
Godoy, L. (diciembre, 2022). "Lectura literaria en pantallas: posibilidades y prácticas en las aulas". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 15 (8), pp. 223 – 247.

Título: Lectura literaria en pantallas: posibilidades y prácticas en las aulas

Resumen: En este trabajo investigamos las prácticas de lectura literaria en aulas de nivel secundario en las que se incorporan tecnologías digitales, considerando el marco teórico de los Nuevos Estudios de la Literacidad. A partir de un trabajo de campo de carácter etnográfico acerca de los usos de las tecnologías literarias en clases de nivel secundario en el Conurbano Bonaerense, investigamos los modos de participación de las pantallas en las aulas de Lengua y Literatura a la hora de leer literatura. El estudio de diferentes escenas registradas en las clases nos permite proponer que las pantallas tienen tres funciones principales en las prácticas de lectura literaria: (a) como suplemento, cuando suplen la falta de textos en formato papel/impreso; (b) como alternativa, cuando conviven en pie de igualdad con textos impresos; y (c) como complemento, cuando son las pantallas las que habilitan el acceso a nuevos formatos y discursos. El análisis de estas escenas nos permite pensar y discutir el carácter innovador de las tecnologías digitales en las prácticas letradas en las aulas: en efecto, cuando las pantallas constituyen un suplemento o una alternativa, no se observan prácticas letradas distintas a las que se llevan adelante con textos impresos. En cambio, cuando las pantallas constituyen un complemento, se puede observar la emergencia de prácticas letradas innovadoras y que dialogan con las literacidades múltiples que circulan en las aulas.

Palabras clave: lectura, tecnologías digitales, educación, literacidad.

Title: *Reading Literature on screens: possibilities and practices in the classroom*

Abstract: *In this paper we investigate literary reading practices in high school classrooms where digital technologies are incorporated, considering the theoretical framework of the New Literacy Studies. From an ethnographic fieldwork about the uses of literary technologies in high school classrooms in the Conurbano Bonaerense, we investigate the modes of participation of screens in Language and Literature classrooms during activities of reading literature. The study of different scenes recorded in the classrooms allows us to propose that screens have three main functions in literary reading practices: (a) as a complement, when they make up for the lack of texts in paper/printed format; (b) as an alternative, when they coexist on equal terms with printed texts; and (c) as a complement, when it is the screens that enable access to new formats and discourses. The analysis of these scenes allows us to think about and discuss the innovative character of digital technologies in classroom literacy practices: indeed, when screens are a complement or an alternative, we do not observe literacy practices different from those carried out with printed texts. On the other hand, when screens are a complement, we observe the emergence of innovative literate practices that appeal to the multiple literacies that circulate in the classroom.*

Keywords: reading, digital technologies, education, literacy.

Lectura literaria en pantallas: posibilidades y prácticas en las aulas

Lucía Godoy¹

Introducción

Las tecnologías digitales forman parte de la cotidianeidad en los distintos escenarios educativos de nuestro país y participan, en mayor o menor medida, de las prácticas letradas que allí se desarrollan. Esta situación, que ya se podía registrar en la última década, tomó más relevancia a partir de la pandemia de COVID-19 y los cambios que esta impuso en el sistema escolar. En este contexto se torna importante estudiar cuál es el lugar que ocupan estas tecnologías digitales en las distintas prácticas en las aulas y en qué consisten los desplazamientos que su inclusión genera en las actividades que se llevan adelante.

En relación con esto, en el presente artículo nos detenemos específicamente en las prácticas de lectura literaria con pantallas en las aulas de nivel secundario y buscamos comprender cuál es el lugar de estas tecnologías en esas actividades, en qué circunstancias y por qué motivos se recurre a ellas a la hora de leer literatura y si cabe hablar de desplazamientos en cuanto a las prácticas de lectura literaria a partir de la incorporación de nuevos dispositivos y formatos. Para esto, analizamos una serie de escenas registradas a través de un trabajo de campo en dos aulas de Prácticas del Lenguaje de nivel secundario. Estas escenas nos permitirán observar las maneras de leer literatura en esos espacios e indagar en los desplazamientos que puede suponer la incorporación de dispositivos y textos digitales en los escenarios educativos.

Leer en pantallas: desafíos y oportunidades para la escuela

Las tecnologías digitales habilitan diferentes experiencias de lectura a raíz de sus posibilidades técnicas y de las características virtuales de los materiales discursivos que circulan digitalmente. En efecto, la inscripción del texto en la pantalla crea una

¹ Doctora en Lingüística (UBA), Magister en Análisis del Discurso (UBA), Profesora y Licenciada en Letras (UBA). JTP de gramática y lingüística (UNSAM) y docente en institutos de formación docente. Correo electrónico: lgodoy@unsam.edu.ar

distribución y una organización particular: el despliegue secuencial del texto y su continuidad genera un debilitamiento de las fronteras textuales, que, junto con la conectividad a internet, habilita una forma de leer caracterizada por la fragmentariedad y la hipertextualidad, en la que los lectores leen porciones de algunos textos que se conectan con otros (Baron, 2013; Bolter, 2001; Chartier, 2000, 2008; Cano, 2010; Landow, 2009; Rowsell y Walsh, 2015). Asimismo, las propias materialidades técnicas de los dispositivos generan algunos efectos en las prácticas lectoras. Por un lado, se enriquece ya que se habilita la inclusión de elementos discursivos de diferentes modos semióticos, como imágenes, videos, audios, etc. Por otro lado, se pueden generar algunos desplazamientos en cuanto al diseño de los textos en relación con la preeminencia de la lógica visual de las imágenes en detrimento de la lógica secuencial del discurso (Kress, 2003; Jewitt, 2005; Gee, 2015).

A partir de estos desplazamientos en cuanto a las prácticas lectoras, se ha planteado la necesidad de repensar en qué consiste la literacidad en la actualidad, es decir cuáles son los saberes necesarios para leer y comprender textos, y cuál es (o debería ser) el rol de la escuela en estos contextos. Desde los Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies) se propone que, si las formas de comunicar y representar el conocimiento son más complejas en la actualidad y las tecnologías digitales abren nuevas posibilidades que se combinan con las prácticas tradicionales, se torna necesario repensar las prácticas letradas en la escolarización, entendiendo que implican la comprensión y el manejo de recursos de diferentes modos semióticos y su vinculación de manera crítica y creativa (Cope y Kalantzis, 2020; Gee, 2015; Jewitt, 2008, 2012, 2013; Kalantzis y Cope, 2020).

En el área de Lengua y Literatura estas cuestiones emergen con una fuerza particular ya que los contenidos y las formas de enseñar y aprender en la disciplina se ven interpelados por las prácticas de lectura, escritura y oralidad con tecnologías digitales y por los discursos digitales que circulan en las redes sociales (Álvarez, González y Bassa, 2017; Magadán, 2013, 2021; Cassany, 2012, 2013). En este marco, se ha sostenido que para enriquecer con tecnologías digitales la enseñanza y los aprendizajes en el área (y que estas no sean solamente “cotillón decorativo”), deben proponerse consignas que no las consideren como herramientas externas a los

saberes disciplinares, sino que las pongan en el lugar de reacomodar las prácticas, y revisar y resignificar esos saberes (Magadán, 2013). En ese sentido, es importante diferenciar cuáles constituyen prácticas nuevas y no solamente nuevas versiones del trabajo sobre lo impreso (Martín, 2016; Dussel, 2017), para no reproducir acríticamente discursos entusiastas sobre la innovación y el “solucionismo” tecnológico (González López y Pangrazio, 2021).

Específicamente, en cuanto a las prácticas de lectura y el abordaje de materiales literarios, se ha señalado que las tecnologías digitales aportan beneficios en función de la disponibilidad y la facilidad que brindan para el acceso a materialidades textuales, multimodales e hipertextuales que resultan propicias para la reflexión literaria, metalingüística y metadiscursiva, para el análisis de tipologías textuales y géneros discursivos y para el desarrollo de los diferentes contenidos curriculares (Cassany, 2012, 2013; Cassany y Vázquez, 2014; Magadán, 2013; Álvarez y González López Ledesma, 2014). En relación con esto, se ha sostenido que internet funciona como una biblioteca (Adell, 2004), que habilita nuevos espacios para la circulación y difusión de la literatura infantil y juvenil (Rovira Collado, 2011), blog especializados, revistas literarias digitales (Zayas, 2011), ebooks, audiolibros (Tosi, 2020), videos (Sardi, 2017); *fanfictions* (Guerrero-Pico, 2019; Manresa y Margallo, 2016), *booktubes* (Arias y González López Ledesma, 2018) y *podcast* literarios (Loja-Gutama, García-Herrera, Erazo-Álvarez y Erazo-Álvarez, 2020). Asimismo, se ha propuesto que las tecnologías digitales pueden ser positivas para la lectura, por la motivación que generan entre los estudiantes (Alcalá y Rasero, 2004) y por los vínculos interactivos que habilitan (Saez, 2019; Torrego González, 2021). Sin embargo, también se ha considerado que las tecnologías digitales habilitan formas de leer multimodales, fragmentarias y no lineales, que se alejan de las creencias y las concepciones sobre la “manera tradicional” de leer en ámbitos educativos formales (Broide, Maidana y Siro, 2016; Ulloa Brenes, 2019).

En este marco de estudios y propuestas acerca de la relación entre tecnologías digitales y lectura, se torna pertinente investigar cuáles son las prácticas de lectura que se llevan adelante efectivamente en las aulas de nivel secundario, cuáles son los roles de las tecnologías digitales en ellas y cómo son las actividades que desarrollan estudiantes y docentes.

Investigar las prácticas de lectura en las aulas

En este trabajo partimos de la consideración de la lectura como una práctica social y situada que no se limita a un proceso cognitivo de decodificación de textos escritos, sino que se trata de un proceso interpretativo que implica un diálogo con factores sociales, culturales e ideológicos y que considera la pluralidad de materialidades semióticas y la diversidad de contextos comunicacionales y culturales (Gee, 2015; Street, 2008). En este sentido, esta investigación se apoya en los postulados de los Nuevos Estudios de la Literacidad (New Literacy Studies), que propone el concepto de multiliteracidades o literacidades múltiples (*multiliteracies*), como una práctica pedagógica que desarrolla las habilidades necesarias para leer y producir materiales semióticos en un nuevo (y cambiante) panorama lingüístico, comunicativo y cultural, y que amplía la noción de alfabetización más allá de las limitaciones de los modelos anclados en la lengua y los medios escritos (Zavala, 2004; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019).

En función de esta conceptualización de la lectura como una práctica social de literacidad es que se requiere de lineamientos metodológicos acordes para su abordaje. Por tal motivo, los datos que analizamos en este artículo fueron recogidos durante un proyecto de investigación más amplio en el que se desarrolló, desde un enfoque etnográfico, un trabajo de campo en dos clases de 2° año de Prácticas del Lenguaje de escuelas de la zona sur del Gran Buenos Aires, una de gestión pública (Clase Wilde) y otra de gestión privada (Clase Adrogué). La etnografía como enfoque (Guber, 2001) resulta interesante para el estudio de las prácticas letradas (Barton, 2012), en tanto permite estudiar las prácticas de alumnos y profesores en contextos particulares de enseñanza y aprendizaje (Jewitt, 2008; Rockwell, 2008), pensar las prácticas letradas como las maneras en las que los estudiantes “lidian” con sus tareas, en relación con sus conocimientos pero también con sus objetivos y motivaciones (Fishman, 1992; Lillis, 2008), considerando el rol del lenguaje en esas prácticas sociales (Blommaert y Dong, 2010), las participaciones en espacios digitales (Hine, 2015) y el significado de las interacciones en contextos educativos determinados (Splinder y Splinder, 2000).

Las aulas fueron seleccionadas en función de los intereses para la investigación, así optamos por dos cursos de Prácticas del Lenguaje en los que se

afirmaba que se utilizaban las tecnologías digitales. Estas clases tenían elementos en común y otros que los diferenciaban: eran dos cursos de Prácticas del Lenguaje de segundo año (2º) del Conurbano Bonaerense, uno de una escuela pública (Clase Wilde) y otro de una escuela privada (Clase Adrogué). La selección de clases no tuvo como objetivo recoger datos que fueran representativos de la totalidad de situaciones que se pueden registrar en las distintas aulas de Buenos Aires. Por el contrario, se trata de un muestreo intencionado focalizado en ganar profundidad sobre las clases singulares, por eso se seleccionaron aulas ricas en información en función de los intereses temáticos y conceptuales planteados (Patton, 2002).

En esos espacios, durante el ciclo lectivo 2018 se llevó adelante un trabajo de campo en el que se desarrollaron actividades de observación participante en las clases, observación no participante en espacios digitales, actividades en colaboración con los docentes, entrevistas con los participantes y recolección de consignas, materiales y producciones de los estudiantes (Goetz y LeCompte, 1988; Flick, 1998). A partir de estas actividades y contando con el consentimiento informado de los participantes, registramos consignas, trabajos e intercambios verbales presenciales y digitales, a través de grabaciones en audio y fotografías digitales. La decisión de recolectar una variedad amplia de datos se basó en la creencia de que los cruces y articulaciones entre los distintos datos recogidos eran enriquecedores para los objetivos de la investigación, ya que las triangulaciones de variadas fuentes suponen ventajas en cuanto a exactitud y validez de las conclusiones (Goetz y LeCompte, 1988). Estos datos son agrupados y ordenados en *escenas*, en las que se pueden observar las distintas prácticas letradas con tecnologías digitales y que nos permiten presentar, de modo organizado, datos provenientes de diferentes series discursivas. A lo largo del artículo incluiremos estos datos y haremos referencia a ellos titulándolos con un hashtag #, lo que facilitará su identificación. En todos los datos incluidos en el trabajo se busca reproducir los datos verbales y multimodales, pero preservando la identidad de los participantes, por eso se recurre a técnicas como la pixelación de rostros, el borramiento de datos digitales y el uso de seudónimos (Dooly, Moore y Vallejos, 2017). Por último, resta aclarar que los intercambios orales son incluidos a través

de una transcripción “gruesa” que busca dar cuenta solamente de los principales rasgos de la oralidad².

Las pantallas en las actividades de lectura literaria

Las expectativas de logro del área de Lengua y Literatura para el nivel secundario establecen como objetivo que los estudiantes puedan acceder y leer textos literarios y convertirse en lectores autónomos de literatura (Consejo Federal de Educación, 2011;

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006). En este aspecto, las pantallas digitales pueden resultar recursos interesantes para la educación. En las aulas observadas la lectura de los textos literarios está ampliamente atravesada por el uso de las tecnologías digitales: los dispositivos tecnológicos forman parte de la ecología de medios (Gee, 2015) y se recurre a ellos para acceder a los textos por diferentes motivos y en variadas circunstancias. A partir de nuestras observaciones, podemos proponer tres categorías para dar cuenta del rol que ocupan las pantallas en las prácticas de lectura literaria en las aulas y cómo estos roles se relacionan con la emergencia (o no) de nuevas prácticas de literacidad con la incorporación de tecnologías digitales. Específicamente, sostenemos que durante la lectura literaria las pantallas pueden constituir un *suplemento*, cuando suplen las falencias de textos impresos, una *alternativa*, cuando se presentan como igualmente válidas a los impresos, o un *complemento*, cuando suman algo “extra” a las clases.

La pantalla como suplemento

En las aulas, la lectura en pantallas constituye un *suplemento* cuando se propone como una posibilidad para resolver o suplir problemáticas vinculadas con el acceso a los textos literarios en formato papel, que se sugieren en esas actividades como la forma predilecta de lectura. En esos casos, cuando los estudiantes y docentes necesitan trabajar con un texto literario y, por diversas circunstancias, no tienen disponible el libro impreso, recurren a las pantallas para resolver ese acceso. En

² En el anexo se incluyen las pautas de transcripción.

estas situaciones, los participantes cuentan con distintas alternativas: pueden descargar los textos que están digitalizados en internet o tomar fotografías digitales de los materiales impresos (Godoy, 2017). En estos casos, como la lectura en pantallas surge como una situación suplementaria y no es planificada necesariamente por los docentes, se presentan diversos problemas vinculados con la disponibilidad de los materiales y la conexión a internet. A continuación, veremos dos escenas en las que las pantallas funcionan como un suplemento para las clases.

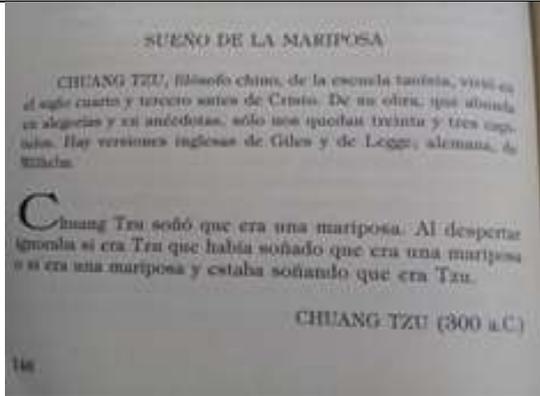
La primera escena que presentamos se desarrolla en la Clase Wilde cuando la docente practicante, Mimi, está tratando de organizar una práctica de lectura grupal y en voz alta pero la mayoría de los estudiantes no cuenta con la novela solicitada. Ante esta situación, la docente encargada del curso, Marcela, interviene para proporcionar una posibilidad digital:

Escena #FantasmaDigital (Clase Wilde)	
<p>Profesora Marcela: les puedo pasar un link? Practicante Mimi: sí, sí Profesora Marcela: no están todos los capítulos Practicante Mimi: pero para empezar está buenísimo 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 Practicante Mimi: ah, está bueno Profesora Marcela: esperen que lo anoto. Fijense (anota el link en el pizarrón). Fijense si encuentran ese sitio. (diálogos en voz baja de los estudiantes) Encontraron? Va a aparecer El fantasma del teatro municipal y cuando ustedes bajen van a poder ir a los capítulos. Entonces clickean en el capítulo que quieran leer y ahí se abre el capítulo completo (diálogos en voz baja de los estudiantes, algunos pueden acceder al link y otros no) Profesora Marcela: Los que no, le pueden sacar fotos. Los que no tienen datos, le sacan fotos aunque sea al primer capítulo. O alguien lo que lo pueda pasar por el grupo.</p>	  

En la escena anterior se puede ver que estudiantes y docentes recurren a las pantallas como un modo de complementar la práctica de lectura literaria. A pesar de que las semanas anteriores la docente les había pedido a los estudiantes que adquirieran la novela *El Fantasma del Teatro Municipal* de Enrique Butti, el día que comienzan la lectura eran muy pocos los que la tenían. Ante esto, en las clases se despliegan diferentes estrategias para acceder al material de lectura. Si bien algunos estudiantes deciden fotocopiar algunas páginas (las que se leerían ese día), en general, las soluciones preferidas son descargar los capítulos que estaban disponibles en línea a partir del link que provee la profesora y tomar fotografías de las páginas del libro impreso para compartirlas a través de WhatsApp, como se ilustra en las imágenes anteriores. En el intercambio transcripto se observa que es la docente Marcela quien propone esas alternativas digitales para que todos tengan el texto literario y puedan leer grupalmente. Es ella quien busca el link de Google en el que estaban algunos capítulos digitalizados y lo escribe en el pizarrón, además sugiere que, si no tienen datos móviles, pueden tomar fotografías digitales de los libros en formato papel.

Asimismo, observamos que las pantallas pueden resultar elementos suplementarios cuando los docentes no pueden llevar los textos impresos para el trabajo en el aula, entonces deciden compartirlos con los estudiantes a través de espacios digitales, como se ve en la próxima escena, que se desarrolla en la Clase Wilde, un día en que la profesora Lila había compartido digitalmente una serie de materiales literarios para trabajar los tiempos verbales en la narración.

Escena #MicrocuentosDigitales (Clase Adrogué)	
<p>Profesora Lila: Ayer tuve un día complicado, no pude hacer fotocopias no pude imprimir, digo "qué hago qué hago qué hago" (chasquea los dedos) Edmodo. Entonces les-</p> <p>Micaela: a: subiste yo lo vi</p> <p>Profesora Lila: le saqué unas fotos a un libro que tengo</p> <p>Mía: o sea que tenemos que entrar a Edmodo</p>	

<p>Profesora Lila: y les voy a pedir que entren a Edmodo para encontrarse</p> <p>Micaela: puedo usar el celu? para que no sacar la computadora acá</p> <p>Juan Martín: Puedo usar el celu porque sino tengo que traer la computadora acá [...]</p> <p>Profesora Lila: bueno, cargó?</p> <p>Sebastián: sigue prendiendo</p> <p>varios: no, no</p> <p>Analía: no cargó las imágenes</p> <p>Rufina: a mí no me cargó nada</p> <p>Mía: en Edmodo</p> <p>Juan Martín: Mica tenés wifi?</p> <p>Micaela: Yo?</p> <p>(voces y diálogos superpuestos)</p> <p>Juan Martín: claro, acabé de sacar el wifi y me carga la página</p> <p>Lila: no? Cada año yo me convenzo un poco más de que no hay nada como trabajar con el libro no? Esto es como...</p> <p>Paula: puedo buscarlo en el celular?</p> <p>Profesora Lila: El libro no tarda en cargar</p>	
---	--

En esta escena podemos ver que las tecnologías digitales ofrecen una posibilidad para garantizar la distribución y el acceso a diversos materiales literarios para el trabajo en las clases. En efecto, como se lee en el intercambio, la profesora recurre a las pantallas porque no había podido llevar los materiales impresos, entonces utiliza el aula virtual en Edmodo para hacerles llegar a los estudiantes los textos escogidos, que ha digitalizado a través de fotografías de libros propios. En esta escena podemos ver que la práctica de lectura no se desarrolla con materiales digitales nativos y que los textos literarios escogidos son utilizados mayormente en función de su “uso” para el desarrollo de temáticas gramaticales, más que de su valor poético.

En ambas escenas podemos ver que las pantallas funcionan como un suplemento cuando no está garantizado el acceso a los textos impresos, que se presentan como los formatos preferidos. Esta incorporación se puede relacionar con la emergencia de algunas dificultades por problemas técnicos con internet y los dispositivos y por problemas relacionados con los textos. En cuanto al primer punto, no siempre las conexiones de internet wifi funcionan y, por otro lado, no siempre los

estudiantes cuentan con datos móviles para acceder desde sus celulares. Además, a veces los dispositivos no tienen batería o no están lo suficientemente actualizados. En cuanto al segundo, los textos en el espacio de internet pueden no estar completos o circular de una manera oculta, vinculada con la “piratería”, por los derechos protegidos de copyright, lo que restringe el acceso a algunos materiales discursivos.

La pantalla como alternativa

También en las aulas estudiadas registramos escenas durante las prácticas de lectura literaria en las que las pantallas se presentan como una alternativa posible (en igualdad de condiciones) a los textos impresos. En la Clase Wilde observamos esto cuando Marcela propone la lectura de una obra de teatro, *La Nona*, de Roberto Cossa, que circula completa en formato digital en internet. Cuando la docente les solicita ese material de lectura brinda ambas opciones: descargar de internet o comprar el libro.

Escena #LaNona (Clase Wilde)	
<p>Profesora Marcela: El viernes leemos una obra de teatro no la vamos a terminar de leer acá seguramente, pero la empezamos a leer. Recuerden traerla descargada en el celu. Ah, una cosa, sí, una cosa importante, cuando la bajen fijense que diga obra completa o que diga PDF (voces superpuestas)</p> <p>[...] ³</p> <p>Profesora Marcela: los que no quieren bajar la obra porque no la quieren bajar al celular, porque no sé qué, porque no pueden leer del celular o por lo que fuere, pueden comprar las fotocopias o pueden comprar el texto en cualquier librería...</p> <p>Víctor: no te conviene</p> <p>Profesora Marcela: como no está traducida... no es que van a tener problemas para seguir la lectura de la obra, es una obra muy muy conocida</p>	

En la escena anterior se puede ver que la docente considera ambas opciones como alternativas válidas para la actividad que iban a desarrollar, lectura grupal e

³ Omito algunos turnos en los que los estudiantes consultan el título de la obra, de qué se trata y se hacen bromas entre ellos.

individual de la obra. Como para los estudiantes, una alternativa es más asequible en términos económicos que la otra, como señala Víctor, la semana siguiente todos tenían el texto en sus celulares, como se puede ver en la imagen.

En la Clase Adrogué también la pantalla funciona como una alternativa durante la lectura del libro *Los vecinos mueren en las novelas*, de Sergio Aguirre, que también se encuentra digitalizada de forma completa en internet. La próxima escena permite mostrar la convivencia de ambas alternativas en el aula:

Escena #PapelOPDF (Clase Adrogué)	
<p>Profesora Lila: perfecto, les pido que saquen el libro si lo tienen en papel o en PDF...</p> <p>Mía: PDF</p> <p>Romina: papel</p> <p>Santino: yo lo tengo en libro pero no...</p> <p>Micaela: no te f-</p> <p>Mariano: Li, yo no puedo encontrar el libro, lo busqué en mi casa y no lo encuentro y acá tampoco</p> <p>Santino: yo igual.</p> <p>Mariano: pero lo tengo de PDF</p> <p>Juan Martín: el PDF</p> <p>Profesora Lila: lo prestaste al lado? no creo no? si usamos el PDF la mayoría de las veces (voces de fondo)</p> <p>Mariano: una vez lo presté pero me lo devolvieron</p>	

En la escena #PapelOPDF vemos la convivencia de múltiples formatos de lectura y que el pedido de la profesora Lila es “que saquen el libro” en cualquier formato, a lo que los estudiantes responden con las opciones disponibles, sin que la profesora establezca valoraciones entre ellos. Con estas posibilidades, en las clases se desarrollan prácticas de lectura literaria en voz alta, en las que van a convivir los distintos soportes de lectura: en papel y con dispositivos digitales, como se observa en la imagen anterior.

En ambas escenas, entonces, se puede ver cómo, si están garantizadas las condiciones de disponibilidad de materiales y el acceso a internet (textos completos en internet, disponibilidad de dispositivos, etc.), las docentes consideran válidos los formatos digitales e impresos. En estas escenas, entonces, las pantallas son valoradas de modo pragmático, ya que ambas alternativas son consideradas válidas en función de habilitar las prácticas de lectura literaria deseadas en el aula.

La pantalla como complemento

En tercer lugar, en nuestro trabajo de campo observamos escenas en las que las pantallas pueden funcionar como un *complemento* para aportar algo nuevo o “extra” a las clases al habilitar otras posibilidades lectoras que no están disponibles con los materiales impresos. En la Clase Wilde lo registramos cuando la docente intenta generar situaciones de lectura fuera de la escuela y les pide a los estudiantes que busquen en internet los textos en modo escrito o audio. A continuación, reproducimos la indicación de lectura que escribe en el pizarrón:

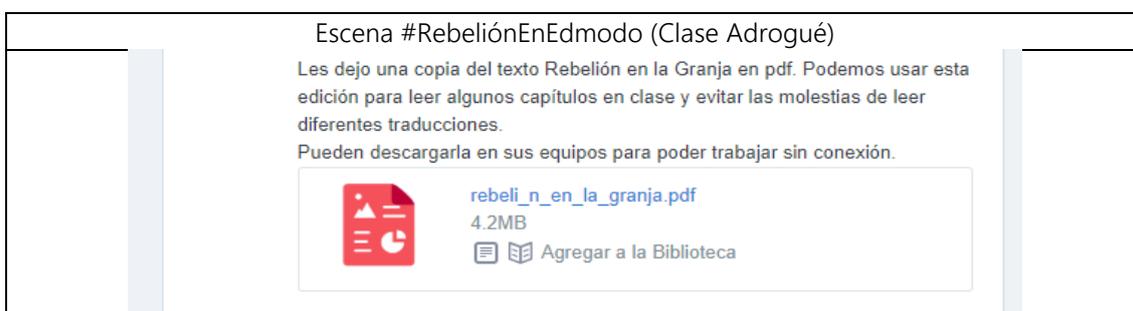
Escena #CuentosEnInternet (Clase Wilde)		
<p>Transcripción</p> <p>Columna 1: Recuerden buscar en Google con: título del cuento + apellido del autor.</p> <p>Columna 2: Ver ORT Campus Virtual. Audio libro.</p> <p>Columna 3: Para leer en vacaciones. “Tiempo de puñales” (Firpo) “Un día después” (V. Battista) “La fiesta ajena” (L. Heker) “Lila y las luces” (S. Iparraguirre) “La espera” (Borges), “Continuidad de los parques” (Cortázar) “Espantos de agosto” (García Márquez)</p>		

En esta escena, las pantallas son el medio pensado para que los alumnos accedan a nuevos textos afuera de la escuela. Como puede leerse en la fotografía del pizarrón, la profesora Marcela da indicaciones sobre cómo buscar el material en Google (Columna 1), a la vez que sugiere una página para uno de los cuentos (Columna 2) y presenta la opción de consultar el formato “audiolibro⁴” para otros

⁴ Un audiolibro es una pista de audio en la que se lee un material literario determinado.

de los textos (Columna 2). Así, la docente guía a los estudiantes en su búsqueda y sugiere algunos espacios virtuales, en este sentido, ofrece una suerte de curaduría de contenidos en línea (Odetti, 2013), en tanto presenta caminos para que ellos puedan acceder a los textos completos o a otros contenidos valiosos, que no siempre son los primeros resultados en un buscador.

En la Clase Adrogué pudimos ver que las pantallas ofrecen un complemento cuando brindan una posibilidad para resolver un problema que se planteaba con los textos impresos. Específicamente, durante la lectura grupal en voz alta de la novela *Rebelión en la granja*, de George Orwell, se plantea una problemática de comprensión lingüística ya que, al tener distintas ediciones del libro en papel, los estudiantes leían traducciones diferentes con variantes que dificultaban la actividad compartida. Ante esta problemática, las pantallas pueden ofrecer un complemento superador de esas diferencias, al permitir que se comparta una misma edición digital. A raíz de esto, todos los estudiantes pudieron acceder a la misma versión y esto facilitó la lectura grupal. A continuación, reproducimos el mensaje con el cual la profesora comparte el material adicional:



Como se puede ver en el mensaje, Lila propone este texto digital específicamente para la lectura grupal de algunos capítulos durante las clases, como una forma de resolver las “molestias de leer con diferentes traducciones”. En este sentido, la pantalla funciona como un complemento y habilita la lectura grupal en voz alta en el curso.

Asimismo, en ambas clases, las pantallas permiten la incorporación de materiales audiovisuales que enriquecen el abordaje de determinados contenidos vinculados con los textos literarios. Ambas docentes recurren a textos multimodales, mayormente audiovisuales, para plantear determinadas temáticas y

discusiones y profundizar los contenidos, aprovechando, también, la motivación que estos materiales generan en los estudiantes (Cassany, Luna y Sanz, 1994). En la clase Wilde, tras la lectura de *La Nona*, Marcela les pide a los estudiantes que miren en YouTube la película homónima, para profundizar el análisis sobre la obra de teatro en un trabajo final, cuya consigna reproducimos a continuación:

Escena #PelículaLaNona (Clase Wilde)
<p>TRABAJO PRÁCTICO EVALUATIVO FINAL INTEGRADOR</p> <p>Con respecto a la obra leída y la película vista, desarrollar las siguientes consignas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Indicar semejanzas y diferencias en cuanto al argumento, es decir, con respecto a los hechos desarrollar el desenlace de cada uno analizar las características del personaje de la Nona según la película y según la obra. <p>Prestar especial atención a la ortografía, acentuación, puntuación y prolijidad.</p>

El trabajo práctico busca el análisis cruzado de los aspectos argumentales en la película y en la obra, para comprobar la comprensión de ambos formatos. A pesar de que no se centra en el análisis de los distintos soportes y modos semióticos, la comparación busca introducir un discurso audiovisual que dialogue con el texto literario leído.

Lila, por su parte, planifica un trabajo en la Clase Adrogué para profundizar el trabajo sobre los procedimientos irónicos y paródicos de *Rebelión en la Granja* a partir del abordaje de la canción “Ironic” de Alanis Morissette. A continuación, reproducimos la presentación que hace del trabajo práctico, las consignas del mismo y los materiales que utiliza.

Escena #IroníasMultimodales (Clase Adrogué)
<p>Profesora Lila: para hoy, para tratar de entender, de identificar mejor estas ironías verbales y sobre todo las situaciones irónicas... porque estamos acostumbrados a pensar en la ironía como algo que se dice no tanto como algo que sucede. La idea para la clase de hoy es trabajar con una canción.</p>

<p>Trabajo Práctico ¿No es irónico? (Para resolver en clase)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lean la letra de la canción "Irónico" de Alanis Morissette. Hagan una lista de las situaciones irónicas que encuentren. 2. ¿Qué situación les parece la más irónica de todas? ¿Por qué? 3. ¿Cuál creen que es la intención de estas ironías? ¿Creen que la autora está... <ol style="list-style-type: none"> a) tratando de demostrar su sentido del humor? b) haciendo una crítica? c) tratando de dejar una enseñanza? <p>Justifiquen su respuesta y expliquen por qué motivo creen que alguien escribiría una canción así.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Encuentran alguna ironía verbal en la letra de la canción? 5. Ahora les toca a ustedes: agréguele una estrofa más a la canción (sin importar si rima o no) en donde figuren cuatro situaciones irónicas nuevas. 	 <p>¿No es irónico? (Para resolver en clase)</p> <p>Alanis Morissette Fecha Libre: Septiembre 06, 2018 23:45</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lean la letra de la canción "Irónico" de Alanis Morissette. Hagan una lista de las situaciones irónicas que encuentren. 2. ¿Qué situación les parece la más irónica de todas? ¿Por qué? 3. ¿Cuál creen que es la intención de estas ironías? ¿Creen que la autora está... <ol style="list-style-type: none"> a) tratando de demostrar su sentido del humor? b) haciendo una crítica? c) tratando de dejar una enseñanza? <p>Justifiquen su respuesta y expliquen por qué motivo creen que alguien escribiría una canción así.</p> <p>4. ¿Encuentran a Más...</p>
 <p>Alanis Morissette - Irónico (Subtitulado en...)</p> <p>Y cuando el avión se estrelló él pensó...</p>	 <p>Alanis Morissette - Irónico w/lyrics (HQ sou...)</p> <p>It's like ten thousand spoons all you need is a knife</p>

Como se puede ver en esta escena, Lila presenta el trabajo haciendo foco en cómo profundizar sobre el concepto de ironía, no limitándose al plano verbal. Así, propone un material audiovisual (una canción con videoclip) para abordar situaciones irónicas a partir de otro tipo de material discursivo. A partir de estos materiales asigna un trabajo práctico con una canción para que los alumnos reflexionen sobre situaciones irónicas, aunque el análisis lo centra específicamente en el contenido verbal de la canción y no aborda otros aspectos como la música o las imágenes del video.

Discusión: ¿nuevas prácticas de lectura literaria en el aula?

En ambas clases observamos que las pantallas pueden funcionar como suplementos, alternativas y complementos durante las prácticas de lectura literaria. En este

apartado nos gustaría detenernos en cómo se vinculan estas categorías sobre la participación de las tecnologías digitales en las aulas con el desarrollo o emergencia de nuevas prácticas letradas con tecnologías digitales. Observamos que cuando las pantallas constituyen un suplemento, estudiantes y docentes recurren a las tecnologías digitales como segunda opción, cuando no tienen acceso a los libros en formato papel por diversas circunstancias (escenas #FantasmaDigital y #MicrocuentosDigitales). Por otro lado, cuando las pantallas son alternativas, los textos literarios son abordados en tanto su valor discursivo poético, independientemente de su formato de lectura y circulación, y tanto los formatos impresos (libros o fotocopias) como los digitales resultan opciones válidas en la clase (escenas #LaNona y #PapelOPDF). En los casos de las pantallas como suplemento y como alternativa se registran algunos fenómenos interesantes, como la coexistencia de diferentes soportes de lectura en el aula (Gee, 2015), la producción propia de materiales digitalizados “artesanalmente” por docentes y estudiantes (Godoy, 2017) y una forma de circulación de textos literarios, fuera de las lógicas de publicación, edición y copyright (Bombini, 2015). Sin embargo, no cabría hablar de transformaciones importantes en cuanto a las prácticas de literacidad propuestas en las aulas: se desarrollan actividades de lectura grupal en voz alta, comentarios interpretativos y lectura de textos literarios para abordar otras temáticas, es decir, prácticas similares a las que se desarrollaron siempre en las aulas con los textos impresos. En ese sentido, se podría proponer que cuando las pantallas constituyen un suplemento o una alternativa, las prácticas de lectura digitales no son diferentes de aquellas llevadas adelante con libros y/o fotocopias, y que las mayores transformaciones se cifran en las posibilidades materiales de acceso a los textos que brindan esas tecnologías digitales (Adell, 2004) junto con la emergencia de problemáticas técnicas vinculadas con Internet o con los dispositivos en sí (batería, actualización, lentitud, etc.).

En cambio, cuando las pantallas funcionan como un complemento, las tecnologías digitales posibilitan otras prácticas de lectura. Así habilitan el acceso a nuevos formatos (escena #CuentosEnInternet) y permiten el desarrollo de actividades que se dificultan en las aulas (escena #RebeliónEnEdmodo). En este sentido, las pantallas posibilitan prácticas de lectura literaria (individuales o

grupales) que superan los límites de los textos impresos disponibles en la escuela y también profundizan la reflexión sobre los textos literarios con materiales audiovisuales (escenas #PelículaLaNona y #IroníasMultimodales). En estos casos, sí cabría hablar de la emergencia de prácticas de literacidad en las que se aprovechan las tecnologías digitales para enriquecer la lectura literaria (Cano, 2010; Kalantzis, Cope y Zapata, 2019; Magadán, 2013).

Apuntes finales

En este artículo examinamos el lugar de las tecnologías digitales en las prácticas de lectura de textos literarios y propusimos que estas pueden funcionar como un *suplemento*, como una *alternativa* y como un *complemento*. A partir de esa categorización propuesta para dar cuenta de la participación de las pantallas en las prácticas de lectura, pudimos observar una relación con las innovaciones que supondrían las tecnologías digitales para las prácticas letradas. En efecto, observamos que cuando las pantallas constituyen un suplemento o una alternativa a los textos impresos, las prácticas de literacidad no se ven sustancialmente modificadas, sino que los formatos digitales se adaptan a prácticas de lectura, de enseñanza y trabajo establecidas con los textos impresos: lectura en voz alta, diálogo grupal de interpretación y “uso” de los textos para el abordaje de temáticas no literarias. Por el contrario, cuando las pantallas son un complemento, sí pudimos observar prácticas en las que se aprovechan los formatos digitales y los discursos multimodales en función de un abordaje más amplio de la/s literacidad/es.

Las observaciones realizadas sugieren cautela en el análisis de las prácticas de literacidad con tecnologías digitales, ya que no en todos los casos en los que se incorporan dispositivos y textos digitales en las actividades de lectura áulicas cabe hablar de nuevas prácticas letradas. Sin embargo, las páginas anteriores constituyen un aporte para pensar las nuevas posibilidades de lectura, las dificultades emergentes en relación con los accesos y disponibilidades materiales y los próximos desafíos para el abordaje de las prácticas de literacidad en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2004). Internet en educación. En *Comunicación y pedagogía*, 200, pp. 25-28.
- Alcalá, J. y Rasero, J. (2004). El papel de las TIC en la animación a la lectura. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), pp. 59-92.
- Álvarez, G. y González López Ledesma, A. (enero-junio, 2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q Tecnología Comunicación Educación*. 8 (16), pp. 1-23.
- 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. Rada Tilly: Del Gato Gris; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.
- Arias, C. y González López Ledesma, A. (abril, 2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*. 9 (16), pp. 67-85.
- Baron, N. (2013). Reading in Print or On screen. Better, Worse, or About the Same? En D. Tannen y A. M. Trester (Eds.) *Discourse 2.0: Language and new media* (pp. 201-224). Washington: Georgetown University Press.
- Barton, D. (2012). Ethnographic approaches to literacy research. En C. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2260-2266). Wiley Online Library.
- Blommaert, J. y Dong, J. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Bolter, J. (2001). *Writing Space. Computer, Hypertext, and the Remediation of Print*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bombini, G. (diciembre, 2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 1 (1), (pp. 21-32).
- Broide, M., Maidana, J. y Siro, A. (diciembre, 2016). Lengua, Literatura y TIC en Secundaria Escenas, voces, ideas, preguntas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 2 (3) pp. 16- 50.
- Cano, F. (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En A. Brito (coord.) *Lectura, escritura y educación* (pp. 83-119). Rosario: Homo Sapiens.

- Cassany, D. (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (octubre, 2013). Leer en los tiempos de Internet. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, (106), pp. 35-41.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. y Vázquez, B. (julio, 2014). Leer en línea en el aula. En *Revista Peruana de Investigación Educativa*. (6), pp. 67-83
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Buenos Aires: Gedisa.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos. Lección inaugural en el Collège de Francia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Consejo Federal de Educación (2011). Núcleos de Apredizaje Prioritario. Educación Secundaria. Lengua. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2020). *Making Sense: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006) Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- 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). Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573580.pdf>
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela. ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 95-122). Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, I. (abril de 2020). Las clases en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Disponible en <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>. Texto disponible en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria,
- Fishman, A. (mayo, 1992). Ethnography and Literacy: Learning in Context. *Topics in Language Disorders*. 12 (3): 67-75.

- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. New York/Oxon: Routledge.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y el diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata
- González López, A. y Pangrazio, L. (enero-abril, 2021) El currículum argentino de Educación digital: un análisis de la dimensión “crítica” de las competencias digitales. *Praxis educativa*, 25, pp. 1-23.
- Godoy, L. (octubre, 2017). Fotografías en el aula: ¿Nuevas prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC? *Revista Quaderns Digitals*. 85, pp. 108-125.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerrero-Pico, M. (2019) Fanfiction y beta reading: escritura colaborativa en red. En Ministerio de educación y formación profesional CNIIE. *Lectoescritura digital*. Madrid : CNIIE. Pp.61-68.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, embodied and everyday*. Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing.
- Jewitt, C. (septiembre, 2005). Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 26 (3), pp. 315-331.
- Jewitt, C. (febrero, 2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32 (1), pp. 241-267.
- Jewitt, C. (2012). *Technology, literacy, learning: A multimodal approach*. Londres: Routledge.
- Jewitt, C. (2013). *Learning and communication in digital multimodal landscapes*. London: Institute of Education Press.
- Kalantzis, M., y Cope, B. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Kress, G. (2003). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe- Enseñanza Abierta de Andalucía.

- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0: la teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lillis, T. (julio, 2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25, pp. 353-388.
- Loja-Gutama, B, García-Herrera, D, Erazo-Álvarez, C. y Erazo-Álvarez, J.C. (noviembre, 2020). Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita. En *CIENCIAMATRIA. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*. VI (3), pp. 167-192.
- Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Magadán, C. (octubre, 2021) Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Revista Enunciación*. 26, pp. 102–119.
- Manresa, M. y Margallo, A.M. (diciembre, 2016). Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 2 (3), pp. 51-69.
- Martín, M. V. (diciembre, 2016). La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 2 (3), pp. 84-101.
- Odetti, V. (2013) Curaduría de contenidos: límite y posibilidades de la metáfora para pensar materiales didácticos hipermediales en la educación superior en línea. En *I Jornadas Nacionales y III de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limite-posibilidades-metafora-para-pensar-materiale>
- Patton, M. Q. (marzo, 2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*. 1 (3), pp. 261-283.
- Rockwell, E. (junio, 1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, 8, pp. 29-45. Disponible en <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnografc3ada-y-teorc3ada-de-la-investigac3b3n-educativa6.pdf>

- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En E. Rockwell y J. Ezpeleta (Coords.) *Para observar la escuela, caminos y nociones. Vol 2. Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social.* México: DIE. (pp 1-38)
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M. I. Jociles y A. F. Mudanó (Coords.) *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación.* Madrid: Trotta. (pp. 90-111)
- Rovira Collado, J. (noviembre, 2011). Literatura infantil y juvenil en Internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, pp. 137-151.
- Rowell, J. y Walsh, M. (enero, 2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*, 20 (1), pp. 141-150.
- Saez, V. (abril, 2019). De las pantallas al papel. Nuevos acercamientos de los jóvenes a la literatura. *El Toldo de Astier*. 10 (18), pp. 42-51.
- Sardi, V. (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria. En C. Steinberg (Ed.) *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires* (pp. 81-117). Buenos Aires: UNICEF/FLACSO.
- Splinder, G. y Splinder, L. (2000) *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology.* New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Street, B. (2008). New literacies, new times: Developments in literacy studies. En B. V. Street and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 3-14). Nueva York: Springer.
- Torrego González, A. (julio, 2021). Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la red. *El Guiniguada*, 30, pp. 72-81
- Tosi, C. L. (marzo, 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), pp. 127-143.

- Ulloa Brenes, G. (diciembre, 2019). Construcción de categorías analíticas para el estudio de las prácticas lectoras. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 159- 180.
- Zavala, V. (2004) Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zayas, F. (junio, 2011). La educación literaria y las TIC. En *Leer.es*, 3, pp. 1-5.

Anexo

Pautas de transcripción

,: pausa breve

:: pausa más extensa

?: entonación interrogativa

...: entonación decreciente, habla inconclusa

[...]: Omisión de turnos de habla

Negrita: énfasis en la pronunciación

XX-: interrupción