



Hábitos lectores digitales y desarrollo de la comprensión lectora

Lidia Altamura y Ladislao Salmerón
ERI Lectura, Universitat de València, España

Tipo de artículo: Actualidad.

Disciplinas: Psicología.

Etiquetas: educación, comprensión lectora, lectura, medios digitales.

Está demostrado que el hábito de leer en formato papel favorece el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. ¿Podría la irrupción de la lectura en dispositivos digitales alterar dicha relación? Un estudio longitudinal reciente evidencia una relación negativa entre hábitos lectores digitales y comprensión lectora a final de Primaria. Además, una peor comprensión también predice una mayor frecuencia de lectura en dispositivos digitales años después. La lectura digital, con textos más cercanos al lenguaje oral que al académico, cambia la relación bidireccional entre hábitos lectores y habilidades de comprensión.

Durante la última década, los dispositivos digitales como herramienta de lectura han irrumpido en nuestros hogares y aulas. Prácticas como la lectura de periódicos en papel prácticamente han desaparecido en favor de su lectura en móviles o tabletas. La evidencia de las últimas tres décadas ha constatado que los hábitos lectores en formato papel favorecen el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora desde la infancia hasta la adultez temprana. ¿Podría la irrupción de la lectura en dispositivos digitales modificar dicha relación en los jóvenes escolares?



(dp) Beryl_snw

Existen al menos dos razones por las que la lectura en pantalla podría no ser tan efectiva como la de papel para favorecer el desarrollo de la habilidad lectora. Por un lado, el auge de dispositivos digitales ha introducido nuevos hábitos lectores fuera de los centros escolares. Por ejemplo, el uso de las redes sociales, que compiten en tiempo con las lecturas más tradicionales y cercanas al lenguaje académico, como la lectura de novelas. En general, las características lingüísticas de los textos de las redes sociales o blogs son más

propias del lenguaje hablado que del académico (Snow, 2010). Así, existe el riesgo de que el alumno no tenga oportunidad de practicar el vocabulario técnico y las estructuras lingüísticas propias del lenguaje académico leyendo textos digitales. Por otro lado, varios metaanálisis recientes han constatado que comprendemos peor textos en soporte digital que en papel, particularmente cuando se trata de textos expositivos o cuando los textos se leen con presión temporal (p. ej., Delgado, Vargas, Ackerman y Salmerón, 2018). Esta línea de investigación advierte que la experiencia lectora en pantalla podría impedir que, con el tiempo, los estudiantes desarrollen todo su potencial de comprensión.

Además de la desventaja según el medio en que se lee, gran parte de los estudios publicados hasta la fecha sugieren la existencia de relaciones negativas entre hábitos lectores digitales y la habilidad de comprensión. Sin embargo, su carácter correlacional no permite identificar las posibles relaciones de causa-efecto, una crítica que se extiende a las investigaciones sobre los efectos psicológicos del “tiempo de pantalla”, como las habilidades psicosociales o bienestar psíquico (Kaye y col., 2020). A nivel metodológico, existen al menos dos opciones para solventar la problemática de las relaciones causales. Por un lado, los estudios de intervención permiten manipular la variable potencialmente causal y observar su efecto en las variables dependientes. Sin embargo, dichos estudios son poco viables cuando nos centramos en los hábitos lectores, puesto que se trata de procesos dinámicos que se desarrollan a partir de múltiples influencias

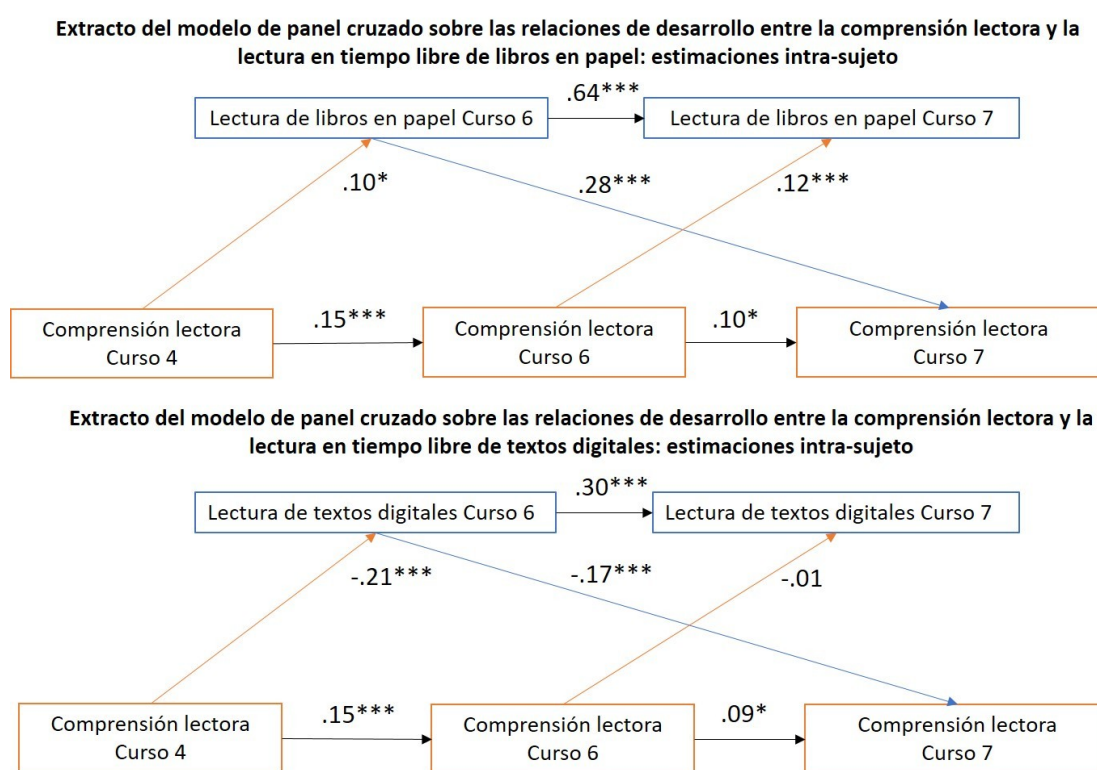


Figura 1.- Relaciones entre la comprensión lectora y los hábitos de lectura en tiempo libre de libros en papel (parte superior) y de textos digitales (parte inferior) en el transcurso de los 10 a los 13 años de edad (Curso 4: 10-11 años, Curso 6: 11-12 años, Curso 7: 12-13 años). En la figura se indica, por un lado, la relación de cada hábito lector en un curso determinado con la comprensión lectora de cursos posteriores (flechas azules: relaciones positivas en los hábitos lectores de libros en papel y negativas cuando son de lectura digital). Por otro lado, se indica en qué medida la comprensión lectora de los cursos anteriores se relaciona con los hábitos lectores de los años posteriores (flechas rojas: a mayor comprensión lectora, mayor frecuencia lectora de libros en papel y menor frecuencia de textos digitales). La fuerza de la relación se indica mediante un número que va desde 1 (relación positiva perfecta) a -1 (relación negativa perfecta). (Figura generada a partir de los modelos 5 y 8, respectivamente, de Torppa y col., 2020).

personales y contextuales, con efectos a medio y largo plazo. Como alternativa, presentamos la segunda opción, los estudios longitudinales autorregresivos. Estos evalúan los efectos de una posible variable causal (p. ej., hábitos lectores) en un momento temporal 1 sobre un posible efecto (p. ej., habilidades de comprensión) en un momento temporal 2, controlando los niveles de esta última en el primer momento (autorregresor). Es decir, este método permite estudiar los cambios producidos en una variable entre dos episodios temporales, asumiendo que las causas preceden a los efectos.

La aparición reciente de un estudio longitudinal autorregresivo sobre este tema permite avanzar en nuestro conocimiento sobre las posibles relaciones causales entre tiempo de lectura digital y habilidades de comprensión. Torppa, Niemi, Vasalampi y Lerkkanen (2020) evaluaron a 2525 estudiantes finlandeses desde los 7 a los 16 años (véase la Figura 1 para detalles sobre los análisis). Los resultados mostraron que los hábitos de lectura digital predecían un menor desarrollo de la comprensión lectora en cursos posteriores. En el panel inferior de la Figura 1 podemos ver que una mayor lectura de textos digitales en 6º curso predecía menores habilidades de comprensión lectora en 7º (estimación: -0.17). Además, una peor comprensión en 4º predecía un aumento en la frecuencia de lectura digital en 6º (estimación: -0.21). Por el contrario, la lectura de libros (panel superior) presentó una relación bidireccional positiva con la comprensión: a mayor lectura de libros en 6º, mayor comprensión lectora en 7º (estimación: 0.28); a mayor comprensión lectora en 4º, mayor lectura de libros en 6º (estimación: 0.10).

Las relaciones observadas por Torppa y col. (2020) concuerdan con la perspectiva bidireccional de Peng y Kievit (2020), que postula la existencia de relaciones recíprocas entre el desarrollo de las habilidades cognitivas y el rendimiento académico a lo largo de la infancia y adolescencia. Así, el tiempo dedicado a lectura de libros en papel (más cercana a los textos académicos que los textos de redes sociales), estaría apoyando y amplificando el desarrollo de las habilidades de comprensión durante la educación primaria y secundaria. Simultáneamente, las habilidades de comprensión impactarían positivamente en los hábitos lectores, permitiendo a los alumnos ampliar su abanico de intereses y acceder a contenidos más complejos. La irrupción de la lectura digital, con la frecuente presencia de textos más cercanos al lenguaje oral que al académico, supondría una barrera para el desarrollo fluido de dicha relación bidireccional.

Las implicaciones educativas son evidentes: en los últimos ciclos de Educación Primaria se debería promover el interés temprano hacia la lectura de libros y novelas, así como un uso cauteloso de la lectura en redes sociales.

Referencias

- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
- Kaye, L.K., Orben, A., Ellis, D.A., Hunter, S.C., & Houghton, S. (2020). The conceptual and methodological mayhem of "screen time". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3661.
- Peng, P., & Kievit, R. A. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14, 15-20.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328, 450-452.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development*, 91, 876-900.

Manuscrito recibido el 22 de diciembre de 2020.

Aceptado el 14 de abril de 2021.

