitter también permite crear y leer en bloques narrativos de no más de 140 caracteres (a los que también se les pueden incluir imágenes, enlaces y vídeos), llamado también *microblogging* (Kim, 2012), por la brevedad de cada unidad de contenido. Otra ventaja de las redes sociales es que se puede encontrar contenido en cualquier idioma.

Un libro en formato digital puede ser leído en una buena variedad de dispositivos: ordenador de sobremesa, portátil, netbook, lector de tinta electrónica, Tablet y teléfono móvil. Actualmente, existen muchas aplicaciones cuyo enfoque varía en cada una, y es el trabajo del profesor escoger qué apps son las más apropiadas según sus necesidades y objetivo con cada lectura. Empezando por *Google Books* cuya plataforma cuenta con una gran y amplia biblioteca de ebooks, en los que se pueden encontrar tanto libros gratuitos como versiones completas de pago (cuyo contenido suele estar accesible a través de una vista preliminar). Similar a *Google Books* es *Amazon* (con su propio sistema, el dispositivo Kindle) y *Sony*, también líderes en la distribución online de lectura digital, junto a los mercados digitales de Apple (*App Store*) y Android (*Google Play*). Cerdón-García (2011) sugiere la web *Libranda* para un público más adulto ya que es una página que recoge miles de ebooks en español sobre temas tan diversos como marketing, tecnología o sobre la venta al por menor, entre otros. Otro buen ejemplo es la aplicación *Oxford*

Bookworms Library (en inglés) para iPad y iPhone y que proveen al lector con ilustraciones originales, archivos de audio, glosarios y pruebas de vocabulario (Kim, 2012).

El mercado más aplicaciones de lectura digital acompañadas de otras características como imagen y sonido, interacción con la app, etc., suelen estar dirigidas a un público más joven y principiante y diseñadas principalmente para iPads o teléfonos inteligentes. Cahill (2013) propone varias aplicaciones que motivaron a los alumnos más pequeños a leer más y a seguir aprendiendo vocabulario, como *Starring You Storybooks* (en inglés), en la que se puede personalizar añadiendo el nombre del lector e imágenes; *Pat the Bunny* (en inglés), que permite grabarse leyendo la historia. Otra aplicación muy divertida que también es apta para adultos es: *Don't Let the Pigeon Run This App!*, en la que se pueden crear historias al estilo “Mad Libs”.⁹

Cahill (2013) también sugiere que es muy motivante e interesante para los alumnos más jóvenes utilizar libros multimodales digitales. Menciona varios como *The Artifacts*, “bien escrita con un vocabulario sofisticado” (Cahill, 2013), que incluye sonido, imágenes y animaciones. También *Dragon Brush* que permite establecer conexiones con el mundo real y establece un sentimiento de comunidad, ya que la historia relata las aventuras de un joven que intenta mejorar su pueblo con un pincel mágico. Este tipo de libros digitales contienen textos más concisos, apoyados por imágenes y están diseñados para promover la lectura temprana e incluso aprender a leer tanto en la primera como en la segunda lengua (Cahill, 2013). Otros títulos son *All by Myself*, *Bats! The Great Cookie Thief: Starring Cookie Monster*, el lector puede interactuar con el texto, *Hiding Hannah*, *The Edible Suit*, entre otros. También Cordero et al (2015) describen la aplicación que ellos mismos crearon (RCS¹⁰) que es una lectura también multimodal en la que el usuario

⁹ *Mad Libs* es un juego en el que uno de los participantes tiene una historia a la que le faltan palabras y debe pedirle al otro jugador (ajeno al contenido de la historia) las palabras que le faltan (un sustantivo, un adjetivo, un verbo, etc.). Al final, ambos leen la historia completa (Cahill, 2013).

¹⁰ “Read, Create, Share” (Cordero, 2015)

(lectores jóvenes) debe evitar distraerse con los objetos que encuentra durante la lectura y además le permite interactuar con el texto mediante escritura (RCW¹¹), dibujos interpretando la historia y además puede compartir sus aportaciones con el resto de compañeros.

Para lectores algo mayores, es necesario encontrar lecturas interactivas más apropiadas para la edad y nivel de estos estudiantes. Cassany (2012) sugiere diversas herramientas como los textos para ordenar, en los que el lector se enfrenta a una composición caótica y debe inferir y reorganizar el texto para comprender su significado. Propone la página *Lenguactiva* para encontrar ejemplos. También sugiere el uso de los textos con andamiajes, en los que se provee al lector con información complementaria a través de hipervínculos. *ALE*, un proyecto realizado por la junta de Andalucía, en español, es un buen recurso para alumnos de primaria e incluso secundaria, *The Lexile Framework for Reading* (en inglés y español) contiene un motor de búsqueda que determina qué textos son apropiados para cada alumno (según la edad y el nivel) y por último *Plan de Acción Tutorial Interactivo*, de la junta de Extremadura (en español) que divide sus recursos de lectura digital interactiva en dos partes: una sección se enfoca en las técnicas de estudio y leer para aprender a leer mejor; mientras que la otra ofrece lecturas sobre distintos temas, y se centra más en leer para aprender nueva información sobre el mundo.

Un recurso poco utilizado es el de leer guiones de películas conocidas. Esta lectura puede ser un complemento a la propia película o una lectura en sí, si se utiliza por partes. McDonald (1991) explica que el uso de guiones en el aula es muy beneficioso para enseñar muestras auténticas de lenguaje, decodificar diálogos, descubrir nuevas perspectivas y entender mejor la cultura de la L2, además de introducir a los alumnos a nuevas formas de lenguaje y literatura. Ella menciona la “amplia selección y disponibilidad de videocasetes y videoclubs”, una cita un tanto

¹¹ “Read, Create, Write” (Cordero, 2015)

obsoleta por la revolución digital y la globalización de contenidos, pero su premisa del beneficioso uso de guiones y películas en el aula sigue siendo muy relevante. Es bastante fácil encontrar estos guiones, en casi cualquier idioma. La página *The Internet Movie Script Database* es una de las bases de datos más amplia de la red, cuyo contenido es mayoritariamente anglosajón. Si es un aula de ELE, en la página de *Cine Fantástico* podemos encontrar los guiones de famosas películas norteamericanas traducidas al español. La Web *Alma Plot* ofrece, a través de una base de datos más modesta, guiones de clásicas y emblemáticas películas españolas.

Aparte de los recursos ya presentes en la red, el profesor también puede experimentar con sus propias creaciones. Hoy en día existen multitud de sitios Web que ofrecen contenido libre y gratuito, con el que es posible crear materiales, aplicaciones o páginas Web. Por ejemplo, *Tripod* permite crear una página Web desde cero de una forma bastante fácil, ya que el asistente digital guía al usuario paso a paso durante todo el proceso. También con *CLIC* se pueden crear actividades multimedia de diversos tipos: actividades de autoevaluación, rellenar los espacios, prácticas con audios, lecturas en distintos idiomas y sobre distintas culturas, etc. Es muy completo, además cuenta con una extensa biblioteca de actividades ya creadas por otros educadores. Esta biblioteca cuenta con un motor de búsqueda que permite aplicar filtros para facilitar la selección, desde escoger el nivel (de infantil a bachillerato), la lengua (cuenta con 19 idiomas) y el área (lenguas, matemáticas, ciencias, etc). Algunas áreas también cuentan con actividades en diversos idiomas, interesante para educadores de un contexto AICLE¹² (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

¹² Correspondiente a sus siglas en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning) definido como “un enfoque educativo dual, en el cual una lengua adicional es utilizada para la enseñanza-aprendizaje de un contenido” en Mateu et al. 2013: Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase en *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24. pp. 79-84

Es importante que el profesor se documente bien antes de elegir una lectura digital: es su trabajo determinar la autenticidad de dicha lectura y asegurar que cumpla los requisitos y funciones del objetivo de la clase o la actividad. El docente, al igual que leería varios libros o artículos en papel antes de presentarlos en la clase, debe hacer lo mismo para que la incorporación de la tecnología al currículum sea satisfactoria. Cassany (2012) establece tres puntos importantes para elegir los recursos apropiados para cada meta pedagógica. En primer lugar, se deben formular los objetivos, y así “orientar la búsqueda con acierto, ahorrar tiempo y ser efectivo” (p. 226). Después, hay que elegir las palabras clave para poder reducir y especificar los parámetros de búsqueda. Elegir un buen motor de búsqueda también es importante para obtener los mejores resultados, y saber cómo usarlos eficientemente, todavía más. Por ejemplo, si escribimos las palabras clave entre comillas cuando buscamos en Google, obtendremos los resultados en los que aparezca esa frase exacta, si agregamos palabras claves después de un guion, eliminará resultados basados en esa palabra. Saber buscar apropiadamente es casi tan importante como elegir un buen recurso para el aula. En la página *Hipertextual* se puede encontrar un artículo detallado con todas las herramientas que podemos usar en el buscador de Google. Por último, el profesor debe evaluar los resultados, y tener en cuenta el uso de *cookies* para poder obtener resultados similares en otras ocasiones y facilitarse a sí mismo el trabajo en el futuro (Cassany, 2012).

Estos pasos no son útiles sólo para el profesorado sino también para los alumnos. Durante su viaje por la red podrían sentirse tan abrumados como el profesor, por la amplia oferta de páginas y herramientas. Los lectores deben también conocer las técnicas de búsqueda y no dejarse distraer por curiosidades, saltando de una página a otra, sin llegar realmente a cumplir su objetivo inicial (Cassany, 2012). Por ejemplo, con alumnos que tengan un nivel más avanzado de la L2 o LE, es recomendable que, si están buscando información y leyendo artículos, lo hagan en los idiomas que

conocen. Muchas páginas como Wikipedia contienen el mismo artículo en varios idiomas, pero la información del artículo en inglés puede ser más escueta que la información que se provee en el artículo en español, o viceversa¹³. Además, los alumnos también deberían ser capaces de contrastar la información que encuentran en diversas enciclopedias online, y así, leen y aprenden de una forma más intensiva sobre un mismo tema, aprenden más vocabulario y contrastan información, a la vez que experimentan un uso adecuado de la Red (Cassany, 2012).

¹³ Cassany propone el ejemplo de cuatro artículos sobre las corridas de toros (en español, inglés, francés y catalán y establece las diferencias entre la información provista en cada artículo: “en español hay una apropiación de las *corridas* como *uno de los espectáculos más antiguos del mundo* o *expresiones de la cultura hispánica* y sólo más abajo se mencionan otros países que también tienen *corridas*. En francés se mencionan todos los países donde hay *corridas* y Francia ocupa el segundo lugar. Sólo en inglés -¡y casi al principio!- se cita la tesis antitaurina o de los derechos de los animales. El catalán prefiere el lema *tauromaquia* porque en Catalunya están más extendidas las fiestas con encierros y carreras de toros en la calle (*bous al carrer*) y porque en 2010 se prohibieron las corridas de toros” (Cassany, 2012: 231).

Foros y portales
Aula de lengua: http://cvc.cervantes.es/aula/
Comunicativo.net: https://www.ihmadrid.com/es
Elídele: http://www.eldigoras.com/eldyele/02destacadas.htm
Todoele: http://www.todoele.net/
Hispania: http://www.rediris.es/list/info/hispania.es.html
Blogs
https://es.wordpress.org/
http://blogspot.es/
Redes sociales
Facebook
Twitter
Distribución de ebooks
Google Books
Amazon
Sony
App Store
Google Play
Libranda: http://libranda.com/
Oxford Bookworms Library

Interacción con el texto
Lenguactiva: http://lenguactiva.edu/
ALE: http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2014030412_9100801/false
The Lexile Framework for Reading: https://lexile.com/
Plan de Acción Tutorial Interactivo: http://conteni2.educarex.es/mats/121339/contenido/
Guiones de películas
The Internet Movie Script Database: http://www.imsdb.com/
Cine Fantástico: http://www.cinefantastico.com/nexus7/cine/guiones.htm
Web alma plot: http://www.eirelink.com/plot/catalogo.html
Crear páginas Web
Tripod: http://www.tripod.lycos.es/
CLIC: http://clic.xtec.cat/es/index.htm
Aprender a usar Google eficientemente
https://hipertextual.com/archivo/2013/11/busquedas-mas-eficientes-google/
Aplicaciones para la lectura interactiva
Starring You Storybooks

Pat the Bunny
Don't Let the Pigeon Run This App!
Mad Libs
The Artifacts
Dragon Brush
RCS
All by Myself
Bats!
The Great Cookie Thief: Starring Cookie Monster
Hiding Hannah
The Edible Suit

Tabla 1 Recursos para la lectura digital

5 CONCLUSIONES

Hoy en día usamos la tecnología casi para cualquier actividad, para informarnos, comunicarnos, divertirnos y educarnos. Carece de sentido no involucrar herramientas que se adapten mejor al proceso cognitivo de las nuevas generaciones, que se encuentran en un momento en que la información es rápida, concisa y muy abundante, gracias al formato de las redes sociales actuales.

Como se ha explicado anteriormente en este trabajo, los estudiantes se benefician en gran medida de la literacidad digital en el aula. Se sienten más motivados a seguir leyendo y son capaces de marcar su propio ritmo de lectura, es más accesible para aquellos usuarios con discapacidades auditivas, visuales o con necesidades comunicativas especiales, es más fácil para el profesor comunicarse con los alumnos a través de estas plataformas online, además, los hipertextos ocupan muy poco espacio físico y ofrecen nuevas formas de interactuar con la lectura que antes resultaban imposibles, como la interactividad y la co-construcción.

Los recursos incluidos en este trabajo pueden ayudar a guiar a profesores que quieran empezar a introducir la lectura digital en el aula y puede ser un buen punto de partida. A través de los portales y los foros, los profesores pueden investigar nuevas formas de enseñar una lengua a través la lectura, buscar actividades originales y amenas para los alumnos, y comunicarse y compartir ideas y recursos con otros profesores alrededor del mundo.

Los sistemas gubernamentales, profesores, padres y estudiantes deberían alcanzar acuerdos para introducir los nuevos sistemas de aprendizaje en el aula, y así no quedarse atrás en un mundo en el que los avances tecnológicos se dan lugar a un ritmo casi frenético, día a día. Gracias a estas mejoras y a Internet, ya no resulta tan complicado obtener recursos para introducir nuevas formas

de lectura en el aula, además de poder encontrar infinidad de aplicaciones, hipertextos y actividades para después de la lectura. Los gobiernos deberían invertir más en educación, no sólo integrando más aparatos tecnológicos en las aulas, sino también ayudando al profesorado a seguir formándose para que la implementación de la digitalización pueda ser realmente posible, y que los alumnos de hoy estén bien formados para ser buenos profesionales del mañana.

En términos de futuras líneas de investigación, sería interesante investigar el efecto que producen el uso de las redes sociales en alumnos que estén aprendiendo una lengua extranjera. También contrastar el uso de aplicaciones específicamente pedagógicas y auténticas y cuáles motivan más a los estudiantes a seguir leyendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Biancarosa, Gina & Giffiths, Gina. (2012). Technology Tools to Support Reading in the Digital Age. *The Future of Children*, 22(2), 139-60.
- Brantmeier, Cindy. (2003). Technology and Second Language Reading at the University Level: Informed Instructors' Perceptions. *The Reading Matrix*, 3(3), 50-74.
- Bus, A. G., Verhallen, M. J. A. J., de Jong M.T. (2009). How onscreen storybooks contribute to early literacy. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young learners*. New York: Routledge Education; Taylor & Francis Group, 153-167.
- Cahill, Maria & McGill-Franzen, Anne. (2013). Selecting appealing and appropriate book apps for beginning readers. *The Reading Teacher*, 67(1), 30-39.
- Cassany, Daniel. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con Internet. *Lenguaje y textos*, 39, 39-48.
- Cassany, Daniel (2012). Aprender a leer en la Red: Recursos para leer. *En línea. Leer y escribir en la Red*. Barcelona: Anagrama, 225-242.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Uocpapers*, 1, 4-9.
- Coppo, A.J. (2012). Serendipia. *Revista Vet.*, 23(1), 71-76.
- Cordero, Kristina, et al. (2015). Read Create Share (RCS): A new digital tool for interactive reading and writing. *Computers & Education*, 82, 486-496.
- Córdoba Castrillón, Mónica María, et al. (2017). Estudiantes de la básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 113-125.
- Cordón-García José-Antonio. (2011). El final del libro y el principio de la lectura: los libros electrónicos y el fenómeno iPad. *Anuario ThinkEPI*, 5, 132-138.
- Davies, Julia. (2015). Facebook Narratives. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London: Routledge, 396-409.
- Garret-Rucks, Paula, Howles, Les & Lake, William. (2015). Enhancing L2 Reading Comprehension with Hypermedia Texts: Student Perceptions. *Calico*, 32(1), 26-51.
- Gómez Álvarez, Bernardo. (2015). Petrus Apiano en *MCN Biografías*. <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=apiano-petrus>

- Gómez Murcia, Javier (2015). Aplicaciones de lectura y lectura de aplicaciones: sobre el libro y otras experiencias textuales confluyentes. *Revista Teknokultura*, 12(2), 317-336.
- Gutiérrez Valencia, M.E. Ariel (2006). E-reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto. *Revista Digital Universitaria*, 7(5), 1-8.
- Honan, Eileen. (2008). Barriers to teachers using digital texts in literacy classrooms. *Literacy*, 42(1), 36-43.
- Hutchison, Amy. (2012). Exploring the Use of the iPad for Literacy Learning. *The Reading Teacher*, 66(1), 15-23.
- Kim, Heyoung & Yeonhee, Kwon. (2012). Exploring smartphone applications for effective mobile-assisted language learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 15(1), 31-57.
- Krashen, Stephen. (2011). Kindelization: Are Books Obsolete? Retrieved January 14, 2017, de <http://www.sdkrashen.com/>
- Korat, Ofra. Shamir, Adina. (2008). The Educational Electronic Book as a Tool for Supporting Children's Emergent Literacy in Low versus Middle SES Groups. *Computers & Education*, 50, 110-24.
- McDonald, Gina. (1991). Variations on Theme: Film and ESL, artículo presentado en 25th Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Nueva York, 1991.
- Nomdedeu Rull, Antoni (2008). Actualización de los recursos del docente de ELE en Internet. *RedELE*, 12, 1-23.
- Observatorio de la Lectura y el Libro (2016). La lectura y los lectores, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.meecd.gob.es/meecd/cultura-meecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/destacados/2016/septiembre/lectura-lectores/lectura-digital-AIMC.html>
- Olson, Richard K. et al (1997). Computer-Based Reading Remedial Training in Phoneme Awareness and Phonological Decoding: Effects on the Posttraining Development of Word Recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, 235-53
- Salinas Ibáñez, Jesús (1994). Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria. *Revista de Medios y Educación*, 1, 15-29.
- Vargas Franco, Alonso. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42, 139-160.

Yao-Ting Sung (2008). Improving Children's Reading Comprehension and Use of Strategies through Computer-Based Strategy Training. *Computers in Human Behavior*, 24, 1552–71.