

# Comprensión Lectora en Pantalla: Una Propuesta Educativa de Software Libre

## Reading Comprehension on Screen: A Free Software Educational Proposal

Melisa Maina \* y Valentín Basel

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

### DESCRIPTORES:

Software libre  
Lectura  
Digital  
GAFAM  
Eficacia

### RESUMEN:

La creciente digitalización de la vida social ha modificado sustancialmente las prácticas cotidianas, incluyendo los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este artículo es analizar la lectura digital en una comunidad educativa de software libre. La experiencia se llevó a cabo el 22 de abril de 2023 en la ciudad de Córdoba (Argentina) con niñas y niños de diversas edades en el Festival Latinoamericano de Instalación de Software Libre. A partir de una metodología cualitativa, con la incorporación de algunas herramientas etnográficas, se relevaron datos de las situaciones de lectura observadas en la intervención. Utilizamos los siguientes fundamentos teóricos: narrativas lúdicas y videojuegos, lectura digital en un contexto híbrido (convivencia papel y pantalla) y software libre en educación. Los datos recolectados fueron analizados con los procedimientos de la teoría fundamentada para construir las siguientes categorías de análisis de la comprensión lectora digital de las infancias: comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión inferencial de los elementos literarios y comprensión de la estructura lúdica. Concluimos que la lectura en pantalla mediada por software libre evidencia una complejidad cognitiva que permite la revisión crítica de la influencia de las GAFAM en la comunidad educativa y que beneficia el fortalecimiento de la malla cultural.

### KEYWORDS:

Free software  
Reading  
Digital  
GAFAM  
Effectiveness

### ABSTRACT:

The increasing digitalization of social life has substantially modified everyday practices, including teaching-learning processes. The aim of this article is to analyze digital reading in a free software educational community. The experience was carried out on April 22, 2023 in the city of Córdoba (Argentina) with children of different ages in the Latin American Festival of Free Software Installation. Based on a qualitative methodology, with the incorporation of some ethnographic tools, data were collected from the reading situations observed in the intervention. We used the following theoretical foundations: ludic narratives and video games, digital reading in a hybrid context (coexistence of paper and screen) and free software in education. The data collected were analyzed with grounded theory procedures to construct the following categories of analysis of the digital reading comprehension of children: literal comprehension, inferential comprehension, inferential comprehension of literary elements and comprehension of the ludic structure and. We conclude that reading on screen mediated by free software shows a cognitive complexity that allows the critical review of the influence of GAFAMs in the educational community and that benefits the strengthening of the cultural mesh.

### CÓMO CITAR:

Maina, M. y Basel, V. (2024). Comprensión lectora en pantalla: Una propuesta educativa de software libre. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(2), 133-149.  
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.008>

## 1. Introducción

La creciente digitalización de la vida social ha modificado sustancialmente las prácticas cotidianas. En los últimos años, las infancias han estado expuestas a las pantallas y estas se han incorporado en actividades educativas y de entretenimiento (Benítez Larghi y Guzzo, 2022; UNICEF, 2020). En las evaluaciones estandarizadas también se ha incluido un ítem de lectura digital (OECD, 2021). Más allá de los resultados, muchas veces cuestionados, de estas evaluaciones, la inclusión de la variable “lectura digital” muestra claramente la gravitación de la digitalización en las prácticas educativas. Ciertamente, aún sabemos poco sobre cómo se aprende en entornos digitales y si tales modalidades favorecen o perjudican el aprendizaje y además cómo se vinculan con el aprendizaje de la lectura en papel. En Argentina, la agenda educativa no ha quedado ajena a estos cambios: los equipos técnicos de la cartera educativa del Ministerio de Educación impulsan el desarrollo de ConectAR Escuelas que busca achicar las brechas digitales, educativas y sociales acercando la tecnología (Ministerio de Educación, 2022).

La lectura digital en la infancia, que es el interés de esta investigación, aparece, así como uno de los temas centrales de la agenda educativa actual: “Conseguido el reto inicial de introducir la tecnología en las aulas, una asignatura pendiente es determinar qué tipo de instrucción necesitan los estudiantes de educación primaria y secundaria para alcanzar los retos planteados por la lectura digital” (Fajardo et al., 2016, p. 89). Sin recaer en posiciones deterministas (Riveras Vargas y Figueroa Guajardo, 2018), que hagan de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) la solución en procesos complejos y multi condicionados, existe consenso en la necesidad de diseñar propuestas educativas que incluyan herramientas para desenvolverse en el ecosistema digital (CERLALC, 2019).

El objetivo de este artículo es analizar el proceso de comprensión lectora de niños y niñas de diferentes edades en una actividad realizada el 22 de abril de 2023 por el equipo de Mitani, un laboratorio de ficciones digitales, en el Festival Latinoamericano de Instalación de Software Libre, denominado comúnmente como FLISOL. La actividad consistió en leer y jugar la ficción digital denominada *Hipólito, mi perro dragón* (Maina y Basel, 2023; Maina et al., 2022). Luego un grupo de niños y niñas de distintas edades escribieron y dibujaron diferentes finales para la ficción digital. Los textos y dibujos producidos en la intervención fueron escaneados e incorporados a los finales alternativos de la ficción digital. Luego, esas producciones fueron analizadas con las siguientes categorías teóricas: narrativas lúdicas y videojuegos, lectura digital en un contexto híbrido (convivencia papel y pantalla) y software libre en educación.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Narrativas lúdicas y videojuegos

Las aventuras conversacionales datan de 1975, con el surgimiento de la novela conversacional denominada *Adventure*, de Will Crowther (Roldán, 2018). Otro hito importante puede situarse en 1983 con la aparición de *The portopia serial murder case* (Bashova y Pachovski, 2013). Según estos datos, a pesar de reconocerse una trayectoria de algo más de cuatro décadas, tuvo poca circulación en Occidente. Al igual que los videojuegos, sus orígenes son propios de la cultura japonesa y su consumo en Europa o en Latinoamérica tardó en expandirse. Esto también explica la distancia con el universo educacional y los preconceptos que moviliza. Sin embargo, en los últimos

años, las narrativas lúdicas han recuperado un territorio de conjugación entre el juego y la lectura. Podemos encontrar diferentes denominaciones para el mismo fenómeno:

- Narrativa transmedia: “Nace directamente desde procedimientos digitales y (...) sólo puede ser consumida en estos dispositivos” (Borrás, 2011, p. 45). Es multimedia, interactiva, no lineal y necesita de un dispositivo electrónico (Ramada, 2015).
- Ficción digital: literatura creada en y para dispositivos móviles; reúne literatura, juego y arte en entornos digitales (Maina et al., 2022; Ramada, 2015).
- Narrativas lúdicas: estructuras de actividades de aprendizaje con desafíos de la vida real o de la ficción (Lion y Perosi, 2020).

La historia de la ficción digital no puede contarse sin establecer una relación con el soporte. A partir del 2010, con la explosión de las tabletas (Turrión, 2014), comienza un acelerado ritmo de crecimiento de las ficciones digitales. Su formato multimodal, de interrelación entre imagen, texto y audio podrían favorecer el desarrollo de la multialfabetización (Aguilera et al., 2016; Neira-Piñeiro, 2023) y de la competencia visual. Esta última competencia se vincula con el soporte en papel, ya que esto fortalecería el trabajo que se realiza hace algún tiempo con el libro álbum en las instituciones educativas (Arizpe y Styles, 2004).

Sin embargo, podemos sostener que este tipo de literatura no ha sido subsidiaria de la agenda educativa (Ramada, 2018; Turrión, 2014) es decir, no se ha registrado una incorporación a las aulas como una producción cultural, ni siquiera como una herramienta educativa (al menos en Argentina). Además, conocemos poco sobre cómo se relacionan los chicos y chicas con las ficciones digitales, qué recepción literaria tienen y qué conocimientos literarios activan (Ramada et al., 2021). A su vez, la incorporación las ficciones digitales (entendidas como producciones culturales) en las instituciones educativas debe estar mediada por los adultos (Neira-Piñeiro, 2023; Ramada et al., 2021).

Dentro de esa problematización es necesario contemplar si es posible hacer extensivas las competencias literarias de las obras en papel: familiarización con el libro, comprensión de la literatura como sistema de producción y circulación cultural, exploración de los lenguajes artísticos, la reflexión sobre la literatura como creadora de mundos, exploración de la dimensión social de la lectura literaria, la observación de las relaciones intertextuales y el desarrollo de la competencia interpretativa (Fittipaldi, 2013).

La reciente popularización de la incorporación de la ludificación a la educación es parte de un proceso acelerado de digitalización y podemos encontrar algunas investigaciones que hacen foco en ello. Con respecto a la lectura, los videojuegos –en relación cada vez más estrecha con las infancias– pueden representar un estímulo para esta práctica. Barbarella y García Cernaz (2015) sostienen que los videojuegos han incidido en el desarrollo de múltiples plataformas interactivas destinadas a mejorar la comprensión lectora, sobre todo en los niños más pequeños (Del-Moral-Pérez et al., 2014). Si bien los estudios exploratorios coinciden que las mejoras educativas serían generadas por la “novedad” de su inclusión (Ramos-Munguía et al., 2015), algunas investigaciones registran efectos positivos en el aprendizaje, la motivación y la dinámica de la clase, sin olvidar el papel fundamental del diseño y la finalidad del propio juego (Marín-Suelves et al., 2020). Otros resultados de investigaciones coinciden en demostrar que los juegos en línea posibilitan mejoras en la lectura (Torres-Toukoumidis et al., 2016). También

las situaciones de retroalimentación entre las clases presenciales y la virtualidad. Por ejemplo, el b-learning entendido como el ambiente de aprendizaje presencial, enriquecido a través de espacios virtuales, puede significar un apoyo para el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y comunicación oral (Mora Reyes y Morales Rivera, 2016).

Ante la pregunta si se puede aprender jugando, varias de las respuestas parecen coincidentes con una línea teórica, donde encontramos que la base de nuestra cultura es el juego. Acá retomamos la idea de *homo ludens* de Huzinga (2015), un término para designar que la humanidad juega y no sólo eso, sino que es base de la cultura. Sumamos otra idea: las aventuras conversacionales (ficciones digitales) son un componente importante del amplio mundo de los videojuegos y en los últimos tiempos han encontrado un reconocimiento en el ámbito de la cultura (Valero y Mateu, 2022). Dentro de las ficciones digitales, la interacción lúdica basada en la exploración o en la realización de acciones para superar pequeños retos afectan al desarrollo de la trama y enriquecen la producción de sentido (Neira-Piñeiro, 2023; Real y Correro, 2018).

Es necesario establecer algunos criterios de comprensión lectora para profundizar en este eje: la comprensión es una aproximación a una lectura, una primera “superficie del texto”, como lo denomina María Nikolajeva (2014, p. 1). En la superficie podemos encontrar cuestiones relativas a los personajes principales, el tiempo y las tramas. En esa primera aproximación se aborda una lectura literal, de la superficie del texto, o una lectura inferencial, las que se deducen de esa superficie e implica una relación cognitiva más compleja (Defior Citoler et al., 2011).

Nikolajeva (2014) sostiene que los lectores establecen pactos ficcionales y pueden aprender a partir de la lectura realizando un intercambio entre lo que saben y lo que el libro les muestra como novedoso o desconocido. Retomamos un concepto troncal que se relaciona con lo expuesto anteriormente: uno de los propósitos de la ficción es transmitir experiencia “refractada a través de una conciencia individual” (Nikolajeva, 2014, p. 40). No solo usamos nuestra experiencia de la vida real para entender la narrativa, sino que el mundo de las historias ayuda a iluminar y explicar el mundo real, de modo que el “compromiso cognitivo de la ficción es un proceso bidireccional: de vida a texto y de texto a vida” (Nikolajeva, 2014, p. 25). Ahora bien, es necesario establecer algunas líneas de comprensión lectora de textos literarios en pantalla.

Ciertas investigaciones retoman la experiencia de los lectores con las narrativas digitales, por ejemplo, Francisco Albarello (2019) sostiene: “La hipótesis central es que el concepto de lectura ha entrado en crisis, es necesario ampliarlo para hablar de una lectura/navegación, dando cuenta de los aspectos interactivos de la lectura que se lleva a cabo en los dispositivos digitales multimedia” (p. 33). Por su parte, Hovious y cols. (2020) revisan la lectura en torno a la obra *Inanimate Alice*, una ficción digital de 2005. En su estudio, establecen que, en los textos multimodales, la práctica de lectura se complejiza porque abarca mucho más que sólo la estructura del lenguaje, es también un sistema organizado de diferentes lenguajes (visual, auditivo, entre otros).

Susan Sontag (2008) señala:

*(...) la interpretación no es, como la mayoría de las personas presumen, un valor absoluto, un gesto de la mente situado en algún dominio temporal de las capacidades humanas. La interpretación debe ser evaluada dentro de una concepción histórica de la conciencia humana. (p. 29)*

Esto quiere decir que no es posible comprender o entender lo que dice un texto sino no es dentro de las condiciones socioculturales desde donde está inserto. Si bien esta autora cuestiona los modos de interpretación a lo largo de la historia (algo que nos

excede), retomamos algunas de sus ideas para establecer que la interpretación es un fenómeno más amplio que contiene la comprensión y que, quizás, podría ser considerado un concepto clave en el análisis de la lectura literaria en pantalla. Sontag (2008) dice al respecto: “(...) interpretación presupone una discrepancia entre el significado evidente del texto y las exigencias de (posteriores) lectores” (p. 17). Es decir, el intérprete (lector) “altera” al texto (p. 17). Esta autora habla de un proceso de traducción para encontrar sentidos evidentes. Ese proceso está vinculado con un contexto sociocultural desde donde se comprende el texto, pero también en una elaboración propia relacionada con la biografía del lector.

## ***2.2. Lectura digital en un contexto híbrido (convivencia papel y pantalla)***

Las prácticas de lectura han evolucionado a lo largo de la historia. La lectura, tal como la conceptualizamos en esta investigación, se delinea en torno al mayor acontecimiento histórico que consolida la perspectiva iluminista: hablamos de la Revolución Francesa. A partir de este hito, la concepción de la soberanía como expresión del poder popular y de la libertad como designio individual se ata a la capacidad de pensar y discernir de manera autónoma. En términos de Whitmann (2011), en ese momento comienza la “revolución lectora” (p. 354), donde la práctica de la lectura se vuelve extensiva más que intensiva. En este punto de la historia, el derecho a la educación y el acceso a la cultura se convierten en los nuevos imperantes en las sociedades.

Muchos años han pasado desde ese hito histórico, sin embargo, las mutaciones de las formas de leer siguen en vigencia. Por ejemplo, en los últimos años se evidencia una creciente convivencia de la lectura en ambos formatos: en las evaluaciones estandarizadas también se ha incorporado un ítem de lectura digital (OECD, 2021). Más allá de los resultados, muchas veces cuestionados, de estas evaluaciones, la inclusión de la variable “lectura digital” muestra claramente la gravitación de la digitalización en las prácticas educativas. Araceli García-Rodríguez y Raquel Gómez-Díaz (2017a) sostienen que en la última *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015*, “se ha triplicado el número de lectores en soporte digital” (p. 169). Las investigadoras hipotetizan que ese crecimiento e interés puede ser potencial para la educación y desarrollo del hábito lector. La Fundación Sánchez Ruipérez publicó en 2009 un estudio sobre la lectura digital denominado *Territorio e-book*. El objetivo fue realizar una etnografía de los lectores digitales que abarcara a todos los sectores etarios (entre los 9 y los 75 años). El estudio muestra una cartografía del uso de los dispositivos electrónicos según las edades y a partir de eso, proponen generar una unión entre el espacio físico y el espacio virtual de la biblioteca, asimismo se preguntan cómo realizar una alfabetización inicial pensada desde el uso de los dispositivos electrónicos.

Surge de estas líneas de abordaje que no se trata de alternativas excluyentes. Dado que la generalización de la lectura digital sigue creciendo, es necesario renovar las investigaciones, así como profundizar el conocimiento sobre los procesos educativos que permitan alcanzar una mayor competencia en comprensión lectora. La virtualidad, durante y después de la pandemia, implicó un mayor acceso a las tecnologías y a prácticas de lecturas digitales. Este fenómeno produjo que se sitúa a la lectura digital como objeto de posiciones condenatorias que señalan la “mala lectura” y la “decadencia generalizada de ese hábito” (Brito et al., 2010), así como también de posiciones celebratorias que la consideran casi como una solución mágica.

Ciertas investigaciones se posicionan desde una recuperación del videojuego como complemento de la enseñanza de los componentes de la narrativa: Graciela Esnaola y Diego Levis consideran que los videojuegos proponen un contexto de aprendizaje a través de la narrativa (2008). En 2012 Beatriz Diuk (2013) crea el Programa *Derecho a*

*aprender a leer y escribir* (DALE!) y después el mismo equipo crea la innovadora propuesta del videojuego en 2018. Lo más interesante es que el videojuego da lugar a resultados muy similares al programa tradicional. En esta categoría, observamos diferentes problemáticas para incluir a todos los niños y niñas en aspectos centrales de la digitalidad, un tema que aún se encuentra polarizado entre “buenos” y “malos” resultados.

Para establecer una incorporación de ambos soportes (papel y pantalla) tomamos la noción de *hibridez del contexto cultural* (Maina y Basel, 2023), para referir a un entorno captado por la interacción constante de las pantallas, donde conviven ambas formas de lectura, una tradicional anclada al papel y otra ligada a los dispositivos tecnológicos. Por esta razón, incluir ficciones digitales en un entorno educativo facilitaría una alfabetización digital que no descuida la lectura tradicional anclada en el papel, sino que la retroalimenta. Según Seiter (2008), para la mayoría de los usuarios: “Internet es más parecido a un paseo de compras que a una biblioteca: se parece más a una recolección gigantesca de información sobre relaciones públicas que a un archivo del conocimiento” (p. 197). En este sentido, el trabajo entre uno y otro contexto es indispensable para pensar una alfabetización que recupere los recursos pertinentes de uno y otro soporte.

### **2.3. Software libre en educación**

La centralidad de las nuevas competencias tecnológicas se revela en la forma en que facilitan la adquisición y acumulación de distintos tipos de activos para las naciones:

*En capital humano, al aumentar la autonomía en la búsqueda y procesamiento de información; en capital físico, al mejorar las oportunidades de inserción en el mercado de trabajo; en capital social, como fruto de la explotación del potencial interactivo y la naturaleza descentralizada de las TIC; y en capital ciudadano, al multiplicar los medios para el ejercicio de derechos entre aquellos que transitan fluidamente por el mundo digital.* (Kaztman, 2010, p. 6)

Sin embargo, en pos del ritmo acelerado de cambio y mutación de la tecnología, es necesaria una formación humanística que incorpore a esta dimensión (capital humano) un criterio crítico propio. Desde las premisas de una educación integral basada en el desarrollo autónomo, su incorporación aporta a la construcción de un currículum que permita reconocer en iguales condiciones tanto la formación en matemáticas como la formación artística. De esta forma, la articulación de áreas disímiles (informática, literatura, artes) puede generar un importante proceso en la recuperación de procesos efectivos de una educación integrada. A su vez debe pensarse en una incorporación temprana desde la primera infancia para garantizar una formación continua e interrelacionada.

Este tipo de formato se ubica dentro de las denominadas STEAM, una conjunción de John Maeda (2013) en el binomio STEM + Art = STEAM. La educación STEM es el nombre asignado por sus siglas en inglés: Science, Technology, Engineering and Math. En 2013 John Maeda agrega Art y en los últimos años ha mutado hacia: ST2REAM donde “T2” es por enseñanza o instrucción temática (*teaching* o *thematic instruction*, en inglés), “R” por lectura (*reading*). Este tipo de educación tiene como objetivo fomentar el desarrollo en estas habilidades para una incorporación rápida al mercado laboral y con capacidad de discernimiento. El “gran salto” para cerrar la brecha digital por la vía de los sistemas educativos no se restringe a disponer de computadoras o monitores; se trata de procesar e intercambiar información, de avanzar sostenida y aceleradamente para impulsar nuevas formas de aprender e incorporar nuevos soportes técnicos del aprendizaje, así como utilizar los nuevos recursos tecnológicos para democratizar el

acceso al conocimiento y mejorar la gestión educacional en todos los niveles (Sunkel, Trucco y Espejo, 2013).

En esta investigación, para distanciarnos de las prácticas filantropocapitalistas e influencia de las GAFAM (Google, Apple, Facebook y Amazon) en la gobernanza digital del sistema educativo, recuperamos la utilización de software libre en la creación de ficciones digitales. La educación se encuentra implicada en la red que Zuazo (2018) denomina el Club de los Cinco (Google, Microsoft, Facebook, Apple y Amazon):

*El Club de los Cinco ni siquiera estaba a salvo de que alguna startup, con un desarrollo innovador, le quitara su reinado. No obstante, en los últimos años, el negocio de la tecnología ubicó a esos cinco gigantes en un podio. Y nosotros que les confiamos nuestro tiempo, costumbres y datos a estas empresas contribuimos.* (Zuazo, 2019, p. 7)

En la actualidad han concentrado un poder tan grande que ponen en juego no solo el equilibrio del mercado, sino también las libertades y los derechos de las personas en cada rincón del mundo. Una posible alternativa es el software libre, no restrictivo. Adell y Bernabé (2007) consideran al Software libre una alternativa para aplicar en el contexto del aula por sus ventajas pragmáticas (menor o hasta incluso nulo costo por licencias) que permiten ahorrar presupuesto, y por sus valores ético, políticos y sociales (Hart, 2003), que funcionan como disparadores de discusiones sobre los valores que una institución educativa tendría que promover.

La incorporación del software libre en el desarrollo curricular del aula promueve la cooperación entre las personas; si el software privativo la convierte en un negocio (Adell y Bernabé, 2007), el software libre permite a las instituciones escolares sumar sus esfuerzos académicos a un proyecto global, independiente de los vaivenes económicos de las grandes corporaciones, y adaptable a las necesidades concretas de la comunidad donde este establecimiento está asentado. De esta manera las producciones de objetos culturales digitales (literatura digital, videojuegos, narrativas conversacionales) sustentadas en software libre habilita un proceso de construcción de una comunidad educativa. La triangulación entre software libre, ficciones digitales y la mediación adulta resulta fundamental para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora.

### 3. Método

En este artículo utilizamos una metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) con algunas herramientas de etnografía (Guber, 2011). Las situaciones de lectura observadas en la intervención permitieron recolectar los datos. Para el análisis del material se trabajó con los procedimientos de la teoría fundamentada (Creswell, 1998; Strauss y Corbin, 2002), cuyo último paso, la generalización, permite arribar a categorías.

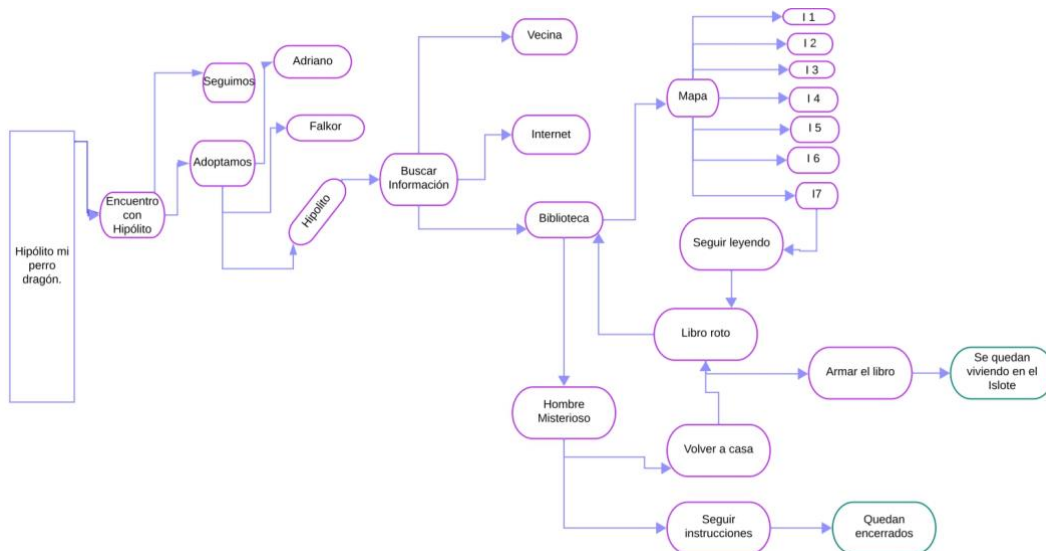
#### *Objeto de estudio*

*Hipólito, mi perro dragón* es una hiperficción explorativa (Broullón-Lozano y Romero Santos, 2020) que remite a los libros de la colección *Elige tu propia aventura*, publicados en Argentina por Editorial Atlántida (Maina y Basel, 2023). Los diferentes finales y la construcción de la trama narrativa pueden observarse en la Figura 1.

Está construida con Ren'Py, un motor de videojuegos de software libre. Este motor puede ser usado como herramienta didáctica en la creación de pequeñas obras digitales por estudiantes y docentes (García, 2016). Asimismo, el desarrollo logrado con Ren'Py puede ser exportado a múltiples formatos de computadoras y dispositivos digitales,

tanto código fuente nativo para sistemas operativos Windows, Apple Mac o distribuciones gnu/Linux, como también para smartphones con sistemas Android o iPhone-iOS.

**Figura 1**  
*Diagrama de elecciones de la ficción digital*



*Muestra*

La investigación se realizó en un grupo de 6 niños y niñas entre los 5 y los 12 años de edad. Previamente se les preguntó si leían de manera autónoma o si necesitaban la lectura en voz alta de parte de algún adulto. Los nombres han sido resguardados y sólo utilizaremos una letra inicial ficticia a fines prácticos y organizativos de la exposición (Cuadro 1).

**Cuadro 1**  
*Especificaciones de la muestra*

Nombre	Edad	Lectura autónoma
P.	5 años	No lee de manera autónoma
A.	9 años	Lee de manera autónoma
E.	7 años	Lee de manera autónoma
C.	12 años	Lee de manera autónoma
L.	8 años	Lee de manera autónoma
A.	10 años	Lee de manera autónoma

*Intervención*

El 22 de abril de 2023, el equipo de Mitani participó en el Festival Latinoamericano de Instalación de Software Libre, denominado comúnmente como FLISOL. Durante la mañana del sábado, niños y niñas de diferentes edades, leyeron la ficción digital *Hipólito, mi perro dragón*. Luego ellos escribieron y dibujaron otros posibles finales para integrarlos a la ficción digital. El motor Ren´py permite realizar cambios inmediatos en el código fuente por lo tanto, hacia el final de la jornada los niños y niñas pudieron observar sus producciones directamente en la pantalla.



### *Análisis del material*

Para el análisis del material se trabaja con los procedimientos de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), cuyo último paso, la generalización, permite arribar a categorías. Para establecer un proceso no mecánico de interpretación construimos datos y los categorizamos con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos, para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2002) En el siguiente apartado denominado comprensión lectora en pantalla, expondremos las categorías que surgen del análisis realizado sobre el trabajo de campo.

## 4. Resultados: Comprensión lectora en pantalla

La lectura en diferentes formatos (papel y pantalla) es una práctica común en las infancias contemporáneas. En este caso la lectura en pantalla habilitó una propuesta de escritura con las correspondientes ilustraciones de los niños y niñas. Observaremos que la interpretación habilitada por la ficción digital, contiene y supera la comprensión de la estructura del lenguaje (Hovious et al., 2021).

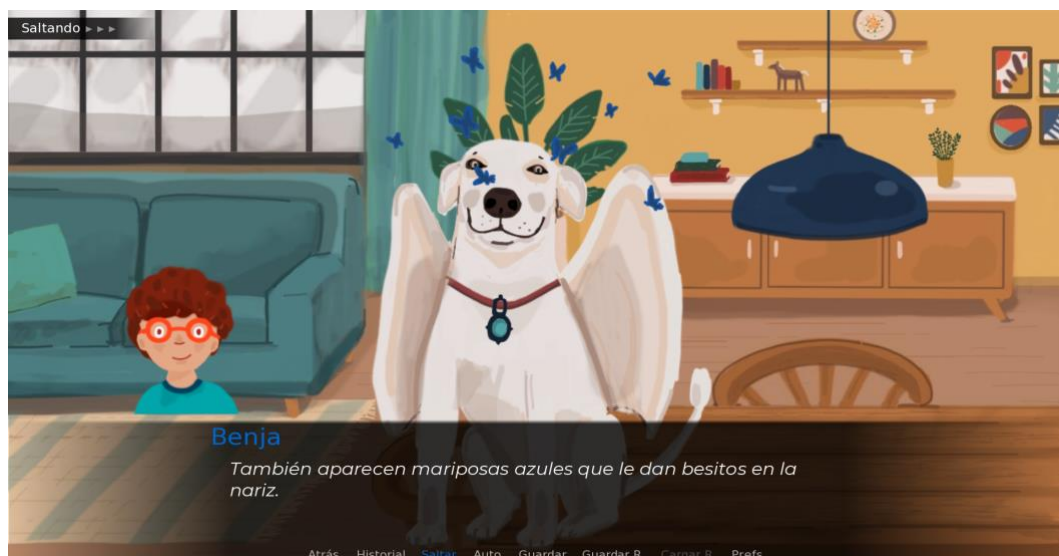
### 4.1. Comprensión literal

En términos de Nikolajeva (2014), la comprensión es la aproximación a una lectura, a la superficie del texto. En esta primera categoría desglosaremos de qué manera los niños y niñas realizan una comprensión ligada a aspectos relevantes de la ficción digital que pueden observarse en una lectura rápida.

Como establecimos en la tabla de la muestra, P. aún no lee con autonomía, por lo tanto, una de las talleristas le leyó en voz alta. P. dibujó muchísimas mariposas azules y otro mapa para ayudar a Hipólito. En la ficción digital, podemos observar en la pantalla, el dibujo de las mariposas rodeando el personaje (Figura 2). Es importante destacar que esa imagen tiene una animación, donde las mariposas se mueven y crean un efecto de movimiento.

**Figura 2**

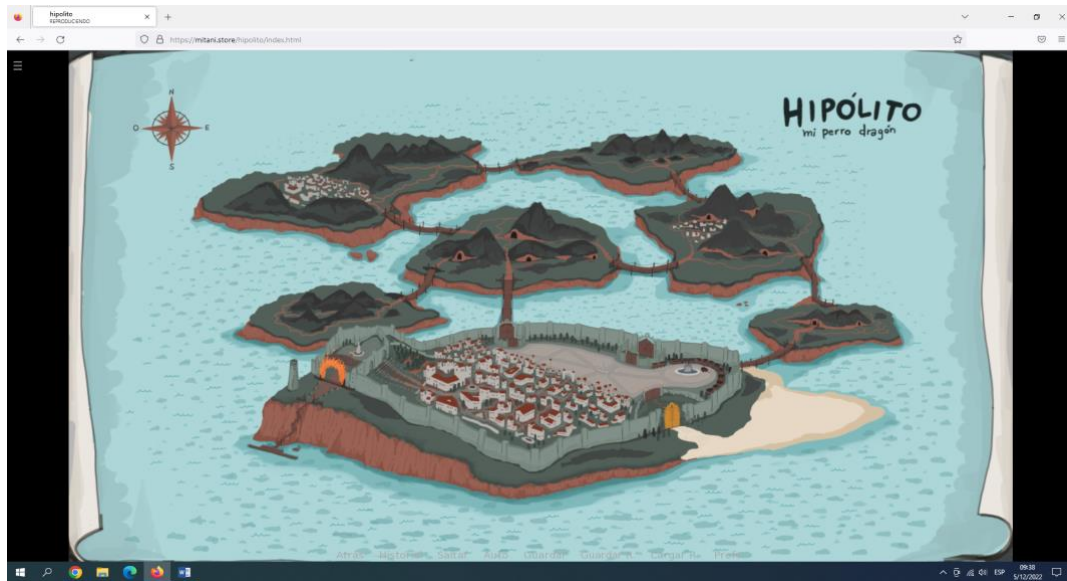
*Hipólito y las mariposas azules*



P. también dibujó algunas islas, similar a la ilustración del mapa (Figura 3).

### Figura 3

#### Mapa de la ficción digital



En un primer análisis podríamos plantear una recuperación de los elementos más llamativos por parte de la única prelectora, es decir que no leía de manera autónoma. Sin embargo, tenemos otro caso, C. también propuso la recuperación de las mariposas, ella no las dibujó, sino que las incorporó en la escritura de la historia: “Las mariposas aparecían con más frecuencia, como si querían decirle algo” (C.).

Particularmente C. no sólo lo relaciona con la evolución del personaje, sino que les asigna un rol dentro de la narrativa: las mariposas permiten encontrar a Hipólito, por lo tanto, constituyen un elemento importante para la resolución de la trama.

Es importante destacar que estamos retomando a las dos lectoras que tienen características diametralmente opuestas, por un lado P., la niña de menor edad en el grupo, quien realiza su lectura a través de un adulto y por otro, C. la niña de mayor edad de grupo, quien desarrolló una historia mucho más extensa. Podemos observar en estos dos casos, lectoras con diferentes edades que toman el mismo elemento para continuar la historia (con diferencias según sus habilidades adquiridas de lectura y escritura) (Lion y Perosi, 2020).

La complejización de la práctica de lectura, como sistema organizado de diferentes lenguajes (visual, auditivo, entre otros) de las ficciones digitales (Hovious et al., 2020), puede observarse en la revisión de estos dos casos de niñas que difieren en su edad, contexto y desarrollo de la práctica de lectura, pero que coinciden en una lectura superficial de la ficción digital. La interrelación de los lenguajes escrito, visual y auditivo (en la historia encontramos la palabra mariposa, pero también el dibujo) permite a las lectoras, recuperar un elemento del texto y apropiárselo para incluirlo dentro de sus propias producciones.

Por lo tanto, la primera aproximación a la ficción digital requiere de las competencias de la alfabetización visual, desarrollada en muchos casos por la lectura de libros álbumes (Arizpe y Styles, 2004). Si bien en esta intervención establecimos similitudes en lectoras de diferentes edades, destacamos que la alfabetización visual deberá seguir trabajándose en un futuro acompañada por la mediación de los adultos (Neira-Piñeiro, 2023; Ramada-Prieto et al., 2021).

## 4.2. *Comprensión inferencial*

Después de la primera aproximación de una lectura literal, puede surgir una relación cognitiva más compleja (Defior Citoler et al., 2011) denominada lectura inferencial. Podemos observar esta actividad en el caso de L. quien realizó una lectura inferencial de la historia para luego escribir un final alternativo.

La ficción digital propone un mapa (Imagen 3), donde se puede observar el detalle de una isla con cuevas. Si se cliquea sobre esta isla, se puede leer el siguiente texto: “Territorio fértil con grandes cuevas para esconderse”. Observemos que escribió L.:

*Las mamás de los perros dragones saben excavar muy bien para hacer una cueva para que sus hijos no estén expuestos al peligro. Las madres de los perros dragones prefieren hacerlo en lugares chiquitos y con cuevas para excavar. (L.)*

En este caso, L. identificó el espacio donde se pudo desarrollar el final propuesto, cabe destacar que es una información accesoria, es decir, no es central para el desarrollo de la historia. Aquí se evidencia una comprensión inferencial que implica una revisión profunda de los diferentes elementos del texto y una relación entre los mismos para resignificarlo. La comprensión inferencial (Defior Citoler et al., 2011) en el caso de la lectura de ficciones digitales, se evidencia en varios lenguajes: musical, visual y del lenguaje. La interrelación entre todos esos elementos permite evidenciar un proceso cognitivo profundo y complejo. Ese proceso está vinculado con el contexto sociocultural, pero también con la biografía del lector (Sontag, 2008). Específicamente en el análisis de los ejemplos, observamos una recuperación de lecturas o experiencias previas que permiten la reescritura de la historia: los niños saben que los perros pueden cavar y que suelen proteger a sus cachorros.

En esa misma línea, C. relaciona las mariposas con la pista clave en la búsqueda de Hipólito, cuando escribe el siguiente final:

*Benja: Espera ¿Esas no son las mariposas que acompañan a Hipólito? (C.)*

Para C. las mariposas son un elemento distintivo para identificar a Hipólito, por lo tanto, al reescribir la historia, la coherencia interna de la ficción se garantiza a través de la incorporación de los elementos existentes más la introducción de nuevos nudos literarios.

En esta categoría podemos observar que en las ficciones digitales la comprensión inferencial implica un proceso complejo de desarrollo de la multialfabetización (Aguilera et al., 2016) y de recuperación de la biografía lectora. Sostenemos que la ficción digital puede significar un medio para ejercitar a través de la narrativa (Esnaola y Levis, 2008) las competencias literarias (Fittipaldi, 2013) necesarias para alcanzar una comprensión inferencial.

## 4.3. *Comprensión inferencial de los elementos literarios*

Las relaciones con los conocimientos literarios articulan otro plano en la comprensión lectora, es decir, los lectores recuperan sus saberes previos en relación a la literatura (estructura narrativa, personajes, espacio, tiempo) y de la vida misma (Nikolajeva, 2014). Retomamos una escena de la intervención realizada con los niños y niñas: “apareció una bruja malvada que escapó de la cárcel. ¿Es el fin? *To be continue...*” (E. y A.).

En este ejemplo podemos observar dos elementos: el personaje de la bruja y la frase *to be continue*. Con respecto al primero, las brujas son personajes muy reconocidos por los niños gracias a los cuentos clásicos (generalmente en formato papel) (Zipes,

2014), por ende, su incorporación a la historia narrada contribuye a la competencia literaria de la intertextualidad (Fittipaldi, 2013).

En relación al segundo elemento, la frase “to be continue” refiere a “to be continued”, que puede traducirse como continuará. Esto demuestra un uso asertivo de la estructura narrativa de los cuentos clásicos, pero también de un conocimiento de la estructura de los programas televisivos anglosajones. Estos conocimientos literarios evidencian una permeabilidad con el contexto sociocultural. Según Nikolajeva (2014) “utilizamos nuestro conocimiento del mundo para explicar la lectura. Lo denomina como un proceso bidireccional: de vida a texto y de texto a vida” (p. 25).

En otro ejemplo, podemos observar como C. recupera otro personaje de los cuentos clásicos: un hada y le asigna el nombre de Azul. Este personaje se convierte en un aliado fundamental para sobrellevar las aventuras de Hipólito. Es posible establecer un intertexto con el personaje del Hada Azul que ayuda a Pinocho (Collodi e Innocenti, 2005). Otro elemento que recupera del sistema literario es la metamorfosis a través de la magia. En este caso las mariposas, funcionan como ayudante del personaje y permiten esa transformación.

Podemos observar que tanto C. como E. y A. realizan un proceso de inscripción de su lectura en una malla cultural (Pérez Valero y Mateu, 2022), donde ubican sus producciones para que dialoguen con la literatura infantil y con el ecosistema cultural que conocen. Esta categoría visualiza la potencia de la ficción digital como producto cultural que condensa elementos narrativos propios de ambos soportes: papel y digital. La noción de hibridez del contexto cultural (Maina y Basel, 2023), que refiere a un entorno de interacción entre las dos formas de lectura: una tradicional anclada al papel y otra ligada a los dispositivos tecnológicos, es fundamental para una alfabetización digital. En este caso observamos la retroalimentación en la comprensión lectora a través del pivoteo entre los soportes.

#### **4.4. Comprensión de la estructura lúdica**

Esta categoría de comprensión lectora implica un proceso cognitivo complejo de revisión de todas las demás categorías para lograr un trabajo interpretativo por parte de los niños y niñas. Una de las características de las ficciones digitales es su estructura lúdica que suele tener diferentes finales, saltos o elecciones (Nallar, 2020; Maina y Basel, 2023). En el caso de *Hipólito*, su estructura arbórea puede revisarse en el diagrama de elecciones (Imagen 1). En la escritura de su final, E. propone un final dónde incorpora un menú con nombres posibles para la novia de Hipólito:

- *Gray* (*No me gusta*)
- *Kiara* (*No es adecuado*)
- *Blanca* (*Un nombre perfecto para ella*) (E.)

La propuesta de nombres alternativos tiene una estructura similar a la ficción digital de Hipólito. Esa semejanza demuestra que la comprensión parte de la niña no sólo es del lenguaje multimodal del texto, sino también de la estructura del juego (Figura 4).

#### Figura 4

##### *Elección del nombre del personaje*



Observemos otro ejemplo de producción, A. escribió los siguientes finales:

*1-Hipólito se une con sus parientes y tiene bebés, son todos felices.*

*2- Benja-Cuando de pronto ¿Qué es eso?*

*El hombre extraño se lo lleva.*

*Sara y Benja lo llevan hasta el fin, cuando el hombre extraño lo encierra en una jaula a Hipólito.*

*Sara-Hay que liberarlo ¿Qué hacemos? (A.)*

Una de las características de la ficción digital propuesta es la posibilidad de varios finales, algunos más felices que otros. En el caso de A., sus finales ofrecen dos alternativas: uno feliz y otro que deja abierto. En los dos casos observamos cómo las niñas articulan la comprensión del texto con la comprensión de la estructura lúdica, no sólo realizan la comprensión literal inferencial y de los elementos literarios, sino también recuperan la estructura lúdica que soporta a la obra digital (Broullón-Lozano y Romero Santos, 2020; Maina y Basel, 2023).

C. escribió las siguientes posibilidades:

*Benja: ¿Qué vamos a hacer?*

*Abandonar la búsqueda*

*Revisar los recuerdos que tuvieron junto a Hipólito.*

*Opción 1: Se termina el juego*

*Opción 2: Sara: ¡Ob, he encontrado el mapa de aquel libro! (Continúa con una historia más larga) (C.)*

En este caso, es la lectora de mayor edad, evidencia un manejo de diferentes estrategias: su escritura muestra un gran uso de los recursos literarios (personajes de los cuentos clásicos, reversiones de los personajes de la ficción digital propuesta) pero también una recuperación de la estructura lúdica y la posibilidad de vinculación con la vida, por ejemplo, cuando recomienda “que jueguen mucho a Hipólito”.

La posibilidad de leer y jugar con *Hipólito, mi perro dragón* con las propias intervenciones de los niños fue posible a través del motor de software libre y del mismo evento que habilitó una serie de reflexiones en relación a las discusiones sobre la tensión entre educación y prácticas filantropocapitalistas e influencia de las GAFAM (Google, Apple,

Facebook y Amazon). Cuando los niños y niñas podían observar cómo su final escrito en papel era “traducido” al código en el programa de Ren´Py, de esta forma el trabajo era colaborativo y horizontal (Adell y Bernabé, 2007; Hart, 2003). El entorno multimedial evidencia en la práctica de lectura, la premisa del juego como elemento constituyente de la base de la cultura (Huzinga, 2015). Es decir, los lectores leen y juegan, pero también comprenden la lógica de la estructura lúdica, esto les permite construir sus propios juegos y recuperarlos para invitar a otros lectores (como en el caso de C.). De esta forma, la interacción lúdica basada en la exploración o en la realización de acciones para superar retos que afectan al desarrollo de la trama (Real y Corro, 2018; Neira-Piñeiro, 2023) potencian la producción de sentido y la posibilidad de convertir a los niños y niñas en productores de su propio conocimiento.

## 5. Discusión y conclusiones

En este artículo propusimos analizar la lectura digital en una comunidad educativa de software libre. La experiencia llevada a cabo en la ciudad de Córdoba (Argentina) con niñas y niños de diversas edades. A partir de los siguientes fundamentos teóricos: narrativas lúdicas y videojuegos, lectura digital en un contexto híbrido (convivencia papel y pantalla) y software libre en educación, revisamos los datos para construir las siguientes categorías de análisis de la comprensión lectora en pantalla: comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión inferencial de los elementos literarios, y comprensión de la estructura lúdica. La posibilidad de leer y jugar con *Hipólito, mi perro dragón* en una situación de taller en el marco de un evento de software libre, habilitó una serie de reflexiones en relación a las discusiones sobre la tensión entre educación y prácticas filantropistas e influencia de las GAFAM (Google, Apple, Facebook y Amazon). Los niños y niñas podían observar cómo su final escrito en papel era “traducido” al código en el programa de Ren´Py, de esta forma el trabajo era colaborativo y horizontal (Adell y Bernabé, 2007; Hart, 2003).

Las categorías de análisis nos permitieron revisar el proceso de comprensión lectora en las ficciones digitales para evidenciar una comprensión inferencial (Defior Citoler et al., 2011) que excede a la estructura del lenguaje (Hovious et al., 2020; Nikolajeva, 2014) y abarca otros lenguajes: musical, visual y de funcionamiento del juego. La interrelación entre todos estos elementos demuestra un proceso cognitivo profundo y complejo. Por esto, consideramos que las producciones de ficciones sustentadas en software libre, permite participar ampliamente en la elaboración y revisión de esos procesos. La utilización de software libre redundará en beneficio del fortalecimiento de la malla cultural (Pérez Valero y Mateu, 2022); de alguna forma, puede modificar las reglas del mercado cultural al generar espacios de producción y elaboración de las ficciones digitales dentro de las instituciones educativas. Entendemos que esta investigación presenta ciertas limitaciones, una de ellas es el número reducido de la muestra y la heterogeneidad de la población, por lo tanto, no es posible realizar una generalización, aun así, se evidencian algunas posibles líneas de investigación para seguir indagando en la comprensión lectora digital vinculada a ficciones digitales producidas con software libre. De esta investigación se desprende que la lectura de ficción en pantalla habilita procesos cognitivos complejos, demandando la revisión del concepto de comprensión y otras posibles formas de articulación con las estrategias de enseñanza de la lectura para fortalecer la malla cultural.

## Referencias

Adell, J. y Bernabé, Y. (2007). *Software libre en educación. Tecnología educativa*. McGraw-Hill.



- Aguilera, E., Kachorsky, D. Gee, E. y Serafini, F. (2016). Expanding analytical perspectives on children's picturebook apps. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 421-435. <https://doi.org/10.1177/2381336916661516>
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Barbabella, M. y García Cernaz, S. (2015). La infancia y los videojuegos: Un aporte desde la perspectiva de los niños. *Diálogos Pedagógicos*, 25(3), 86-105.
- Bashova, K. y Pachovski, V. (2013, septiembre). Visual novel. Potentials for education and socializing [Comunicación]. *CiiT 2015. 12th International Conference on Informatics and Information Technologies*. Ohrid, Republica de Macedonia del Norte. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5007.6405>
- Benítez Larghi, S. y Guzzo, M. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina: Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, 26, e135. <https://doi.org/10.24215/23468904e135>
- Brito, A., Cano, F., Finocchino, A. M. y Gaspar, M. P. (2010). *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens.
- Borras, L. (2011). *La literatura (en) digital*. Universitat de Barcelona.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- CERLALC. (2019). *Dossier lectura digital en la primera infancia*. CERLALC.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Collodi, C. e Innocenti, R. (2005). *Las aventuras de Pinocho*. Kalandraka.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Rosa, G., Jimenez Fernandez, G. y Serrano Chica, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Paidós.
- Del-Moral-Pérez, M. E., Guzmán-Duque, A. P. y Fernández, L. C. (2014). Serious games: Escenarios lúdicos para el desarrollo de las inteligencias múltiples en escolares de primaria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47, 267-276. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.47.121>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Diuk, B. (2013). *Propuesta DALE: Derecho a aprender a leer y escribir*. Asociación Civil ETIS.
- Fajardo, I., Villalta, E. y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Fittipaldi, M. (2013) *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, D. O. (2016). Recreamos la Odisea y la Iliada de Homero en una novela visual a través de las tic en cuanto recurso didáctico. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 994-1001). Octaedro.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Guber, R. (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

- Hovious, A., Shinas, V. H. y Harper, I. (2021). The compelling nature of transmedia storytelling: Empowering 21st century readers and writers through multimodality. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 215-229. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09437-7>
- Huizinga, Johan (2015). *Homo ludens*. El libro de bolsillo. <https://doi.org/10.4324/9781315824161>
- Kaztman, R. (2010). *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo*. CEPAL.
- Lion, C. y Perosi, P. (2019). *Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender*. Noveduc.
- Maeda, J. (2013). STEM + Art = STEAM. *The Steam Journal*, 1, 1-5. <https://doi.org/10.5642/steam.201301.34>
- Maina, M. y Basel, V. (2023). Leer y jugar en pantalla: Ficción digital y su potencialidad en educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.33255/3467/1527>
- Maina, M., Basel, V. y Conti, J. (2022). Ficciones digitales para la infancia. *Revista Scholé*, 10, 1-24.
- Marín-Suelves, D., Esnaola-Horacek, G. y Donato, D. (2020) Videojuegos y educación: Análisis de tendencias en investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12125>
- Ministerio de Educación. (2022). *Perzzyk: La conectividad es un derecho fundamental y una herramienta para modernizar la enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Nallar, D. (2020). *Diseño de juegos en América Latina. Teoría y práctica*. Latingráfica.
- Neira-Piñeiro, M. R. (2023). Ficciones digitales para la educación literaria: Un análisis de aplicaciones para prelectores. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 21, 89-114. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i21.4567>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/clcc.3>
- Mora Reyes, J. Z. y Morales Rivera, S. P. (2016). Fortalecimiento en los procesos lecto-escritos en primera infancia a través de blended-learning. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 77-89. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.007>
- OECD. (2021). *21st century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Pérez Valero, V. J. y Mateu, F. (2022). *Playing culture. El videojuego como objeto cultural*. Fundación La Posta.
- Ramada, L. (2015). *Esto no va de libros* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramada, L. (2018). Infantil, digital, aumentada y virtual: Los mil y un apellidos de una realidad literaria. *Diablotexto Digital*, 3, 8-31. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.13565>
- Ramada, L., Fittipaldi, M. y Manresa, M. (2021). Interpretar (a) la deriva: Caracterización del lector empírico medio. *Ocnos*, 20(1), 96-107. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.1.2477](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2477)
- Ramos-Munguía, M. J., Peralta-Hernández, E., Santana-Mancilla, P. y Gaytán-Lugo, L. (2015, noviembre) Evaluación del apoyo de los videojuegos en la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria. *Encuentro Nacional de Ciencias de la Computación ENC'2015*. Salamanca, España.



- Real, N. y Correro, C. (2018). Valorar la literatura infantil digital: Propuesta práctica para los mediadores. *Textura*, 20(2), 8-33.  
<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-42-3639>
- Rivera-Vargas, P. y Figueroa, P. G. (2018). Superar el determinismo tecnológico en educación: Un desafío vigente. En P. Rivera-Vargas y C. Lindín (Eds.), *Tecnologías digitales para transformar la sociedad* (pp. 5-13). Liberlibro.
- Roldán, A. (2018). *Pre-producción novela visual: El devorador de sueños* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. CEPAL.
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A. y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37-49. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1124](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124)
- Turrión, C. (2014). *Narrativa infantil y juvenil digital. ¿Qué ofrecen las nuevas formas al lector literario?* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- UNICEF. (2020). *Impacto del covid-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina*. UNICEF.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Fondo de Cultura Económica.
- Zuazo, N. (2019). *Los dueños de internet*. Debate.

## Breve CV de los/as autores/as

### Melisa Maina

Doctora en Estudios Sociales de América Latina-Línea Socioantropología de la educación (UNC) Becaria Postdoctoral CONICET. Profesora y Licenciada en Letras Modernas (Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNC). Docente universitaria y de nivel Superior. Co-coordinadora del Programa de Investigación y desarrollo de herramientas digitales libres para educación y ciencias sociales radicado en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (C.I.E.C.S.). Cofundadora de Mitani (Laboratorio interdisciplinar de producción de ficciones digitales). Email: [melisa.maina@mi.unc.edu.ar](mailto:melisa.maina@mi.unc.edu.ar)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9738-9491>

### Valentín Basel

Analista en sistemas informáticos (UNC) y Licenciado en Tecnología Educativa (UTN). Doctorando en educación en Ciencia Básica y Tecnología (UNC). Profesional de apoyo del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (UNC y CONICET). Coordinador del Programa de Investigación y desarrollo de herramientas digitales libres para educación y ciencias sociales (Pidhlecs). Cofundador de Mitani (Laboratorio interdisciplinar de producción de ficciones digitales). Desarrollador del software para análisis de datos cualitativos SATURAR. Email: [valentinbasel@gmail.com](mailto:valentinbasel@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9738-9491>