

# Lectura de textos digitales: ¿nuevas prácticas letradas?<sup>1</sup>

## Reading digital texts: new literacy practices?

## Leitura de textos digitais: novas práticas letradas?

**Lucía Godoy**

*Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina*

[lgodoy@unsam.edu.ar](mailto:lgodoy@unsam.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0003-2331-4312>

### Resumen

En el presente artículo se indaga sobre las prácticas de lectura digital en espacios educativos de nivel secundario. Desde el marco de los Nuevos Estudios de la Literacidad, se analizan escenas en aulas de Lengua y Literatura de segundo año nivel secundario las cuales fueron registradas durante un trabajo de campo con perspectiva etnográfica. El propósito del artículo es dar cuenta de las características de las prácticas letradas a fin de analizar cómo son los textos digitales leídos y cómo es la inclusión de las tecnologías digitales en el proceso de lectura. A partir del análisis de las escenas de lectura digital en las aulas, se propone, en primer lugar, una categorización para clasificar a los distintos tipos de textos digitales de acuerdo con sus formas de producción, circulación y permisividades (*affordances*). En segundo lugar, a partir de las observaciones, se plantea que es necesario ser cautos respecto de los cambios en las prácticas de lectura con tecnologías digitales, ya que no siempre que se incorporan las tecnologías digitales cabe hablar de nuevas prácticas letradas y literacidades, sino solamente de nuevos soportes. Por esta razón, el carácter innovador de las prácticas letradas dependerá de las actividades y saberes que se expresen en las aulas.

**Palabras clave:** lectura; prácticas letradas; literacidades; educación; tecnologías digitales.

### Abstract

This article investigates digital reading practices in secondary school educational spaces. From the framework of the New Literacy Studies, we analyze scenes in Language and Literature classrooms of second year secondary level which were recorded during a fieldwork with an ethnographic perspective. The purpose of the article is to account for the characteristics of literate practices in order to analyze how digital texts are read and how is the inclusion of digital technologies in the reading process. From the analysis of digital reading scenes in the classroom, we propose, first, a categorization to classify the different types of digital texts according to their forms of production, circulation and affordances. Secondly, based on the observations, it is suggested that it is necessary to be cautious about changes in reading practices with digital technologies, since it is not always when digital technologies are incorporated that one can speak of new literate practices and literacies, but only of new supports. For this reason, the innovative character of reading practices will depend on the activities and knowledge expressed in the classroom.

**Keywords:** reading; literate practices; literacies; education; digital technologies.

<sup>1</sup> Este artículo presenta algunos resultados de la investigación de la tesis de doctorado “Prácticas letradas con tecnologías digitales. Estudio etnográfico en clases de Lengua y Literatura de nivel secundario”. Doctorado en Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

## Resumo

Este artigo investiga as práticas de leitura digital em espaços educacionais do ensino secundário. No âmbito dos Novos Estudos de Alfabetização, analisamos cenas em salas de aula de Língua e Literatura no segundo ano do ensino secundário, que foram registadas durante o trabalho de campo com uma perspectiva etnográfica. O objectivo do artigo é dar conta das características das práticas letradas, a fim de analisar como os textos digitais são lidos e como as tecnologias digitais são incluídas no processo de leitura. Com base na análise das cenas de leitura digital nas salas de aula, propõe-se, em primeiro lugar, uma categorização para classificar os diferentes tipos de textos digitais de acordo com as suas formas de produção, circulação e possibilidades. Em segundo lugar, com base nas observações, sugere-se que é necessário ser cauteloso quanto a mudanças nas práticas de leitura com tecnologias digitais, pois nem sempre é quando as tecnologias digitais são incorporadas que se pode falar de novas práticas e literacias literárias, mas apenas de novos meios de comunicação. Por esta razão, o carácter inovador das práticas de leitura dependerá das atividades e conhecimentos expressos na sala de aula.

**Palavras-chave:** leitura; práticas letradas; literacias; educação; tecnologias digitais.

---

Recibido: 19/09/2022

Aceptado: 13/12/2022

Publicado: 12/05/2023

---

## 1. Introducción

En la actualidad es cada vez más frecuente encontrar aulas en las que se leen materiales textuales desde las pantallas de teléfonos celulares, *tablets* o *notebooks*. La ubicuidad que permiten los dispositivos digitales, junto con la ampliación de la accesibilidad que habilita la conexión a Internet generan que muchos estudiantes y docentes recurran a las pantallas al momento de leer la bibliografía obligatoria de las distintas materias. En el área de Lengua y Literatura esta situación se torna más compleja, ya que no solamente los textos digitales son materiales bibliográficos obligatorios, sino que las mismas prácticas de lectura son contenidos centrales del espacio curricular, el cual busca propiciar instancias de reflexión sobre los textos leídos junto con el desarrollo de una literacidad crítica en las prácticas lectoras.

Se ha propuesto que, a partir del desarrollo de textos digitales para ser leídos en dispositivos tecnológicos, las prácticas de lectura se pueden transformar —de diferentes maneras—, a raíz de las facilidades de los nuevos soportes conectados a Internet y de los emergentes formatos y géneros discursivos digitales (Ardini, 2018; Cano, 2010; Jewitt, 2012; Magadán, 2013). Estos desplazamientos tendrían efectos en la educación, ya que la lectura y la comprensión de diversos discursos sociales en las aulas comienzan a incluir estos nuevos géneros, formatos y soportes (Cope y Kalantzis, 2015; Kalantzis *et al.*, 2019). No solamente los docentes deben considerar que existen nuevas formas de acceder a los textos para las clases, sino que también, en la actualidad, el espacio del aula se encuentra atravesado por materiales textuales que provienen de diversas fuentes con las que los estudiantes se encuentran en contacto.

Dentro de este marco contextual, en el artículo se busca analizar los textos digitales que se ven involucrados en las prácticas de lectura en aulas de Lengua y Literatura de nivel secundario y cómo estas son llevadas adelante. Pensar la lectura en términos de una práctica letrada implica considerar cómo en ella se conjugan aspectos relacionados con los lectores (expectativas, ideas y objetivos) y con los dispositivos digitales, las materialidades textuales, los soportes escritos y las dimensiones simbólicas de los discursos leídos. En este sentido, se considera que no necesariamente la incorporación de tecnologías digitales genera la emergencia de prácticas letradas novedosas, sino que —en algunos casos— se observan las prácticas que existen hace décadas en las aulas, pero con nuevos soportes

y formatos. Desde esta perspectiva, se buscará analizar cómo son los textos digitales leídos en las clases y qué prácticas de lectura se habilitan y se llevan adelante efectivamente, considerando las potencialidades de los dispositivos, los modos de lectura y trabajo.

El artículo presenta el marco conceptual y teórico, con algunas investigaciones sobre la lectura digital y los conceptos teóricos que fundamentan el trabajo. A continuación, se incluyen los lineamientos metodológicos de la investigación y, en el cuarto apartado, se desarrolla el análisis central del artículo. En los últimos apartados se discuten las observaciones realizadas y se esbozan algunas líneas a modo de conclusión y reflexión final acerca de las prácticas de lectura en pantallas y los aportes que pueden brindar las tecnologías digitales a las clases de Lengua y Literatura.

## 2. Marco conceptual

### 2.1. Tecnologías digitales y literacidades múltiples

Las tecnologías digitales posibilitan el surgimiento de nuevas prácticas letradas a la vez que permiten la reconfiguración de las prácticas *de siempre*, porque involucran nuevos usos de la oralidad, la lectura y la escritura relacionados con otros modos semióticos (como imágenes, acciones, sonidos) y también nuevas formas de decodificar y producir significados, símbolos y representaciones (Gee, 2015; Kress, 2005). En este contexto, no solamente es necesario poder decodificar y producir textos escritos, sino que es importante comprender y producir textos multimodales, atendiendo a las potencialidades de significado de cada uno de los modos, al diseño que se realiza y, esencialmente, desplegar una perspectiva crítica sobre ellos, considerando aspectos sociales, culturales e ideológicos (Jewitt, 2008, 2013; Moreno y Sito, 2019; Zavala, 2009).

El marco conceptual de los Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*) sostiene que la creciente diversidad y complejidad —en cuanto a la circulación de textos y discursos— muestra las limitaciones de un modelo de alfabetización centrado en la adquisición de la palabra escrita y propone, en cambio, el concepto de *literacidades múltiples o multiliteracidades*, que considera los saberes necesarios para leer y producir materiales semióticos en los nuevos contextos comunicacionales y culturales, considerando el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en pantallas y la coexistencia de diversos modos semióticos en las comunicaciones (Kalantzis *et al.*, 2019; Duboc y De Souza, 2021; Rowsell y Walsh, 2015).

A pesar de las observaciones anteriores, algunos estudios han sostenido que no siempre son consideradas esas transformaciones en los escenarios educativos. Kalman y Guerrero (2011), por ejemplo, con un trabajo de campo en clases de geografía en el nivel secundario, observan un aprovechamiento limitado de los materiales de Internet, que prioriza las versiones digitales de los textos impresos, por sobre fuentes y materiales interactivos y multimodales. Thibaut (2020), a partir de un estudio de caso en clases de lenguaje en escuelas chilenas, describe una disonancia entre la consideración de la relevancia de las tecnologías digitales y los modelos culturales anclados al texto escrito que no consideran prácticas nuevas de literacidad, como la lectura y producción multimodal y multimedial, lo que lleva a que se utilicen poco las tecnologías digitales, y generalmente los usos sean de naturaleza sustitutiva y disociada de los contenidos. Adell y Castañeda (2012), retomando los resultados de algunas investigaciones de campo en España, observan que las tecnologías que mejor se han integrado en las aulas son *versiones digitales* de herramientas conocidas y usadas (la

pizarra digital interactiva o el libro de texto digital), y que lo verdaderamente renovador tiene que ver con su implementación en relación con los cambios sociales y las nuevas posibilidades de los recursos digitales. En este sentido, Lankshear y Knobel (2006) hablan de *vino viejo en odres nuevos*: se estarían utilizando nuevas tecnologías, pero para reemplazar herramientas ya existentes en prácticas tradicionales de alfabetización, y no necesariamente se están desarrollando prácticas con nuevas literacidades; es decir, que se reproduce una *gramática escolar*, sin integrar a la escuela nuevas formas de construcción y circulación de los conocimientos.

Otros estudios, por el contrario, sí registran algunas modificaciones emergentes en cuanto a los aprendizajes y la enseñanza. Hernández y Reséndiz (2017), por ejemplo, describen prácticas de estudiantes de nivel medio de México con tecnologías digitales y encuentran habilidades para el uso de dispositivos y plataformas digitales, relacionadas con búsquedas de información, escritura académica, uso de redes sociales y entretenimiento general. Asimismo, Herrera (2022) estudia cómo las tecnologías digitales ofrecen herramientas para la revitalización del quechua en espacios educativos, ya que permiten el desarrollo de audios, videos y actividades interactivas.

## 2.2. Lectura en pantallas

En cuanto a la lectura, se ha señalado, primeramente, que los textos digitales, al tratarse de textos producidos con medios digitales y que requieren para su lectura de dispositivos tecnológicos, se alejan de las formas de lectura de los soportes impresos y manuscritos. En efecto, se ha propuesto que, en las pantallas, los textos tienen una distribución, organización y estructuración diferente: el despliegue secuencial del texto en la pantalla y su continuidad genera que las fronteras textuales no sean tan radicalmente visibles, lo que, a la vez, transmite la posibilidad que tiene el lector de mezclar, entrecruzar, reunir textos (Chartier, 2000; Kress, 2005). A su vez, se ha propuesto que los formatos digitales y la conexión a Internet contribuyen con una lectura fragmentaria e hipertextual (Baron, 2013; Cano, 2010; Landow, 2009; Rowsell y Walsh, 2015). Por su parte, Jewitt (2005) menciona la preeminencia que va ganando lo visual y también las posibilidades interactivas, multimodales e hipertextuales que brindan los textos digitales. A la vez, se abren muchas posibilidades para los lectores, que pueden navegar en la red y encontrar todo tipo de material textual que requieran, aunque muchas veces esta apertura está caracterizada por un tipo de circulación que no considera las condiciones de producción de los textos y en donde se borronan los límites entre la apropiación, el plagio, la autenticidad y la originalidad, además de que se favorece el desarrollo de tareas múltiples y superpuestas durante la lectura (Baron, 2013; Cano, 2010; López-Andrada, 2022).

En relación con los aspectos anteriores, se ha señalado que las tecnologías digitales interpelan específicamente al área de Lengua y Literatura, ya que no solo amplían el universo de textos y discursos para ser enseñados, sino que también afectan a las prácticas del lenguaje (Álvarez *et al.*, 2017; Pérez, 2005; Runeé *et al.*, 2022). En ese marco se ha señalado que las tecnologías digitales facilitan el acceso a materialidades textuales, multimodales e hipertextuales enmarcadas en contextos auténticos y que resultan propicias para la reflexión literaria y discursiva (Adell, 2004; Cassany y Vázquez, 2014; Godoy, 2022; Montalvo y Martos, 2019; Rovira, 2011; Tosi, 2020; Zayas, 2011)

En este contexto, se torna necesario señalar que existe una multiplicidad de materiales digitales disponibles en Internet, desde libros digitalizados, hasta entradas en *blogs* temáticos y publicaciones en redes sociales. Analizando esta pluralidad, Mc Fadden (2012) propone categorizar a los textos entre facsímiles digitales y ediciones nativas digitales: los facsímiles digitales son réplicas de textos editados en papel que pueden incorporar una serie de mejoras (notas, resaltado, búsquedas) por las plataformas, las aplicaciones y/o los dispositivos de lectura. En cambio, los textos nativos digitales tienen un diseño y una producción que explota las potencialidades inherentes al paradigma digital, vinculadas principalmente con las posibilidades de interacción y personalización. Por su parte, Álvarez y Taboada (2021) sugieren categorizarlos en textos digitales y digitalizados: los textos digitalizados son las versiones digitalizadas de textos impresos, mientras que los textos digitales son los textos producidos para circular en espacios digitales y por eso son hipermediales y multimodales.

Estas observaciones resultan pertinentes, porque si bien todos los textos leídos en pantallas son digitales —puesto que, para su producción y lectura requieren de dispositivos que codifiquen y decodifiquen la información en bytes—, no son todos iguales. Así, retomando a los autores anteriores, se propone diferenciarlos según sus formas de producción original y permisividades (*affordances*), entre *textos digitales en Internet* y *textos nativos de Internet*, lo cual permitiría dar cuenta de sus materialidades y lógicas de acceso y lectura particulares. Los *textos digitales en Internet* son aquellos que fueron originalmente concebidos para la publicación y la circulación impresa y, por diversos motivos, circulan digitalmente. En cambio, los *textos nativos de Internet* son los que fueron producidos y pensados para circular únicamente en Internet y en soportes digitales y tecnológicos. Los primeros pueden estar en Internet porque han sido producidos de manera digital (también para su publicación impresa) o porque han sido digitalizados por distintos usuarios, que los escanean o les toman fotografías. Se trata de versiones digitales, escaneadas, fotografiadas o transcritas, pero que mantienen las *affordances* típicas de los textos que circulan en formato papel: preeminencia del modo verbal escrito, límites textuales fijos sin posibilidades de circulación o conexión con otros textos y suelen tener un autor (individual o institucional) identificable. En cambio, los textos nativos de Internet no están necesariamente vinculados a una autoridad, en general son multimodales, establecen vinculaciones con otros elementos en la red y funcionan o circulan dentro de determinadas redes sociales especializadas (Kress, 2005, 2009).

### 3. Metodología

Los datos que se analizan fueron recogidos durante un trabajo de campo realizado en clases de 2 escuelas del Conurbano Bonaerense de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), en el marco de un proyecto de investigación más amplio acerca de las prácticas letradas en las aulas de Lengua y Literatura. El trabajo de campo siguió un enfoque etnográfico (Guber, 2001; Jimenez y Lovón, 2015), en tanto se consideraba útil para estudiar las prácticas de literacidad (*literacy practice*) (Barton, 2012; Almeida, 2011) considerando el lenguaje en esas prácticas sociales y las interacciones en los contextos educativos (Street, 1993; Splinder y Splinder, 2000; Blommaert y Dong, 2010).

El diseño del trabajo de campo se realizó en función del objetivo de estudiar las prácticas letradas con tecnologías digitales; se trata, entonces, de un muestreo intencionado (Patton, 2002), ya que la selección de cursos se hizo a partir de la elección de espacios donde los participantes afirmaban que se utilizaban las tecnologías digitales en las clases y que, además, tuvieran elementos en común. Así,

se estudiaron, durante casi seis meses del año 2018 las clases de Prácticas de Lenguaje (el nombre que recibe la materia Lengua y Literatura) en 2 cursos de segundo año de la escuela secundaria de dos escuelas de la zona sur del Gran Buenos Aires (Argentina). A continuación, se presenta brevemente cada espacio: La Clase Wilde era una clase de segundo año del secundario, con 35 estudiantes de 13 y 14 años, perteneciente a una escuela pública de la localidad de Wilde. La Clase Adrogué, en cambio, era una clase de segundo año del secundario, con 22 estudiantes de 13 y 14 años, perteneciente a una escuela privada de la localidad de Adrogué.

En ambos espacios, los participantes, habiendo sido informados de la investigación, manifestaron su voluntad de participar y, como se trataba de estudiantes menores, sus padres también fueron informados y firmaron un consentimiento. Además, se establecieron compromisos que indicaban que la investigación no generaría efectos adversos en el desarrollo de las clases y que siempre se garantizaría la preservación de la identidad de los participantes a través de técnicas como la pixelación de rostros y el uso de seudónimos (Dooly *et al.*, 2017).

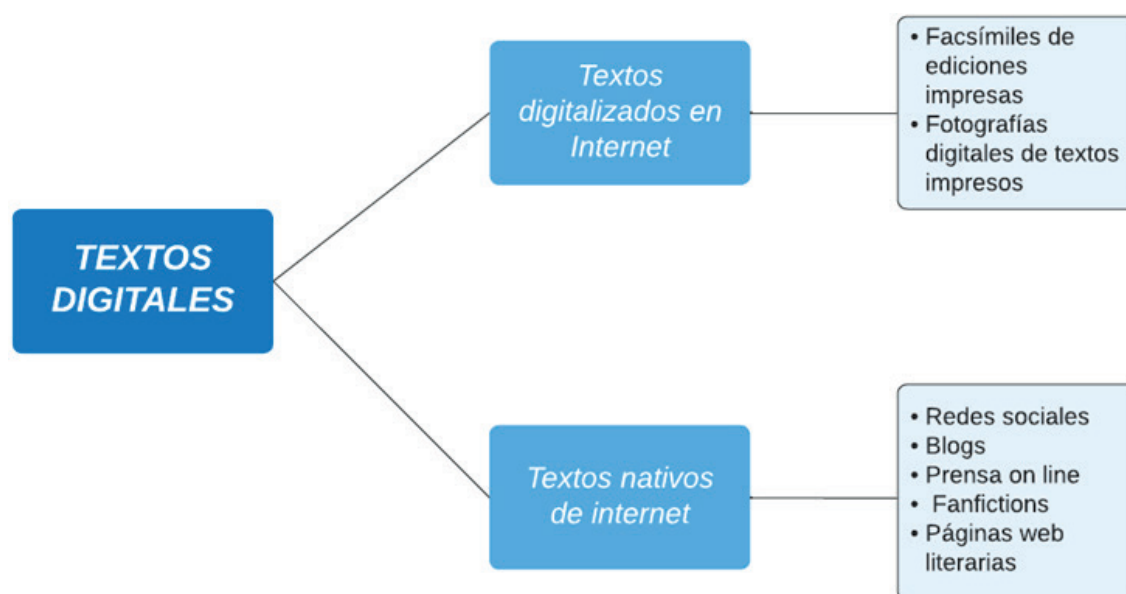
Durante el desarrollo de la investigación, se recogieron datos utilizando diversos métodos: observación participante en clases y espacios virtuales (Guber, 2001; Hine, 2015), entrevistas, algunas actividades didácticas en las clases y recolección de materiales, consignas y trabajos (Goetz y LeCompte, 1988; Flick, 1998) para enriquecer el análisis a través de diferentes cruces y articulaciones entre variadas fuentes de datos.

Los datos que se analizan en este artículo son producto de grabaciones de audio; así como algunas imágenes de las clases y de los textos. Los datos son presentados agrupados en escenas, en las cuales se pueden ver las prácticas de lectura en pantalla fueron registrados. Estas escenas son analizadas con el objetivo de comprender cómo se relacionan los textos digitales con las prácticas de lectura en pantalla en las clases. Para facilitar la inclusión de estos datos y la posterior referencia a ellos, cada escena será nombrada con un rótulo o etiqueta (con un símbolo numeral o hashtag #) y se indicará la clase en la que esa escena se registró.

#### **4. Textos en las pantallas**

En el estudio se pudo observar que, en las clases de Lengua y Literatura se leen diferentes textos en pantalla y que pueden establecerse vinculaciones con el tipo de prácticas de lectura que se desarrollan. En este sentido, se propone establecer diferenciaciones entre los textos digitales que se leen en los distintos dispositivos y distinguir, como se indicó anteriormente, entre textos digitalizados en Internet y textos nativos de Internet. Durante el trabajo de campo se observó que en las clases prima la lectura de los textos en Internet por sobre los textos de Internet, por esta razón se busca analizar y discutir cómo esto se vincula con las prácticas de literacidad, atendiendo a las lógicas diferenciadas en cuanto al acceso y al trabajo con los materiales textuales en las aulas de Lengua y Literatura. A continuación, en la figura 1 se presentan ambos tipos de textos.

**Figura 1**  
Textos digitales




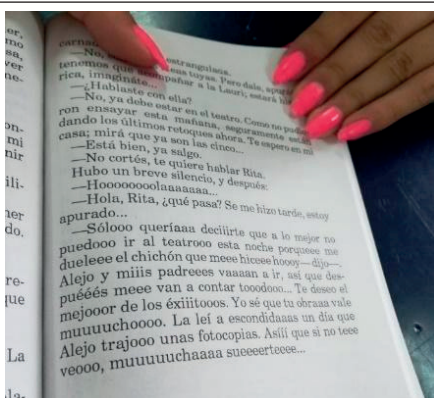

#### 4.1. Textos digitalizados en Internet

En las aulas observadas priman las prácticas de lectura en pantallas con textos digitalizados en Internet, que pueden tratarse de facsímiles de ediciones impresas o de fotografías que los alumnos y/o las docentes toman de los libros. La lectura de este tipo de materiales tiene algunas problemáticas vinculadas con que su producción original, al ser pensada para los formatos impresos, no siempre se adapta a las prácticas de lectura en pantalla. Asimismo, estas lecturas en pantallas no siempre resultan adecuadas para las prácticas escolares deseadas en las aulas.

En la Clase Wilde, por ejemplo, se presenta un conflicto durante la lectura de la novela *El Fantasma del Teatro Municipal*. No todos los estudiantes habían podido adquirir el libro (en formato papel) y por esto la profesora Marcela les compartió un vínculo para que pudieran acceder a una versión digital. Sin embargo, la obra no estaba completa en Internet, sino que circulaban digitalmente solo algunos capítulos. Esta fragmentariedad, relacionada con los derechos de copyright de la obra literaria, se registra tanto en la versión de *Google Books* que había compartido la profesora Marcela como en otras versiones *piratas* de la web. Estos aspectos pueden observarse, a continuación, en la tabla 1:

**Tabla 1**

Escena #Fantasma (Clase Wilde)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesora Marcela: sí, pero para empezar, tienen los cinco seis primeros. Hay dos capítulos que no están, pero después todos los demás sí. Inclusive hasta tienen las imágenes y todo.(anota el link en el pizarrón) encontraron? Va a aparecer El fantasma del teatro municipal, y cuando ustedes bajen, van a poder ir a los capítulos, entonces cliclean en el capítulo que quieren leer y ahí se abre el capítulo completo (...) (Los estudiantes van accediendo y comentando si entraron o no)</li> <li>2. Profesora Marcela: los que no, le pueden sacar fotos</li> <li>3. Mauro: claro</li> <li>4. Profesora Marcela: los que no tienen datos, le sacan fotos aunque sea al primer capítulo (voces superpuestas)</li> <li>5. Profesora Marcela: o alguien que lo pueda pasar por el grupo</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Intercambio en el aula</b></p>	 <p style="text-align: center;"><b>Captura de pantalla- Google Books</b></p>	 <p style="text-align: center;"><b>Fotografía del libro</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Estudiantes tomando las fotografías</b></p>
--	---	---

En la escena anterior se puede observar que la docente aporta ideas para que los estudiantes puedan acceder a la versión digital del material, ya a través de un link de Internet, o mediante las fotografías digitales de los materiales. Sin embargo, se plantean algunos problemas, ya que el *link* proporcionado por Marcela era de la plataforma *Google Books*, que es un buscador específico de la plataforma *Google* que permite acceder a textos digitalizados de manera legal y solo habilita la descarga en PDF de textos libres (sin derechos de autor), pero protege los derechos de copyright de otros materiales, poniendo a disposición solamente algunas páginas o capítulos. Como segunda posibilidad, Marcela propone tomar fotografías digitales a las primeras páginas del libro y compartirlo por el grupo de *WhatsApp* para que todos tengan esas imágenes. Se trata de una práctica en la que los estudiantes utilizan sus celulares para captar fotográficamente un texto y de esta manera realizar fotocopias instantáneas y económicas, que además no requieren necesariamente datos móviles (Godoy, 2017). En las imágenes anteriores se puede observar la página de *Google Books*, a la vez que cómo fotografían los materiales textuales y también una reproducción digital de una página del libro impreso. Si bien *Google Books* pone el texto a disposición de los estudiantes, algunos capítulos no están disponibles. Por otra parte, las fotografías digitales *artesanales*, si bien reproducen los textos de manera fácil y económica, no siempre garantizan su legibilidad, sobre todo por los efectos de la luz y las distorsiones en cuanto al tamaño; en consecuencia, no siempre resultan alternativas válidas para los alumnos.

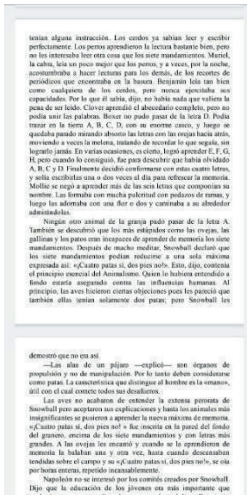
En la Clase Adrogué también era frecuente el trabajo con textos en Internet: la profesora Lila solía llevar a los estudiantes textos digitalizados para trabajar en las clases. Cuando leyeron la novela *Rebelión en la Granja*, por ejemplo, la docente compartió una versión completamente digital para que



todos los estudiantes tuvieran la misma traducción y se facilitara la lectura grupal en voz alta. Sin embargo, también se plantearon algunas problemáticas. En primer lugar, no siempre los estudiantes sabían cómo localizar las páginas leídas o marcar fragmentos importantes del libro. En segundo lugar, el tamaño de las pantallas de los celulares dificultaba a veces la lectura en voz alta de textos largos, como se observa en la tabla 2:

Tabla 2

Escena #RebeliónEnPDF (Clase Adrogue)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Micaela: (está leyendo) ay me estoy trabando mucho, porque no veo</li> <li>2. Luciana: (leyendo) mofándose de todos</li> <li>3. Micaela: (leyendo) de la monstruosa injusticia</li> <li>4. Profesora Lila: Ah... era un poco chico entonces desde el celu</li> <li>5. Micaela: (leyendo) de la mons- monstruosa</li> <li>6. Francisco: agrandalo</li> <li>7. Micaela: injusticia (sigue leyendo)</li> <li>8. Mía: si lo ponés de costado, lo podés agrandar más</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Intercambio en el aula</b></p>	 <p style="text-align: center;"><b>Captura de pantalla del texto</b></p>
---	--

En la escena anterior se visualiza una problemática ligada a la lectura de textos digitales en Internet: las pantallas de los celulares, si bien permiten acceder a los textos, no tienen el tamaño más adecuado para propiciar la lectura de textos en los que predomina la escritura. La pequeñez de las letras en las pantallas dificulta la lectura en voz alta, como señala Micaela, cuando explica que *se traba porque no se ve bien*. Frente a esto se producen distintas respuestas: Luciana la ayuda y completa la frase, mientras que Francisco y Mía le proponen alternativas tecnológicas para mejorar eso y la docente, Lila, manifiesta una opinión sutilmente negativa sobre la lectura en pantallas de celulares.

En ambas escenas, entonces, se observa que docentes y estudiantes recurren a la lectura en pantallas para acceder y leer materiales literarios. Se trata, en ambos casos, de textos digitalizados en Internet, que proveen diversas ventajas. En el caso de la escena #Fantasma, la lectura en pantallas permite garantizar el acceso cuando los libros no están disponibles, y en la escena #RebeliónEnPDF, el texto digital permite que todos los estudiantes cuenten con una misma traducción para asegurar la lectura grupal.

Si bien en ambas escenas se leen textos digitales en dispositivos tecnológicos, se considera que no cabría hablar de *nuevas* prácticas de lectura, sino de lectura con nuevos soportes y formatos que garantizan el acceso a los materiales literarios cuando no están disponibles, por diferentes motivos, los textos en formato papel. En ambas escenas los textos digitalizados en Internet se integran a las prácticas que existen en las aulas hace décadas: lectura grupal de literatura, comentario y análisis literario a partir de los textos.

## 4.2. Textos nativos de Internet

En contraste, son menos frecuentes las prácticas de lectura de textos nativos de Internet y, a la vez, estas prácticas suelen realizarse de forma más autónoma y/o espontánea. Ya que no siempre estos textos forman parte de los contenidos de las clases.

En la clase Wilde se halló una práctica de lectura de textos nativos de Internet cuando la profesora Marcela les pide a los estudiantes que investiguen acerca de las características de los cuentos policiales y de ciencia ficción. A continuación, en la tabla 3 se presenta la escena en la que se pueden leer la consigna dada y el intercambio en el aula:

**Tabla 3**

Escena #InvestigaciónCuentos (Clase Wilde)

<p>“Buscar información sobre el siguiente tipo de cuento (policial o ciencia ficción). Subrayar la información más importante en la fotocopia. Luego determinar las palabras clave que serán utilizadas en una red conceptual”</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marcela: lo hacen, esta esta fila me tiene que traer para el día martes la información del tipo de cuento que les tocó, subrayada la fotocopia. TODOS</li> <li>2. Luciano: toda? todas las páginas?</li> <li>3. Marcela: sí? de lo que hayan buscado, pueden ir a la biblioteca, Internet, lo que sea</li> <li>4. Víctor: profe no entiendo</li> <li>5. Marcela: le sacan fotocopias, ciencia ficción de acá para acá (señala dos filas), policial (señala otras dos filas)</li> <li>6. Marcela: LES DIGO LO QUE VAMOS A HACER? a ver... sh.. les digo lo que vamos a hacer, a ver... sh.. (voces y gritos superpuestos)</li> <li>7. Marcela: les digo lo que vamos a hacer? en la pared que tenemos allá vamos a hacer un mural grande que abarque todos los tipos de cuento. Primero, primero tienen que traer la información subrayada, con las palabras clave</li> <li>8. Luciano: pero profe que es lo que hay que subrayar?</li> <li>9. Nina: profe una pregunta... esa información?</li> <li>10. Marcela: todo en la fotocopia porque si no yo no voy a saber si lo tengo que leer, no sé qué qué marcaron</li> <li>11. Luciano: ah por eso</li> </ol>
<p>Consigna</p>	<p><b>Intercambio en la clase</b></p>


En la consigna dictada se asocia el sintagma *buscar información*, que puede remitir a espacios virtuales en línea, con *subrayar en la fotocopia*, que remite a prácticas letradas con materiales escritos, por eso se suscitan algunas confusiones, como pueden leerse en el intercambio. En efecto, si bien Marcela utiliza el sintagma *la fotocopia*, no estaba haciendo referencia a un texto previamente dado, sino que se refería a los materiales que los estudiantes pudieran encontrar, descargar e imprimir de Internet. Pero ellos no asocian *la fotocopia* con información que circula virtualmente, sino con materiales impresos o con fotocopias de libros de la biblioteca. Por eso se registran algunas preguntas y dudas respecto de las formas de consulta y circulación discursiva de la información solicitada. Si bien a Marcela le resulta indistinta la fuente material que vayan a consultar, como se observa en el marcador *lo que sea* que iguala la biblioteca con Internet, lo que genera confusión es la forma de manipulación y consumo de esos materiales. Para ella resulta algo implícito que los estudiantes tienen que trabajar sobre un texto en formato papel (fotocopiando material de la biblioteca o imprimiendo de una página de Internet), para poder subrayarlo y tenerlo en la clase, por eso habla de *fotocopia* refiriéndose a un papel. Sin embargo, entre los estudiantes esa asociación no es tan obvia, como se puede observar en las intervenciones en las que ellos manifiestan sus dudas y preguntas. Al mismo tiempo, se puede pensar que los estudiantes y la docente conceptualizan de diferente modo la tarea de *investigar de Internet*: mientras que para Marcela es lo mismo sacar fotocopias de un libro de la biblioteca o imprimir una página de Internet, siempre que en la clase se tenga el material en papel y subrayado, para los estudiantes se trata de materiales y de actividades diferentes. Asimismo, se puede pensar que la importancia que le da Marcela a que los alumnos lleven la información en un

papel se centra en cómo guiar y evaluar su trabajo, ya que el subrayado hecho revelaría una lectura reflexiva y no simplemente el hallazgo y la reproducción. En efecto, la práctica de leer y subrayar, está muy extendida en las aulas con los textos impresos y que no siempre puede reproducirse en los textos digitales, sobre todo al ser leídos mediante dispositivos digitales. Además, los textos de Internet suelen ser inestables y establecen hipervínculos entre sí, además suelen tener imágenes complejas en colores, o también videos, por esto no siempre son fácilmente imprimibles.

En la Clase Adrogué también se registra una práctica de lectura con textos nativos de Internet durante la lectura de un microrrelato, cuando una estudiante pregunta por el significado de una palabra que allí aparecía, como se presenta en la tabla 4:

**Tabla 4**

*Escena #Denarios(Clase Adrogué)*

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Micaela: qué es denarios?</li> <li>2. Lila: es una moneda</li> <li>3. Mariano: como una moneda?</li> <li>4. Juan Martín: de dónde?</li> <li>5. Mariano: no sé de dónde</li> <li>6. Lila: sabén que no sé, ahora lo buscamos [Paula sigue leyendo] (mientras otros hablan)</li> <li>7. Juan Martín: denario</li> <li>8. Máximo: no, no es una moneda, es esto (le muestra el celular a Lila)</li> <li>9. Lila: parecen rosarios, pero en vez de buscar imágenes? vamos a...</li> <li>10. Micaela: pero poné moneda de di..</li> <li>11. Luciana: moneda poné</li> <li>12. Lila: será que yo contesté-</li> <li>13. Máximo: por ahí</li> <li>14. Lila: quizá yo contesté automáticamente que son moneda pensando que era una moneda y no lo son</li> <li>15. Santino: de Dinamarca</li> <li>16. Lila: (buscando en su celular) denarios de plata, denarios de plata, <i>denario en Mercado libre</i> (risas)</li> <li>17. Mariano: Ask que es Máximo Ask? qué es Ask?</li> <li>18. Lila: es un buscador</li> <li>19. Francisco: te vendían denarios en Mercado libre</li> <li>20. Juan Martín: qué es Ask</li> <li>21. Santino: descargate Google Maxito (risas)</li> <li>22. Máximo: ya me lo descargué</li> <li>23. Mariano: pero buscá Google y buscá ahí [...]</li> <li>24. Máximo: denario era una moneda: de Roma de plata</li> <li>25. Lila: aja (.) de Roma</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Intercambio en el aula</b></p>	 <p style="text-align: center;"><b>Fotografía del aula</b></p>
---	--

En la escena #Denarios se pueden observar lecturas de textos nativos de Internet, específicamente, entradas en buscadores. Como se puede leer en el intercambio, ante la pregunta de una estudiante, si bien la profesora Lila provee una respuesta, duda frente a preguntas adicionales, por eso propone buscarlo. A partir de este momento se dividen las actividades en la clase: algunos estudiantes y la docente siguen leyendo el microrrelato, mientras que otros, investigan en Internet. Tras un tiempo, Máximo interrumpe la lectura grupal y contradice la respuesta de Lila, mostrando la pantalla de su celular. Lila, si bien mira la imagen y la describe, manifiesta cierta desconfianza y hace algunas indicaciones sobre cómo tiene que buscar la información y lo hace ella misma como se observa en la imagen. Sus compañeros también contribuyen con sus aportes para decirle a Máximo cómo buscar en Internet. En esta escena se puede pensar cómo se abordan en el aula las prácticas de lectura de textos nativos de Internet: los estudiantes gestionan de manera autónoma el acceso; sin embargo, es necesario el acompañamiento de la docente y de otros compañeros para guiar las prácticas de lectura

de investigación. Asimismo, se señala que los textos nativos de Internet son fundamentalmente interactivos y multimodales, ya que se pueden establecer diferentes lógicas de lectura y conviven las palabras y las imágenes.

En las dos escenas anteriores, entonces, se presentan situaciones en las que se trabaja con textos nativos de Internet en las aulas de Lengua y Literatura. En ambas, los textos consultados y leídos no son textos literarios, sino informativos, y docentes y estudiantes recurren a ellos para obtener datos sobre contenidos de la materia (#InvestigaciónCuentos y #Denarios). Las escenas se pueden diferenciar en cuanto a la planificación y las alternativas propuestas: mientras que, en #InvestigaciónCuentos la lectura de materiales de Internet forma parte de una actividad planificada, en #Denarios, la práctica lectora se produce de modo espontáneo. Asimismo, mientras que, en la primera escena la docente brinda como opciones Internet o la biblioteca —aunque los alumnos solo consideran el espacio web— en la segunda escena Internet es el único espacio propuesto, tanto por los estudiantes como por la docente.

En ambas escenas se podrían identificar prácticas de lectura emergentes vinculadas a esos textos nativos de Internet. En ellas habría desplazamientos en cómo circula y se distribuye el saber y el acceso a la información en las aulas. Se recurre a estos textos para *investigar*; por eso se puede proponer que se trata de una práctica de lectura nueva en las aulas, relacionada con las posibilidades que brindan las tecnologías digitales, que ocupan el espacio que antes era de diccionarios, enciclopedias o manuales. En ambas aulas, Internet se configura como la principal fuente de información para las búsquedas de los estudiantes, lo que puede relacionarse con la portabilidad de los dispositivos digitales, que facilitan prácticas de lectura ubicuas, y con la accesibilidad que brindan a diversos materiales de consulta.

## 5. Discusión

En el apartado anterior se pudo observar que, si bien es muy usual el trabajo con textos digitales, resulta importante la reflexión sobre si se trata de textos digitalizados en Internet o textos nativos de Internet, ya que tienen *affordances* propias que resultan influyentes en las lógicas de acceso, lectura y trabajo con ellos. En este sentido, se puede sostener que resulta necesaria una clasificación de los textos digitales que permita diferenciar entre textos digitalizados en Internet y textos nativos de Internet (McFadden, 2012; Álvarez y Taboada, 2021).

El análisis de distintas escenas ha permitido revisar algunas propuestas sobre la incorporación de textos digitales en las clases de Lengua y Literatura y discutir si es limitada y si genera o no nuevas prácticas letradas (Adell y Castañeda, 2012; Duboc y De Souza, 2021; Godoy, 2022; Kalman y Guerrero, 2011; Knobel y Lankshear, 2006; Thibaut, 2020). Se observó que las docentes prefieren los textos digitalizados en Internet para las prácticas de lectura literaria. Estos textos son compartidos y circulan como bienes de lectura validados por ser copias digitales de materiales impresos. Los textos nativos de Internet son leídos para las prácticas de lectura de investigación, a veces planificada y a veces espontánea. En este sentido, se puede sostener que la incorporación de textos nativos de Internet en las aulas es —aún— limitada. Esto puede relacionarse con las formas de circulación discursiva en la red, generalmente alejada del control de los docentes y especialistas, que no siempre pueden regular la calidad de los textos producidos en Internet.

Asimismo, se pudo señalar cómo las características de los textos digitales (en y de Internet), si bien resuelven el acceso a los materiales (Cassany y Vázquez, 2014; Tosi, 2020; Zayas, 2011), plantean algunas problemáticas para las prácticas de lectura en las clases. Así, los soportes, la puesta en página, el tamaño y la forma de la tipografía, la fragmentariedad y la marcación no siempre resultan adecuadas para las prácticas que se busca llevar adelante (Baron, 2013; Cano, 2010; Kress, 2005; Jewitt, 2012). Específicamente, se hallaron problemas relacionados con la fragmentariedad de la circulación, el *copyright* de las obras, la legibilidad de las imágenes, la validación de los contenidos y la manipulación de los textos. En este sentido, se propone que, en las prácticas de lectura en las aulas, se tensionan dos lógicas: una relacionada con la disponibilidad de los materiales, que es facilitada por las tecnologías digitales, y otra centrada en las formas de trabajo sobre esos materiales, especialmente en Lengua y Literatura. Se puede pensar, entonces, que, si bien se accede digitalmente a los textos, el formato preferido para el trabajo en el aula es el impreso.

El análisis de las distintas escenas permite discutir si existen nuevas prácticas de lectura vinculadas a los dispositivos tecnológicos y a los textos digitales (Duboc y De Souza, 2021; Godoy, 2022; Kalantzis *et al.*, 2019; Rowsell y Walsh, 2015). En este sentido, se propone que, si bien existen nuevos soportes de lectura, no siempre se trata de prácticas de lectura nueva. En la lectura de textos literarios, se incorporan nuevos soportes y formatos, pero prevalecen prácticas de lectura que siempre existieron en las aulas: lectura grupal compartida y análisis de los textos. Además, existe poca reflexión sobre las formas de publicación y circulación de los textos en internet; por el contrario, los textos son abordados en función de otros contenidos, para los cuales estos textos son utilizados. Sin embargo, tal vez se puede pensar en nuevas prácticas de lectura cuando los dispositivos permiten acceder a textos nativos de Internet, ya que se ponen en circulación conocimientos y discusiones acerca de cómo y dónde buscar la información, su pertinencia y adecuación. En efecto, la lectura de textos nativos de Internet genera la necesidad de apelar y trabajar sobre literacidades emergentes y múltiples en las aulas.

## 6. Conclusiones

En este artículo se analizaron los textos digitales que circulan en las aulas de Lengua y Literatura de nivel secundario y las prácticas de lectura que se desarrollan con ellos. Para el análisis se retomaron algunas escenas de lectura en pantallas que fueron registradas durante un extenso trabajo de campo en dos aulas del Conurbano de la Provincia de Buenos Aires. A continuación, se sintetizan los principales hallazgos para reflexionar sobre su valor en el campo de investigación y para el trabajo con las prácticas letradas.

En primer lugar, a partir del análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo se logró diferenciar entre textos digitalizados en Internet y textos nativos de Internet, entendiendo los primeros como textos que originalmente fueron producidos para circular de forma impresa y que han sido digitalizados, por lo que conservan —en gran medida—, las características de los textos impresos. Los segundos, en cambio, son textos producidos para circular en espacios en línea y tienen características más ligadas a las potencialidades de esos espacios: multimodalidad, fragmentariedad, hipertextualidad, etc. Esta categorización permitió diferenciar los textos digitales en relación con sus *affordances* y las prácticas de lectura en las que se ven involucrados.

En segundo lugar, se observó que, en general, las docentes prefieren los textos digitalizados en Internet, en especial para las prácticas de lectura literaria. Los textos nativos de Internet, si bien son

leídos, se asocian mayormente a prácticas de investigación y su aprovechamiento continúa siendo limitado. Estas observaciones llevan a pensar que existe, todavía, en las aulas una mirada docente que, al menos en parte, valora más los bienes de la cultura impresa por sobre los de la cultura digital. Asimismo, se señala que los materiales digitales generan algunas dificultades en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de Lengua y Literatura, que suelen sustentarse en mayor medida en materiales impresos por las lógicas de trabajo y evaluación escolar. En este sentido, se puede pensar que en las aulas se cruzan y tensionan dos lógicas en relación con los textos digitales: la del acceso a los textos y la de las formas de trabajo con ellos. Internet y los dispositivos digitales facilitan el acceso y la disponibilidad de los textos de lectura; sin embargo, esto no garantiza una accesibilidad suficientemente adecuada para el desarrollo de ciertas prácticas de lectura requeridas (y valoradas) en las aulas de Lengua y Literatura: acceso a las obras completas, lectura en voz alta, actividades de notación sobre los textos. Para el desarrollo de ciertas prácticas letradas con los textos se prefieren los materiales impresos que permiten dejar trazas y marcas del análisis de los textos, mientras que los textos digitales si bien son flexibles, portables y accesibles, no siempre son estables, tangibles y controlables.

En tercer lugar, se puede discutir si siempre que se incorporan tecnologías digitales cabe hablar de nuevas prácticas letradas. Lo presentado en el análisis y la discusión posterior, llevan a concluir que esto no es así: en algunos casos, especialmente en aquellos vinculados con la lectura de textos literarios, la incorporación de tecnologías digitales facilita el acceso a los materiales, allí cabe hablar de nuevos formatos y dispositivos para leer, pero no necesariamente de nuevas prácticas de lectura que involucren literacidades críticas. En efecto, se halló que en las prácticas de lectura literaria, si bien se incorporan nuevos formatos, estos son incluidos en prácticas que existen en las aulas hace muchas décadas, pero ahora sobre textos digitalizados en Internet. En cambio, en otros casos, relacionados con la búsqueda y la lectura de textos informativos nativos de Internet, sí se pueden observar algunas prácticas lectoras emergentes vinculadas con la incorporación de las tecnologías digitales. Estas, si bien se enraízan con la lectura de enciclopedias, manuales o diccionarios en formato papel, tienen aspectos novedosos vinculados con la espontaneidad de las búsquedas, la instantaneidad de los hallazgos, la ubicuidad del acceso a los materiales discursivos y las características de esos textos digitales. En estas nuevas prácticas de lectura son necesarios saberes digitales y críticos que permitan saber cómo buscar textos en Internet y cuáles resultan más válidos o apropiados en los diferentes contextos. La necesidad de trabajar sobre estos saberes emergentes interpela a todos los docentes, pero especialmente a los profesores de Lengua y Literatura, cuya disciplina se fundamenta en el trabajo con los textos y los discursos.

A modo de cierre de este artículo, resta señalar que, si bien se trata de una investigación sobre dos espacios específicos, los datos que se presentan pueden resultar valiosos para la reflexión sobre las prácticas de lectura actuales y las implicancias de la incorporación de las tecnologías digitales en los diferentes espacios educativos. En nuestro presente, marcado por el constante avance de las aplicaciones y dispositivos digitales, y con los efectos aún latentes de la virtualización educativa por la pandemia de COVID 19, estas reflexiones se tornan cada vez más acuciantes.

## Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2004). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Almeida, C. (2011). Prácticas letradas en la catequesis de confirmación de una iglesia católica. *Lengua y Sociedad*, 11(1), 101-110. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22659>
- Álvarez, G., González, A. y Bassa, L. (2017). Apuntes para pensar la apropiación de tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura. En R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 227-239). Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Álvarez, G. y Taboada, M. (2021). *Enseñanza Virtual. 27 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.
- Ardini, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En R. Bein, J. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria y M. Pereira (Coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo III: Lectura y escritura* (pp. 51-64). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Baron, N. (2013). Reading in Print or On screen. Better, Worse, or About the Same? In D. Tannen y A. Trester (Eds.), *Discourse 2.0: Language and new media* (pp. 223-247). Georgetown University Press.
- Barton, D. (2012). Ethnographic approaches to literacy research. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). Wiley Online Library.
- Blommaert, J. y Dong, J. (2010). *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Multilingual Matters.
- Cano, F. (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En A. Brito (Coord.), *Lectura, escritura y educación* (pp. 83-99). Homo Sapiens.
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 60, 67-83. <https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.41>
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope y M. Kalantzis M. (Eds.), *A pedagogy of Multiliteracies* (pp. 1-36). Palgrave Macmillan.
- Dooly, M., Moore, E. y Vallejo, C. (2017). Ética de la investigación. En E. Moore, E. y M. Dooly, M. (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe* (pp. 363-375). Research-publishing.net.
- Duboc, A. y De Souza, L. (2021). Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21, 547-576. <http://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>

- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Gee, J. (2015). *Literacy and Education*. Routledge.
- Godoy, L. (2017). Fotografías en el aula: ¿Nuevas prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC? *Quaderns Digitals*, 85, 108-125. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo\\_id=11473](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=11473)
- Godoy, L. (2022). Lectura literaria en pantallas: posibilidades y prácticas en las aulas. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 15(8), 223-247. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6063/6783>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y el diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, I. y Kalman, J. (2011). Matices en la inserción de la tecnología en el aula: posibilidades de cambio en las prácticas docentes. *Cuadernos Comillas*, 1(1), 84-104. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9yTgrkp8gQMychH93JqwwYw/?lang=es>
- Hernández, J. y Reséndiz, N. (2017). La construcción sociocultural de las habilidades digitales en el bachillerato. De la interacción cotidiana al estudio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 421-444 [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000200421&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000200421&script=sci_abstract)
- Herrera, J. (2022). El uso de las TIC en la EIB como herramienta para la revitalización del quechua. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 463-479. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22494>
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. Bloomsbury Publishing.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331 <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C. (2012). *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*. Routledge.
- Jewitt, C. (2013). *Learning and Communication in Digital Multimodal Landscapes*. Institute of Education Press.
- Jimenez, P. y Lovón, M. (2015). Literacidad y etnografía: la escritura generada en los mercados comerciales. *Lengua y Sociedad*, 15(2), 92-106. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v15i2.22583>
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.



- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0: la teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning* (2.<sup>a</sup> ed.). Open University Press.
- López-Andrada, C. (2022). Lectura digital crítica: aportes analítico-metodológicos. *Hachetepepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (25), 1-17. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2022.i25.2202>
- Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. Cengage Learning Argentina.
- McFadden, C. (2012). Are textbooks dead? Making sense of the digital transition. *Publishing Research Quarterly*, 28(2), 93-99. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12109-012-9266-3>
- Montalvo-Castro, J. y Martos Castañeda, N. (2019). Diseño y evaluación de un nuevo formato digital de lectura de cuentos ilustrados: Correpalabras. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(3), 29-37. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.3.2008](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2008)
- Moreno, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. Sage Publications.
- Pérez, M. (2005). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Monográfico: Educación y medios, Quaderns Digitals*. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7910](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7910)
- Rovira, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en Internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, 137-151. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.11](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.11)
- Rowell, J. y Walsh, M. (2015). Repensar la letroescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20(1), 141-150. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a10>
- Runeé, A., Gómez, S. y Díaz, J. (2022). Los textos digitales como alternativa de enseñanza de la lengua materna. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (39), 1-18, <https://doi.org/10.19053/0121053X.n39.2022.13474>
- Splinder, G. y Splinder, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Street, B. (1993). Introduction: The New Literacy Studies. En B. Street (Ed.), *Cross- Cultural Approaches to Literacy* (pp. 1-29). Cambridge University Press.
- Thibaut, P. (2020). El nexo entre literacidad y cultura digital: una mirada docente en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e06), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e06.2328>
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (25), 127-143. <https://doi.org/10.18172/con.4274>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.
- Zayas, F. (2011). La educación literaria y las TIC. *Leer.es*, 3, 1-5. [https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/art\\_prof\\_educacionliterariatic\\_felipezayas.pdf](https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/art_prof_educacionliterariatic_felipezayas.pdf)

### **Contribución del autor**

La autora ha participado en el diseño de la investigación, el recogimiento de los datos, el análisis, la elaboración del artículo y su revisión crítica del artículo, y da aprobación a la versión que se publica en la revista.

### **Agradecimientos**

La autora agradece a los revisores y evaluadores de este artículo, también al Dr. Juan Eduardo Bonnin y a la Dra. Cecilia Magadán, directores de la investigación de doctorado en la que se basa este trabajo.

### **Financiamiento**

La investigación fue realizada con el financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET-Argentina) a través de una Beca Interna Doctoral.

### **Conflicto de intereses**

La autora no presenta conflicto de interés

**Correspondencia:** [lgodoy@unsam.edu.ar](mailto:lgodoy@unsam.edu.ar)

## **Trayectoria académica de la autora**

**Lucía Godoy** es doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es magíster en Análisis del Discurso, licenciada en Letras y profesora de Letras por la misma casa de estudios. Además, es integrante del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) que forma parte del Laboratorio de Ciencias Humanas (LICH) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y del Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet). Investiga acerca de los discursos digitales y las nuevas prácticas de literacidad con tecnologías digitales en diferentes niveles educativos, temáticas sobre las que ha escrito artículos académicos y capítulos de libros. Se desempeña como profesora en la Escuela de Humanidades de la UNSAM y en Institutos de Formación Docente.