

Uso de redes sociales y prácticas de chat: sus relaciones con la comprensión de textos en estudiantes universitarios¹

Julio Daniel del Cueto²

ORCID: 0000-0003-0208-0975

Luis Ángel Roldán²

ORCID: 0000-0003-2168-7908

Resumen

Se analizan las relaciones entre frecuencia e intensidad en el uso de internet, redes sociales y prácticas de chat con la comprensión de textos impresos. Para tal fin se incluyeron en el estudio 101 estudiantes universitarios que asistían a una universidad pública argentina. No se encontraron correlaciones significativas entre ninguna de las medidas de frecuencia e intensidad y la prueba de comprensión del texto narrativo. En cambio, se encontró una asociación negativa significativa entre la comprensión del texto académico con la intensidad en el uso de redes sociales y las prácticas de chat. Adicionalmente, los alumnos fueron subdivididos según nivel de intensidad en el uso de internet, redes sociales y prácticas de chat. Así, quedaron conformados tres subgrupos: de alto, medio y bajo uso. El análisis mostró que los sujetos con bajo y alto nivel de intensidad en el uso de redes sociales se diferenciaron de forma estadísticamente significativa en el desempeño de la prueba de comprensión del texto académico. Esta información sostiene la hipótesis que la participación y las prácticas de lectura que se ponen en juego en esos entornos digitales dificultan la comprensión. Conocer el perfil de los estudiantes relativo al uso de redes sociales y las prácticas de chat sería un insumo de interés para el diseño de intervenciones eficaces en el dominio de la comprensión de textos académicos.

Palabras clave

Compresión lectora – Estudiantes universitarios – Internet – Redes sociales.

1- Disponibilidad de datos: el conjunto de datos que da soporte a los resultados de este estudio está disponible en ResearchGate y se puede acceder por el siguiente link: https://www.researchgate.net/publication/350735853_Perfil_educativo_habitos_lectores_uso_de_redes_sociales_y_compresion_de_textos_en_estudiantes_universitarios#fullTextFileContent

2- Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Contactos: jdelcueto@psico.unlp.edu.ar; aroldan@psico.unlp.edu.ar



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254491esp>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Social media use and online chat practices: their connections with text comprehension in university students

Abstract

This paper analyzes the relationships between the frequency and intensity of online chatting practices, Internet and social media use, and reading comprehension of printed texts. To achieve this aim, the study included 101 university students who attended public university in Argentina. No significant correlations were found between both the frequency and the intensity measurements and the narrative text comprehension test. However, findings showed a significant negative association between the reading comprehension of academic texts towards the intensity of social media use and online chatting practices. In addition, and according to their level of Internet utilization, social media usage and online chatting practices, the students were subdivided into three groups: high, intermediate, and low usage level. The analysis revealed statistically significant differences in their performance in relation to the academic text comprehension test in subjects with low and high intensity levels of social media usage. This data supports the hypothesis that the involvement and reading practices brought into play in those digital environments hinder comprehension. Getting to know the students' profiles in relation to their use of social media and online chat practices would provide valuable information for the design of effective interventions in the field of academic text comprehension.

Keywords

Reading comprehension – University students – Internet – Social media.

Introducción

A partir de los aportes de la psicología cognitiva producidos en las últimas décadas, se ha consolidado la distinción entre dos capacidades diferentes que intervienen en la lectura de textos escritos: la decodificación y la comprensión. La lectura, considerada como la “[...] capacidad de utilizar el lenguaje escrito para acceder a la información contenida en un texto” (FERRERES, 2007, p. 1), supone el correcto funcionamiento de los mecanismos implicados tanto en la decodificación ortográfica como en la comprensión.

La decodificación refiere a la capacidad de reconocer palabras y no-palabras escritas, su conversión a sonidos articulados y el acceso al significado. Estas habilidades descansan en procesos subyacentes, tales como la identificación de letras y palabras, la ejecución de las reglas de conversión grafema-fonema y procesos de ortografía-semántica que pueden ser directos o mediados fonológicamente (ABUSAMRA *et al.*, 2010; FERRERES, 2007). Por otra parte, si bien la capacidad de decodificar es funcional a la capacidad para comprender un texto escrito, esta última involucra también otros procesos cognitivos.

En efecto, para comprender un texto no es suficiente que el lector conozca el significado de las palabras o entienda las frases que componen el texto. El significado de un texto no resulta de la mera adición de las frases individuales. Además del procesamiento de las frases y cláusulas de un texto, la comprensión requiere la construcción de una representación articulada de su significado. Es necesario que el lector pueda descubrir las relaciones de coherencia existente entre las distintas frases que componen el texto (ABUSAMRA *et al.*, 2010).

La comprensión de textos escritos refiere entonces a la capacidad de arribar al significado global de un texto. Que un lector comprenda lo que lee implica que ha podido realizar una elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, una representación mental acerca del contenido del texto leído. Esta representación mental es una estructura coordinada y coherente, resultado de un proceso de la integración de la información explícita del texto con el conocimiento del mundo que posee el lector y las inferencias que realiza (ABUSAMRA *et al.*, 2010; FERRERES, 2007, SAMPEDRO *et al.*, 2011).

Por otra parte, la comprensión de un texto no puede ser pensada en términos absolutos, como un resultado de *todo o nada*. Por el contrario, implica un proceso de construcción complejo y graduado, que admite diferentes niveles intermedios y que puede exhibir diversos grados de logro. Uno de los desafíos actuales de la perspectiva cognitiva refiere a incluir las características de la comprensión de textos en entornos digitales y el impacto del uso de las nuevas tecnologías en las habilidades para comprender.

El acceso a internet ha posibilitado la consulta de un importante corpus de material escrito, el cual difícilmente puede caber en la biblioteca de un hogar común y corriente. Leer en computadora, *tablet* o teléfono celular se han vuelto una práctica frecuente. El uso de dispositivos digitales es aún más habitual en la denominada generación de los *nativos digitales* (PRENSKY, 2001). Este concepto alude a aquellos sujetos nacidos en una generación en el que el uso de computadoras, dispositivos digitales y las denominadas *nuevas tecnologías* son parte de la vida y de su uso cotidiano.

Si bien esta generación ha tenido un mayor acceso a esa tecnología a lo largo de su ciclo vital en comparación a otras, algunos trabajos relativizan las habilidades que dichos sujetos puedan tener para leer y aprender a partir de las mismas (SIDORKIN, 2017). Para algunos autores, el uso de la tecnología con objetivos académicos requiere de habilidades operacionales y procedimentales específicas para buscar, navegar, integrar, evaluar fuentes, y de usar de forma estratégica la información (BURIN *et al.*, 2016; SALMERÓN; DELGADO, 2019).

Los cambios en las formas en las que se lee en dispositivos digitales han despertado el interés de los investigadores con el fin de conocer las nuevas prácticas de lectura y escritura. Estos trabajos tienen como fin último la inclusión de tecnologías en el contexto educativo de una forma efectiva y sensata (MARTÍ, 2014; SALMERÓN; DELGADO, 2019).

El texto en el contexto digital permite presentar contenidos interconectados, que se entrelazan entre sí a partir de nodos. Este formato textual se denomina hipertexto. El lector, en función de su interés, puede ir navegando a través de esos nodos que aparecen como links en la pantalla de la computadora o dispositivo digital (IRRAZABAL *et al.*, 2015). El formato hipertextual en el que habitualmente aparecen representados los escritos

en internet supone habilidades específicas para realizar una lectura exitosa (SRIVASTAVA; GRAY, 2012). Así, la investigación ha avanzado sobre el estudio entre habilidades digitales y comprensión lectora (BURIN *et al.*, 2018; FAJARDO; VILLALTA; SALMERÓN, 2016).

Otro conjunto de investigaciones ha indagado las diferencias entre la comprensión de textos en soporte digital o en papel (SINGER TRAKHMAN; ALEXANDER; BERKOWITZ, 2019). La investigación en ese dominio parece mostrar que los nativos digitales comprenden mejor los textos en papel que en soporte digital (SINGER TRAKHMAN; ALEXANDER; BERKOWITZ, 2019). Incluso las nuevas generaciones parecen leer mejor en papel cuando dicha tarea se hace en un tiempo limitado, en comparación a otras generaciones mayores (DELGADO *et al.*, 2018). La hipótesis central de estos resultados refiere a que, en la pantalla, los nativos digitales pueden regular menos la lectura que sobre el papel.

El escenario se complejiza si tenemos en cuenta los usos de la lectura y la escritura que propician prácticas habituales de los nativos digitales con los dispositivos tecnológicos. El uso de redes sociales y ciertas actividades como el chateo supone un lector que realiza la actividad de forma apurada, superficial y con menor requerimiento para analizar la información que se escribe al mandarla o lee al recibirla.

Se pueden distinguir el acceso a internet con dos usos claramente diferenciales: un uso social y un uso informativo (NAUMANN, 2015). Mientras el primero refiere al uso de chats, emails informales, el juego en línea o la publicación de contenidos con el único fin de compartir una experiencia, el uso informativo supone la búsqueda de información para el aprendizaje. Un creciente corpus de investigaciones se ha interesado por el efecto de estos dos usos en el rendimiento académico (SALMERÓN; DELGADO, 2019).

Gran parte de las redes sociales son, en lo fundamental, *un espacio de escritura*, casi todas las actividades que en ellas se realizan suponen, como tecnología básica, a la lectura y la escritura. Allí la conversación escrita es una especie de transcripción literal de la conversación oral. Faltan todas las herramientas que permiten establecer jerarquías entre párrafos y/o palabras, no hay espacios para poner títulos o para firmar los textos, no hay separaciones que oficien de *apartados*, no se pueden usar itálicas o negritas, no es posible subrayar o resaltar para destacar algún tramo del texto. Como señalan López y Ciuffoli (2012), refiriéndose a la red social Facebook, “[...] la conversación se ‘escribe’ pero no se ‘edita’” (p. 102). Por otra parte, en Facebook no se habla de plagio o de copia, sino de compartir, circular y contagiar (se utiliza la expresión *viral* para referirse a un contenido que se difunde en forma exponencial): los contenidos son compartidos por los usuarios, circulan de un perfil a otro y se resignifican constantemente (LÓPEZ; CIUFFOLI, 2012).

Por otra parte, la utilización de celulares se ha vuelto una actividad cotidiana para muchas personas. En el contexto de la comunicación digital, la utilización de los mensajes de texto en redes como Telegram o WhatsApp, al ser un medio económico y eficiente, es una de las formas de comunicación más popular entre los adolescentes y adultos jóvenes (DROUIN; DAVIS, 2009; LENHART *et al.*, 2007). Al mismo tiempo, al incorporar la posibilidad de conectarse a internet, los celulares se han convertido en un medio de acceso a las diferentes redes sociales en cualquier momento y lugar.

Algunas investigaciones han constatado el efecto perjudicial que tiene sobre el rendimiento académico el llevar a cabo simultáneamente múltiples tareas; también se ha señalado que las interrupciones inducidas por la tecnología son especialmente perjudiciales,

provocan errores y un menor desempeño (ROSEN *et al.*, 2011). Algunos estudios muestran que los estudiantes suelen enviar mensajes de texto también mientras están en sus clases (ROSEN; CARRIER; CHEEVER, 2013; ROSEN *et al.*, 2011).

En efecto, una revisión de trabajos relativamente reciente propone que el uso de las redes sociales aparece directamente relacionado con un menor desempeño académico general (HUANG, 2018). De forma más específica, la lectura comprensiva de los textos se puede ver influenciada por el uso del lenguaje escrito que proponen las redes sociales y algunos trabajos han informado sobre los efectos negativos del uso de las mismas en la comprensión del texto digital (BORGONOV, 2016; PFOST *et al.*, 2014).

La hipótesis central de las relaciones negativas entre la navegación en redes sociales con la comprensión de textos supone que la misma parece estar mediada por actividades de multitarea o tarea múltiple, lo cual lleva a los sujetos a una distracción constante en tareas que requieren concentración y atención sostenida. Es decir, las prácticas de lectura en entornos digitales diversos, como las redes sociales, supone para los nativos digitales importantes desafíos para la comprensión de textos académicos, clave para el aprendizaje en la universidad. Como se dijo antes, dichos desafíos se relacionan con la necesidad de realizar lecturas detenidas, atentas y profundas del material de estudio.

Un conjunto incipiente de trabajos propone que ciertas prácticas, como la toma de notas en papel, sería una estrategia para propiciar una lectura detenida, atenta y reflexiva con el fin de evitar una lectura superficial propia de las redes sociales. Construir situaciones de lectura autorregulada parece ser una línea de trabajo auspicioso para que los estudiantes aprendan en contextos académicos (ALVES *et al.*, 2016; MUELLER; OPPENHEIMER, 2014).

Menos estudiada han sido las relaciones que se pueden establecer entre las prácticas de lectura y escritura que proporcionan el uso de internet y las redes sociales con la comprensión del texto impreso. Esta investigación tiene como objetivo indagar sobre el impacto o el rol que tiene la frecuencia y la intensidad en el uso de internet, las redes sociales y las prácticas de chat online sobre textos narrativos y expositivos en una muestra de estudiantes universitarios argentinos. Los interrogantes que sostienen el trabajo son los siguientes: ¿Se relacionan la frecuencia y la intensidad en el uso de internet, redes sociales y las prácticas de chateo con la comprensión lectora de textos narrativos y expositivos? ¿Hay diferencias en el rendimiento en la comprensión de textos narrativos y expositivos según el nivel de intensidad (bajo, medio y alto) en el uso de internet, redes sociales y chats?

La inclusión de ambos tipos de textos (narrativo y expositivos) se justifica en que la literatura ha señalado demandas cognitivas diferenciales entre uno y otro. El texto narrativo es una manera tipificada de organizar el discurso, basada en contextos situacionales repetidos. Este tipo textual se caracterizan por la ocurrencia de acontecimientos con un encadenamiento temporal, que desencadenan algún tipo de problema o situación específica y por la aparición de personajes que tienen motivaciones y que llevan a cabo ciertas acciones con vistas a enfrentar y solucionar el problema o situación desencadenada. Los objetivos principales de este tipo de textos son literario-estético o de entretenimiento y se distinguen especialmente de los textos expositivos (LEÓN; ESCUDERO; VAN DEN BROEK, 2003; MOLINARI MAROTTO, 1998). En términos generales, y desde la perspectiva del lector, los textos narrativos demandan un menor esfuerzo para su comprensión y recuerdo.

El texto académico, mayormente de estructura expositiva, es monológico y formal, en el que se combinan justificaciones, argumentos, citas de autoridad y demostraciones con el fin de explicar y convencer. Los textos científicos y académicos poseen ciertas características como especificidad temática, intertextualidad, longitud, densidad conceptual y sujeción de estructuras canónicas, sin ser exhaustivos. Dichas características suponen un mayor desafío para su comprensión (SOLÉ *et al.*, 2006). La hipótesis que se sostiene es que el impacto de las variables consideradas es diferencial en ambos tipos textuales.

Consideramos que los datos que se deriven de la exposición serán un insumo importante para la caracterización de la relación que guarda el rendimiento lector con las prácticas que los estudiantes sostienen en espacios digitales, y posteriormente para el diseño de intervenciones educativas adecuadas.

Método

Diseño

Participantes

La muestra estuvo conformada por 101 alumnos del primer año de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, de 19.42 años ($DE = 3.73$; rango 17-33 años) de ambos sexos (79,2% mujeres y 20,8% varones) que participaron de forma voluntaria y anónima. Si bien todos los alumnos evaluados aceptaron participar de forma voluntaria, se les requirió, previamente, la firma del consentimiento.

La elección de la muestra se limitó a los estudiantes universitarios del primer año de la carrera, puesto que son los que están iniciando el proceso de alfabetización académica. En otras palabras, los estudiantes de primer año se encuentran en un momento de transición puesto que ingresan a la universidad no sólo con habilidades lectoras adquiridas en el nivel medio, sino también con habilidades lectoras adquiridas en actividades de la vida cotidiana, como las prácticas de lectura propias de las redes sociales, al mismo tiempo que comienzan a participar en prácticas de lectura académica que exige otras competencias.

La elección de la Universidad Nacional de La Plata está fundada en el hecho de ser una de las más importantes universidades públicas de la Argentina, con una población estudiantil numerosa, heterogénea y de fácil acceso para realizar la investigación.

Instrumentos

Las capacidades de comprensión lectora de los participantes se midieron con la administración de dos pruebas (*screenings*): una de comprensión de textos narrativos y la otra de comprensión de textos académicos. Los participantes no tuvieron límite de tiempo para la realización de las pruebas, aunque se estima, en conjunto, una duración aproximada de 40 minutos.

Screening narrativo. El instrumento para medir la comprensión de textos narrativos fue confeccionado por Sampedro y otros autores (2011) en base a la prueba *Leer para comprender* (TLC) (ABUSAMRA *et al.*, 2010). Se compone de un texto narrativo -adaptación

de un cuento de Enrique Anderson Imbert: *Sala de espera*- y de trece preguntas, cada una de ellas con una respuesta correcta y tres distractoras. Las preguntas están dirigidas a indagar los aspectos más relevantes de la comprensión asumidos en el modelo multicomponencial (SAMPEDRO *et al.*, 2011).

Screening académico. Para medir el grado de comprensión lectora de textos académicos se ha construido un instrumento de evaluación específico. Este instrumento fue construido *ad hoc* siguiendo el modelo del screening narrativo confeccionado por Sampedro y otros autores (2011) y en base a la prueba *Leer para comprender* (TLC) (ABUSAMRA *et al.*, 2010).

El *screening académico* fue diseñado con un texto de características y grado de complejidad similares a la bibliografía que deben leer los alumnos para las asignaturas de primer año de las carreras de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Para ello se adaptó la traducción de un fragmento del libro *Governing the Soul* (ROSE, 1999). Consta de un texto expositivo con quince preguntas, cada una de ellas con una respuesta correcta y tres distractoras.

Cuestionario de uso de redes sociales. A los fines de la investigación se ha elaborado un cuestionario para recabar datos que permitan elaborar un perfil de uso de internet. El cuestionario indaga acerca de la intensidad, frecuencia y tipo de uso que hacen los participantes de los dispositivos tecnológico, el tipo de dispositivo que utilizan para conectarse a internet (pc, notebook, celular), las redes sociales que más frecuentan y las diferentes prácticas de lectura que realizan en las mismas.

Con *frecuencia* nos referimos al número de veces por día/semana que se conecta a internet, chatea o utiliza una red social. Con *intensidad* a la cantidad de tiempo promedio que permanece conectado cada vez que accede a esos espacios digitales.

Procedimientos

Se entregó a cada sujeto una copia del cuestionario, una copia del *screening narrativo* y otra del *screening académico*. Se informó a los participantes del propósito del estudio, se leyeron en voz alta las instrucciones y se respondieron las dudas de los participantes, cuando las hubo. Se presentó primero el cuestionario, a continuación, el texto académico y luego el texto narrativo. Para responder las preguntas de los instrumentos los sujetos podían consultar el texto de referencia cuantas veces quisieran, ya que el mismo lo tenían presente hasta el momento de entregar el protocolo. El tiempo total de administración promedió los 40 minutos.

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado para participar de la investigación. El mismo exponía las características de la investigación y los objetivos de esta. Además, aseguraba el resguardo de la identidad de todos los participantes.

Análisis de datos

A fin de llevar a cabo los análisis, se procedió a agrupar a los sujetos en tres categorías de intensidad en el uso de internet, redes sociales y practicas de chat. Dichas categorías fueron conformadas tomando como puntos de referencia a los percentiles 25 y

75. De esta manera las categorías quedaron conformadas de la siguiente manera: nivel de uso de bajo, de 1 a 120 minutos (por debajo del percentil 25); nivel de uso de medio, entre 121 y 419 minutos (entre el percentil 25 y el percentil 75); nivel de uso alto, más de 420 minutos (por encima del percentil 75).

Debido a que los datos se alejaban de la distribución normal se utilizaron estadísticos no paramétricos. Para analizar las correlaciones entre las variables se utilizó la prueba *Rho de Spearman*. Asimismo, para analizar posibles diferencias o no entre los grupos utilizamos el estadístico de *Kruskal Wallis*. Además, en el caso de que esas diferencias resultaran estadísticamente significativas, se utilizó *eta cuadrado* para ponderar el tamaño de la diferencia (TOMCZAK; TOMCZAK, 2014). Se interpretó de forma estandarizada dicho estadístico, siguiendo las pautas de Cohen (2013): 0.01 = pequeño, 0.06 = mediano, 0.13 = grande. Para el análisis *post hoc* se utilizó la corrección de *Bonferroni* sobre el nivel de significación estadística para identificar las diferencias entre los grupos.

Todos los cálculos se realizaron con el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 25. Asimismo, la totalidad de los datos que se analizan en este trabajo están disponibles para su acceso en la siguiente dirección web: https://www.researchgate.net/publication/350735853_Perfil_educativo_habitos_lectores_uso_de_redes_sociales_y_comprension_de_textos_en_estudiantes_universitarios?channel=doi&linkId=606f29754585150fe99393ab&showFulltext=true

Resultados

Como se observa en la tabla 1, la comprensión de textos narrativos no se correlaciona de forma estadísticamente significativa con las variables relativas a la intensidad y frecuencia de uso de internet, redes sociales y chats. La comprensión de textos académicos, en cambio, se asocia de forma significativa y en un sentido negativo con la intensidad en el uso de redes sociales y las prácticas de chat. Esas relaciones, si bien son bajas, dan cuenta de que las practicas mencionadas impactan en las habilidades de lectura académica.

Tabla 1- Correlaciones entre las variables incluidas (*Rho de Spearman*)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Frecuencia uso de internet	.						
2. Intensidad uso de internet	-.283**	.					
3. Frecuencia uso RS	.691**	-.312**	.				
4. Intensidad uso de RS	-.245*	.814**	-.282**	.			
5. Uso del chat	-.206*	.317**	-.280**	.303**	.		
6. Intensidad uso del chat	-.207*	.758**	-.260*	.754**	.310**	.	
7. Texto Narrativo	-.001	-.185	.111	-.141	-.108	-.184	.
8. Texto Académico	-.048	-.171	.078	-.256*	-.106	-.233*	.389**

** $p < .01$

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se analiza el desempeño de los tres grupos de alumnos según intensidad de uso de internet, se observa que aquellos alumnos de baja intensidad comprenden mejor el texto narrativo que los de intensidad media y alta. En el caso de textos expositivos se observa la misma tendencia, con mejor rendimiento en esa variable, a medida que baja la intensidad de uso. Las diferencias entre grupos no alcanzan significación estadística (Tabla 2).

Tabla 2- Estadísticos descriptivos según intensidad en el uso de internet y prueba de *Kruskal Wallis*

Medidas	Baja			Media			Alta			K-W	p
	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE		
Texto Narrativo	10	9.59	1.877	9	9.11	2.336	8.50	8.50	2.095	3,778	.151
Texto Académico	10	10.29	2.541	9	9.37	2.881	9.50	9.13	2.649	3,028	.22

Fuente: Elaboración propia.

El grupo de media intensidad en el uso de redes sociales comprende mejor el texto narrativo que los de baja intensidad, a su vez, logran mejores puntajes que el de alta intensidad. Esas diferencias no alcanzan significación estadística (Tabla 3).

Tabla 3- Estadísticos descriptivos según intensidad en el uso de Redes Sociales y prueba de *Kruskal Wallis*

Medidas	Baja			Media			Alta			K-W	p
	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE		
Texto Narrativo	9	9.15	1.994	10	9.40	2.037	9	8.58	2.363	2.212	.331
Texto Académico	10	10.78	2.665	9	9.26	2.629	9	9.06	2.658	7.106	.029

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del texto académico las medidas de tendencia central se comportan de forma diferente. Los de baja intensidad, tienen mejores desempeños que los de media intensidad, y también, que los de alta intensidad. Las diferencias entre grupo alcanzan significación estadística con un tamaño del efecto medio ($\eta^2 = 0.06$) (Tabla 3). El análisis *pos hoc* mostró que los de baja intensidad se diferencian de forma estadísticamente significativa de los de alta intensidad ($p = .048$). En cambio, los grupos de media y baja, y lo de media y alta intensidad no se diferencian de forma estadísticamente significativa.

Tabla 4- Estadísticos descriptivos según intensidad en la práctica de chat y prueba de *Kruskal Wallis*

Medidas	Baja			Media			Alta			K-W	p
	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE	Mdn	M	DE		
Texto Narrativo	9.5	9.37	1.974	10	9.50	2.063	8	8.29	2.283	5.738	.057
Texto Academico	10	10.13	2.474	10	9.66	2.793	9	9.06	2.898	2.616	.270

Fuente: Elaboración propia.

La práctica de chat impacta de forma similar al uso de las redes sociales en la comprensión del texto narrativo, aquellos con media intensidad rinden apenas mejor que los de baja intensidad, y superan a los de alta intensidad. Las diferencias alcanzan una significación marginal (Tabla 4).

En la comprensión del texto académico la mayor intensidad en el chateo supone menor rendimiento en ese dominio. Así, los que pertenecen al grupo de bajo uso rinden mejor en promedio que los del grupo medio, y también en comparación con los de alta intensidad (Tabla 4).

Discusión

El presente trabajo tuvo por objetivo indagar las relaciones entre la frecuencia y la intensidad en el uso de internet, redes sociales y prácticas de chat con la comprensión de textos impresos narrativos y expositivos (académicos).

Las variables consideradas no se relacionaron en ningún caso con el desempeño en el texto narrativo. Es decir, ni la frecuencia, ni la intensidad en el uso informacional o social de internet condiciona la comprensión de un texto narrativo. La comprensión del texto académico, en cambio, se ve influida de forma negativa por la intensidad en el uso de redes sociales y las prácticas de chat. Es decir, en línea con otros trabajos, se puede afirmar que las prácticas de lectura y escritura que se propician en esos entornos digitales condicionan de forma negativa la construcción del significado a partir del texto académico, y en consecuencia el aprendizaje a partir del mismo. Es probable que la lectura superficial y dispersa que se promueve en el ámbito de las redes sociales y en el uso del chat se configuren como un obstáculo posterior para que los alumnos practiquen lecturas planificadas, monitoreadas y reflexivas propias de los contextos académicos (HUANG, 2018; PFOST *et al.*, 2014; SALMERÓN; DELGADO, 2019).

La misma tendencia se encuentra cuando se analizan los diferentes rendimientos según el nivel de intensidad en el uso de redes sociales y el desempeño en la comprensión del texto académico: a mayor intensidad de uso de redes sociales, menor desempeño en la comprensión de textos académicos. Las diferencias alcanzan significación estadística cuando se compara a los grupos de baja con los de alta intensidad. Esta información refuerza la hipótesis de que las prácticas de lectura y escritura que se ponen en juego en las redes sociales impactan de forma negativa en la comprensión de los textos académicos (HUANG, 2018; PFOST *et al.*, 2014; SALMERÓN; DELGADO, 2019).

En suma, el conjunto de datos presentados permite sostener que el conocimiento relativo al perfil de los estudiantes sobre el uso de internet, y, específicamente, la intensidad en el uso de redes sociales y las prácticas de chat sería un insumo de interés para el diseño de intervenciones eficaces en el dominio de la comprensión de textos académicos (HUANG, 2018; PFOST *et al.*, 2014; SALMERÓN; DELGADO, 2019).

Analizar los efectos del uso de las tecnologías en el conjunto de las competencias educativas permitirá construir intervenciones basadas en la evidencia para la mejora de los aprendizajes. Por ejemplo, Burin y otros autores (2020) encontraron que las habilidades de regulación metacognitiva son clave para el desempeño exitoso en la comprensión

de textos digitales en entornos virtuales. Si bien en este trabajo no se analizaron ni las habilidades metacognitivas, ni la lectura en entornos virtuales, es probable que los alumnos que participan de forma intensa en el uso de redes sociales y estén habituados a los usos de la lectura y la escritura en ese entorno, necesiten de las intervenciones pedagógicas que les permitan una lectura autorregulada que posibilite el aprendizaje a partir de los textos. Sobre todo, teniendo en cuenta que el comportamiento estratégico y planificado contribuye con la comprensión de textos impresos (CROMLEY; AZEVEDO, 2011).

En esa línea, algunos trabajos proponen la intervención específica sobre las habilidades de monitoreo de la comprensión, como la planificación, la supervisión y el pensamiento estratégico, los cuales ya han mostrado resultados prometedores para la mejora de la comprensión de textos científicos en estudiantes universitarios (MCNAMARA, 2017). Misma atención merecen otras intervenciones que plantean que la toma de notas en papel permite un procesamiento más profundo que la toma de notas en pantalla. Parece ser que dicha práctica supone una menor división de la atención, y en consecuencia los sujetos toman notas conceptualmente más densas que permiten integrar la información de una forma más acabada que cuando lo hacen en pantallas (MUELLER; OPPENHEIMER, 2014).

En suma, proponer actividades de lectura que permitan secuenciar las actividades, evitando la multitarea, y que hagan foco sobre las habilidades metacognitivas, se podrían constituir en dos de los ejes para orientar la intervención pedagógica con los nativos digitales que ingresan a la universidad. El objetivo último lo constituye permitir a los estudiantes prácticas de lecturas reflexivas y que posibiliten un aprendizaje profundo y autorregulado (ALVES *et al.*, 2016).

Referencias

ABUSAMRA, Valeria *et al.* **Test leer para comprender**. Buenos Aires: Paidós 2010.

ALVES, Rui Alexander *et al.* The impact of promoting transcription on early text production: effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 108, n. 5, p. 665, 2016.

BORGONOVI, Francesca. Video gaming and gender differences in digital and printed reading performance among 15-year-olds students in 26 countries. **Journal of Adolescence**, London, v. 48, p. 45-61, 2016.

BURIN, Debora *et al.* Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 191-206, 2016.

BURIN, Debora *et al.* Metacognitive regulation contributes to digital text comprehension in E-learning. **Metacognition and Learning**, New York, v. 15, p. 391-410, 2020.

BURIN, Debora *et al.* Self-reported internet skills, previous knowledge and working memory in text comprehension in E-learning. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, Dordrecht, v. 15, n. 1, p. 1-16, 2018.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. New York: Academic Press: 2013.

CROMLEY, Jennifer; AZEVEDO, Roger. Measuring strategy use in context with multiple-choice items. **Metacognition and Learning**, New York, v. 6, n. 2, p. 155-177, 2011.

DELGADO, Pablo *et al.* Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. **Educational Research Review**, Amsterdam, v. 25, p. 23-38, 2018.

DROUIN, Michelle; DAVIS, Claire. R u txtng? Is the use of text speak hurting your literacy? **Journal of Literacy Research**, California, v. 41, n. 1, p. 46-67, 2009.

FAJARDO, Inmaculada; VILLALTA, Ester; SALMERÓN, Ladislao. ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales?: relación entre las habilidades y la lectura digitales. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 32, n. 1, p. 89-97, 2016.

FERRERES, Aldo. Evaluación de las alteraciones de la lectura. *In*: BURIN, Debora; DRAKE, Mariana; HARRIS, Paula (comp.) **Evaluación neuropsicológica en adultos**. Buenos Aires: Paidós, 2007. p 243-258.

HUANG, Chiungjung. Social network site use and academic achievement: a meta-analysis. **Computers and Education**, Amsterdam, v. 119, p. 76-83, 2018.

IRRAZABAL, Natalia *et al.* La comprensión del texto digital expositivo en el aula virtual de aprendizaje. **Perspectivas en Psicología**, Mar del Plata, v. 12, n. 2, p. 57-66, 2015.

LENHART, Amanda *et al.* **Teens and social media**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponible en: https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf.pdf Acceso en: 25 nov. 2022.

LEÓN, José Antonio; ESCUDERO, Inmaculada; VAN DEN BROEK, Paul. La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. *In*: LEÓN, José Antonio (comp.). **Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender**. Madrid: Pirámide, 2003. p. 153-170.

LÓPEZ, Guadalupe; CIUFFOLI, Clara. **Facebook es el mensaje: oralidad, escritura y después**. Buenos Aires: La Crujía: 2012.

MARTÍ, Jordi Vivancos. **Tratamiento de la información y competencia digital**. Buenos Aires: Alianza, 2014.

MCKNAMARA, Danielle. Self-explanation and reading strategy training (SERT) improves low-knowledge students' science course performance. **Discourse Processes**, London, v. 54, n. 7, p. 479-492, 2017.

MOLINARI MAROTTO, Carlos. **Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje**. Buenos Aires: Eudeba 1998.

MUELLER, Pam; OPPENHEIMER, Daniel. The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. **Psychological Science**, California, v. 25, n. 6, p. 1159-1168, 2014.

NAUMANN, Johannes. A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. **Computers in Human Behavior**, Amsterdam, v. 53, p. 263-277, 2015.

PFOST, Maximilian *et al.* Individual differences in reading development: a review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. **Review of Educational Research**, California, v. 84, n. 2, p. 203-244, 2014.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? **On the Horizon**, Dordrecht, v. 9 n. 6, p. 1-6, 2001.

ROSE, Nikolas. **Governing the soul**: the shaping of the private self. London: Free Association Books London, 1999.

ROSEN, Larry; CARRIER, Mark; CHEEVER, Nancy. Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. **Computers in Human Behavior**, Dordrecht, v. 29, n. 3, p. 948-958, 2013.

ROSEN, Larry *et al.* An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: educational implications and strategies to enhance learning. **Psicología Educativa**, Dordrecht, v. 17, n. 2, p. 163-177, 2011.

SALMERÓN, Ladislao; DELGADO, Pablo. Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning/análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. **Culture and Education**, London, v. 31, n. 3, p. 465-480, 2019.

SAMPEDRO, Bárbara *et al.* Evaluación de las alteraciones de la comprensión de textos en diferentes tipos de lesión cerebral. **Neurología Argentina**, Buenos Aires, v. 3, n. 4, p. 214-221, 2011.

SIDORKIN, Alexander. Human capital and innovations in education. *In*: SIDORKIN, Alexander; WARFORD, Mark (ed.). **Reforms and innovation in education**: science, technology and innovation studies. Moscú: Springer, 2017. p. 127-139.

SINGER TRAKHMAN, Lauren; ALEXANDER, Patricia; BERKOWITZ, Lisa. Effects of processing time on comprehension and calibration in print and digital mediums. **The Journal of Experimental Education**, London, v. 87, n. 1, p. 101-115, 2019.

SOLE, Isabel *et al.* Aprender psicología a través de los textos. **Anuario de Psicología**, Barcelona, v. 37, n. 2, p. 157-176, 2006.

SRIVASTAVA, Pradyumn; GRAY, Shelley. Computer-based and paper-based reading comprehension in adolescents with typical language development and language-learning disabilities. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, Rockville, v. 43, n. 4, p. 424-437, 2012.

TOMCZAK, Maciej; TOMCZAK, Ewa. The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. **Trends in Sport Sciences**, Varsovia, v. 21, n. 1, p. 19-25, 2014.

Recibido en: 21.07.2021

Aprobado en: 14.09.2021

Julio Daniel del Cueto es licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeña como profesor adjunto en las asignaturas de Psicología I y Psicología II de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Sus intereses de investigación se centran en la Historia de la Psicología y en la Psicología de la lectura.

Luis Ángel Roldán es doctor, licenciado y profesor de Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, UNLP. Sus intereses de investigación se centran en la psicología de la lectura y la escritura, y en las dificultades específicas de aprendizaje.