

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

# Mediaciones escolares en el uso de tecnologías digitales en la escuela primaria.

Iturrioz, Graciela.

Cita:

Iturrioz, Graciela (2023). *Mediaciones escolares en el uso de tecnologías digitales en la escuela primaria*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/NRF>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# MEDIACIONES ESCOLARES EN EL USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA ESCUELA PRIMARIA

Iturrioz, Graciela

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comodoro Rivadavia, Argentina.

## RESUMEN

La comprensión lectora ha sido siempre un objeto de interés de la investigación educativa. En los tiempos actuales, tal interés se ha incrementado como consecuencia de la irrupción de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y la escuela no queda fuera de este escenario. Mediante una labor de investigación que aquí se presenta, se ha buscado reconocer características de las experiencias de lectura escolar en la infancia, con fines de comprensión, mediadas por tecnologías digitales. Los resultados que se presentan provienen de la labor empírica y analítica del estudio de seis (6) casos: instituciones escolares de educación primaria de las ciudades de Comodoro Rivadavia, Esquel y Trelew, Provincia de Chubut, durante los años 2020 a 2022; en cada una de ellas se trabajó con dos grados, lo que suma un total de 12 unidades de análisis. Para la realización del trabajo de campo, se partió de un conjunto de experiencias de estudio que comprendieron la lectura de investigaciones relativas al problema original, la realización de entrevistas a equipos directivos y docentes de las escuelas indicadas y el análisis de planificaciones docentes, que en algunas localidades se acompañaron de observaciones. El material empírico analizado fue el primero, siendo el segundo solo referencia para operar la consistencia metodológica del análisis.

## Palabras clave

Tecnologías digitales - Escuela primaria - Mediaciones escolares

## ABSTRACT

### SCHOOL MEDIATIONS IN THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL

Reading comprehension has always been an object of interest in educational research. In current times, such interest has increased as a consequence of the irruption of digital technologies in daily life and the school is not left out of this scenario. Through a research work presented here, we have sought to recognize characteristics of school reading experiences in childhood, for comprehension purposes, mediated by digital technologies. The results presented come from the empirical and analytical work of the study of six (6) cases: primary education schools in the cities of Comodoro Rivadavia, Esquel and Trelew, Province of Chubut, during the years 2020 to 2022; in each one of them we worked with two degrees, which adds up to a total of 12 units of analysis. To carry out the field work, we started from a set

of study experiences that included reading research related to the original problem, conducting interviews with management teams and teachers of the indicated schools and the analysis of teaching plans, which in some localities were accompanied by observations. The empirical material analyzed was the first, the second being only a reference to operate the methodological consistency of the analysis.

## Keywords

Digital technologies - Primary school - School mediations

## Presentación

La comprensión lectora ha sido siempre un objeto de interés de la investigación educativa. En los tiempos actuales, tal interés se ha incrementado como consecuencia de la irrupción de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y la escuela no queda fuera de este escenario. Mediante una labor de investigación que aquí se presenta, se ha buscado reconocer características de las experiencias de lectura escolar en la infancia, con fines de comprensión, mediadas por tecnologías digitales.

Los resultados que se presentan provienen de la labor empírica y analítica del estudio de seis (6) casos: instituciones escolares de educación primaria de las ciudades de Comodoro Rivadavia, Esquel y Trelew, Provincia de Chubut, durante los años 2020 a 2022; en cada una de ellas se trabajó con dos grados, lo que suma un total de 12 unidades de análisis. Para la realización del trabajo de campo, se partió de un conjunto de experiencias de estudio que comprendieron la lectura de investigaciones relativas al problema original, la realización de entrevistas a equipos directivos y docentes de las escuelas indicadas y el análisis de planificaciones docentes, que en algunas localidades se acompañaron de observaciones. El material empírico analizado fue el primero, siendo el segundo solo referencia para operar la consistencia metodológica del análisis.

Como es de esperar cuando se emplea la investigación cualitativa basada en los datos, la hipótesis inicial ha sido notoriamente revisada, merced a las problematizaciones surgidas en diferentes momentos de la realización de la investigación. Lejos de ser una expresión de debilidad, se trata de un rasgo constitutivo de la misma, que emerge como consecuencia de la presencia activa del investigador en la construcción sucesiva del objeto, merced al diálogo y presencia comprometida en la escena de investigación.

### Lecturas interpretativas

Como resultado del procesamiento, se han extraído unas categorías conceptuales que permiten interpretar los datos empíricos, desde una perspectiva recursiva que ha supuesto el recorrido por los diferentes momentos de la investigación. Se presentan a continuación, junto a conceptualizaciones que apuntan a su análisis

#### *Comunidad de aprendizaje*

Los docentes y directivos, niños y niñas y sus familias han sabido constituir una verdadera comunidad de aprendizaje. Como consecuencia de las urgencias y contingencias que generó la pandemia, se constituyeron espacios de ayuda mutua entre docentes, familias, cooperadoras y directivos. Esta ayuda ha tenido impacto también en el abordaje sin temores de las herramientas de parte de algunos docentes, lo que representa un valor agregado importante en tanto que es sabido que en más de una ocasión, la falta de uso se debe justamente al temor de perder información o de dañar el dispositivo. Se trata de una experiencia inédita que representa la antesala del trabajo colaborativo que el uso de tecnologías digitales en educación requiere. Es menester aprovechar tal creación.

#### *Impactos del uso de las tecnologías digitales en el aula*

El uso de las tecnologías digitales en la escuela ha generado impactos y tensiones de todo tipo. Expresamos que la sola presencia de la computadora en el aula, con todos sus usos, cambia su ecología respecto de la organización convencional. Esto es, dispone a los niños a la par del docente toda vez que éste los invita a usar el dispositivo para buscar información o en otros casos de niños de mayor edad, para ayudar en el uso de ciertas aplicaciones. Genera otra circularidad en la sala de clase, contradictoria al clásico formato lineal de la escuela presencial en la que el docente tiene una ubicación definida frente a los estudiantes y éstos, frente a ella, con una clara delimitación jerárquica. Se trata entonces de la emergencia de relaciones pedagógicas diferentes, horizontalizadas en cuanto a los saberes acerca de las tecnologías digitales. Es interesante este concepto, porque horizontaliza este saber, a la vez que mantiene la necesaria jerarquía respecto de los contenidos escolares. Así, por ejemplo, unos niños hicieron un diálogo por Whatsapp entre dos próceres de la historia nacional que a la docente no se le hubiera ocurrido. Sin embargo, cuando se trató de revisar el contenido de tal diálogo, es la docente quien media en la precisión del mismo, aportando contexto y precisiones temáticas teóricas.

#### *Novedosas relaciones pedagógicas*

Se han gestado relaciones pedagógicas que se integran a las anteriores, con nuevas apreciaciones entre estudiantes y docentes en el debate respecto de la presencia de los celulares en el aula. Ya no se desconfía de sus actitudes respecto de usarlos para otros fines, por ejemplo, recreativos. Es un escenario va-

lioso, a nuestro juicio, porque se gesta una relación pedagógica basada en la confianza que desecha el excesivo control como recursos para garantizar el ambiente de aprendizaje en el aula. Esta confianza se visualiza también en la que genera el docente respecto de los estudiantes más grandes toda vez que genera grupos de Whatsapp para compartir información de manera directa con ellos, sin mediación de adultos. Representa un aspecto valioso el reconocimiento del respeto que los estudiantes tienen hacia el encuadre de uso de esta herramienta, lo que por se supone un aprendizaje.

#### *Acuerdos docentes*

El uso de tecnologías digitales en el aula genera necesidad de establecer acuerdos docentes. Se trata de un nuevo tema que ha de ocupar un lugar significativo en las agendas escolares, que podría operar como un valioso organizador de programas, de uso de espacios, de generador de tiempos escolares que produzca tensiones en el clásico formato escolar, de modalidades rígidas. Esta nota se vincula con la que sigue, en tanto que resulta posible fijar esta agenda en tanto que los docentes han encontrado compatibilidades entre el uso de ciertas tecnologías digitales y la especificidad de las áreas curriculares.

#### *Los contenidos en la elección de tecnologías digitales*

Del análisis de los relatos docentes, se detectan argumentos para el uso de ciertas tecnologías digitales en relación a las epistemologías disciplinares que sustentan las áreas. El ejemplo recurrente es el uso de mapas digitales en Ciencias Sociales, campo de conocimiento que se define por el reconocimiento de la mano del hombre en los trazos espaciales en tanto territorio. Tal reconocimiento puede visualizarse en el aula escolar mediante el georeferenciamiento digital que permite observar el movimiento humano, en nuevas geografías físicas, en el acceso a museos históricos en formato virtual, en el registro digital de las personas y sus desplazamientos, entre otros. Que el docente realice tal reconocimiento le otorga la legalidad necesaria para que tales tecnologías estén presentes indefectiblemente en el aula, mediadas por su intervención. Por lo que no quedan dudas respecto de su discusión en la agenda escolar y su proyección en los acuerdos docentes.

A las lecturas interpretativas expuestas, se integran algunas referencias teóricas iniciales en el proyecto, con el objeto de interpelar la empiria y construir conclusiones de cierre.

Decíamos con Jenkins (2008) que la convergencia tecnológica ha dejado atrás la necesidad de ir a una biblioteca, de usar el diccionario, ya que la información está disponible a toda hora y en todo lugar. Con ella se abre la posibilidad de interactuar con más de un espacio virtual, o como dice el autor: "mientras leo un libro, busco qué más se sabe de ese autor a la vez que escucho una conferencia". En nuestras escuelas, la convergencia tecnológica se expresa toda vez que niños y docentes convergen en

la búsqueda de recursos digitales que ayuden en sus propósitos. Convergen experiencias de generaciones distintas que buscan asignar mayor motivación al aprendizaje escolar, hacerlo más entretenido y aumentar la sorpresa y la expectativa. Converge toda vez que el docente logra la convivencia de los medios clásicos pero a la vez integra otros que los retoman y los enriquecen a pesar de que el currículo se asienta sobre los primeros. Cada vez que se amplía el sentido de la palabra “inclusión” se refiere a la presencia de los recursos digitales en el aula, en tanto la vida cotidiana se hace presente y el acceso a aquello que ha de ser común a todos también.

El debate respecto de la lectura digital recorre, a nuestro juicio, el mismo camino. En un trabajo que revisamos, García Canclini reflexionaba sobre las pantallas y el papel como dos “escenas de interacción” y marcaba las diferencias entre “lectura escolar” y “lectura lúdica”; en el mismo sostenía que la “escuela produce la radical separación entre la lectura formal y la lectura por placer” y abordaba la diferencia entre “videojuegos educativos” y “videojuegos para divertirse” a la vez que anunciaba que resulta imposible negar los cambios en los hábitos de lecturas ya que contamos con diarios digitales, conversaciones virtuales, reportes deportivos en tiempo real, redes sociales, y todos invitan a leer y escribir a cada momento. En este sentido se preguntaba si leemos de modo distinto en pantallas, aunque eso no importa tanto, sino que la presencia de la lectura digital es irrefutable.

En el ámbito educativo, la lectura se presenta como una actividad intelectual para el aprendizaje, mientras que las actividades lúdicas solo se desarrollan en momentos especiales, como las clases de Educación Física, de Teatro, en otras expresiones artísticas y en los recreos. Concepciones que continúan bajo la lógica del dualismo, que concibe la mente y el cuerpo como entidades separadas. Por estas ideas es que la pedagogía, por mucho tiempo, ha descalificado la actividad lúdica como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizajes intelectuales.

En la era digital esa dualidad es aún más inconsistente. Los aprendizajes de habilidades y lógicas no tradicionales a través de otros formatos digitales son parte “natural” de su entorno. Algunas escuelas incorporan esas nuevas modalidades de adquisición de saberes, pero la distribución de los presupuestos, el equipamiento antiguo de las aulas y la formación docente resisten la adaptación al mundo virtualizado. Si lo lúdico es marginado en la enseñanza, la escuela no logra repensar estos riesgos y queda al margen también de las instituciones rediseñadas en la economía y la política: en vez de formar ciudadanos, pretende crear nostálgicos, dice el autor, y logra finalmente producir estudiantes que siguen lo que la escuela impone.

En nuestro estudio, visualizamos esta realidad en la fuerza de las expresiones docentes acerca del valor de uso de las tecnologías digitales en el aula siempre que producen alta motivación en niños y niñas, cambios en las clásicas distancias espaciales, nuevas relaciones pedagógicas basadas en la colaboración, y

diferentes integraciones de la familia que se vió entrecruzada por la enseñanza digital. Aún cuando la fuerza de la convencional se imponga, es una realidad que docentes y estudiantes convergen en la búsqueda de un escenario distinto para el aprendizaje escolar, y que el discurso naturalizado de los docentes en los que mencionan tantas aplicaciones y sus usos como antes mencionaban tiza y pizarrón, lo demuestra.

En esta línea de análisis, hemos observado un recurso importante, y es el reconocimiento docente de la pertinencia epistemológica del uso de ciertas tecnologías. Maggio (2012) expresa sus preocupaciones en torno a las reconcepciones que suscita la tecnología digital en la enseñanza desde la perspectiva de la inclusión, en torno a la cual distingue dos modos: efectiva y genuina. La primera remite a aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones que no son las propias motivaciones del docente. Indica que se trata de situaciones artificiales en las que el uso en clase se produce porque hay un observador externo, que podría ser un directivo expectante de empleo real de los dispositivos novedosos en la escuela o las autoridades de un determinado programa que necesitan ratificar los beneficios de sus decisiones. Mientras que la inclusión genuina está en aquellos docentes que justifican su presencia en las prácticas de enseñanza en tanto que representa un valor destacado, que asume diferentes formas y que se trata de una decisión personal, estudiada y argumentada.

Dos sentidos, epistemológico y cognitivo, pueden reconocerse en la inclusión genuina. El primero vinculado al lugar que la tecnología ocupa de manera constitutiva en sus disciplinas, que conduce a visualizarla como parte legítima y, por tanto de presencia obligada, del campo disciplinar. No hacerlo sería negar la identidad epistémica del mismo, y por tanto, el docente lo hace como si fuera un movimiento que forma parte de un nuevo tiempo pero al que pertenece sin duda alguna. El segundo, tan genuino como el primero, alude a las formas de construir el conocimiento que niños y jóvenes de hoy tienen a partir del uso voluntario y placentero que hacen de las tecnologías. Por lo que negar la tecnología en el aprendizaje escolar es casi un abatimiento de sus modos cotidianos, un inútil combate.

Alrededor de los conceptos expuestos, delimita algunos escenarios que interesa recrear por su fuerte inscripción en los entornos cotidianos en los que emerge la tecnología. Al primero lo denomina incipiente, que pone a la vista los modestos usos que hacen los docentes, aunque con fuerte convicción. Al segundo lo llama enriquecido, donde la inclusión produce formas complejas, con fuerte implicancia, uso de habilidades tecnológicas específicas y un delimitado compromiso con las demandas epistemológicas del campo disciplinar. Al tercero lo define como paradójica, en el que se plasman diversas contradicciones típicas, algunas flagrantes como tener computadoras en la escuela pero no dejar usarlas o no contar con electricidad o conectividad para hacerlo. Y al cuarto dramático, que remite al uso perverso, cuando su uso sofisticado o sencillo jerarquiza a las escuelas,

se impone solo en su versión técnica y no pedagógica, o cuando hay negación absoluta de su vigencia.

Adoptamos, con Maggio (op cit) las acepciones de inclusión genuina y escenario enriquecido en la definición de buena práctica; la primera lo es siempre que el docente aduce con fuerza razones fundadas y por propia voluntad para hacerlo y el segundo en tanto que enriquece y amplía el conocimiento disciplinar, criterio que en el quehacer universitario es constitutivo. Esto es, toda vez que un docente reconozca la cercanía disciplinar a un método, este adquirirá un lugar constitutivo. Para nuestro caso, el reconocimiento de la pertinencia metodológica de los mapas digitales y de los museos virtuales como esenciales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es una clara referencia.

¿Y qué decir de la lectura, nuestro principal recorte? Decíamos con Chartier (2014) que la pregunta clave hoy es qué cambia y qué no con las tecnologías, y para abordar el problema la autora se pregunta por las promesas y las brechas, la primeras respecto del acceso y las segundas en cuanto a su dominio. Respecto del uso de tecnología en la escuela, dice que los niños disfrutaban de los productos que ofrece en el aula, por ejemplo, los recursos audiovisuales, lo que pareciera indicar que hay cambios. Ahora bien, la necesaria presencia de un adulto que signifique junto a ellos lo que se narra en un cuento no cambia. En el caso de la lectura, se evidencia que cambia el escenario del aula y la experiencia cognitiva de los niños pero no cambia la necesaria mediación de la maestra para enseñar. Y respecto del uso de videojuegos en la biblioteca, han cambiado su escenario ya que atrae jóvenes, pero no cambia el rol asesor del bibliotecario. Chartier dice entonces que todo cambia, pero no el rol mediador del enseñante. Sin embargo, en él también hubo transformaciones, ya que tuvo que aprender para enseñar y no perder su lugar. Este es el cambio que no es tal.

En nuestro estudio, decíamos que el ingreso de las computadoras al aula cambia la ecología del aula, genera nuevas relaciones pedagógicas, tiende otros puentes con la familia, gesta comunidades colaborativas, entre otros efectos. Como todo escenario social, representa un habitus, al decir de Bourdieu (1994); y como todo habitus integra lo que cambia y lo que permanece: cambia el entorno pero no cambian los actores: docente y niños en relación.

De acuerdo con Carina Lion (2006) y, en relación con el tecnocognoscimiento, comprendemos que la utilización de las tecnologías supera la noción de lo tecnológico como herramienta para pensarla en forma integral en todos los procesos de construcción de un acto de enseñanza y de aprendizaje. Así, las variables que nos provee la tecnología nos ponen de cara a una revisión de los dispositivos de trabajo en tanto en este nuevo escenario se abrieron otros factores de atención, por ejemplo, los soportes de lectura que se socializan entre los grupos de aprendizaje. Los retos de la alfabetización tecnológica, de acuerdo con Hernández (2010), implican desafíos que suponen las dimensiones cognitivas, instrumentales y axiológicas para el empleo de la tecnología.

Desde hace años se discute sobre las formas de lectura en la red, y si bien algunos autores son menos positivos en torno a las lecturas en soportes tecnológicos, otros autores/as asumen que este tipo de lecturas implican adecuación a los nuevos modos de leer. Como recupera Hernández en su artículo, las tecnologías no sólo codifican el lenguaje, sino que también lo modifican y, en tanto las/os lectoras/es son usuarios del lenguaje, también modifican los modos y estrategias de lectura. Claro está que en la mayoría de los casos, tanto los soportes en papel como en la pantalla, conviven en la actualidad. En líneas generales, las/os estudiantes poseen conocimiento en torno a la utilización de recursos tecnológicos, aunque más no sea en el uso de distintos soportes para comunicarse en forma sincrónica o asincrónica, lo lúdico o bien, con los buscadores para obtener información. La lectura en pantallas, sobre todo la hipertextualidad, ha desplazado lo logocéntrico y modificado la lectura lineal. A partir de los hipervínculos se invita a las/os lectoras/es a generar su propia elección de las rutas a seguir, como así también a realizar diferentes tipos de lecturas, componiendo de este modo una lectura a “su medida”. Este tipo de lecturas conlleva un esfuerzo cognitivo en tanto deben realizarse inferencias e hipotetizaciones a partir de los elementos paratextuales que proveen pistas de prelectura para luego dar paso a una lectura intensiva. Dentro del ámbito escolar, el acompañamiento docente deberían ser organizadores de la búsqueda, selección y lecturas que acompañen el proceso de lectura.

En nuestro estudio, las prácticas docentes relatadas son proveedoras de indicaciones a los lectores, expuestas en las tareas escolares, en la lectura modelizada, en las orientaciones integradas en las presentaciones gráficas, entre otros. Aunque predomina la práctica sobre la lectura impresa, se encuentra presente el registro de la importancia de indicar.

### **Momento de cierre y lo que acontece en la lectura**

Como corolario de lo expresado, la presencia de las tecnologías digitales en la enseñanza se encuentra activa y dinámica en las aulas escolares de la educación primaria, en tanto se encuentra integrada a los discursos docentes, que describen con fluidez y familiaridad sus usos y los criterios que los sustentan. Consecuencia de ello es la configuración de nuevas escenas para la lectura escolar en la escuela primaria.

Afirmamos con Parodi (op cit) que las inferencias concurrentes en los procesos de lectura, centrales para la comprensión, se encuentran con elementos ya no textuales o paratextuales que evocan saberes previos, sino recursos semióticos -imágenes en movimiento- que repercuten de modo distinto en la cognición, sobre todo en la memoria episódica.

En palabras de Dubois, se genera lectura transaccional que supone un protagonismo activo de parte del lector, toda vez que el texto incorpora imágenes digitales en la medida en que acerca con mayor rapidez los saberes previos, con evocaciones múltiples provenientes de la familiaridad con la que niñas y niños

tienen respecto del contenido digital. Lo que no sucede con las imágenes impresas, donde la lejanía y extrañeza domina frecuentemente el contenido textual.

Respecto de la lectura oral y la codificación, cabe preguntarse con Jaichenco (op cit) si la experiencia de leer en pantallas agiliza la actividad de la memoria de trabajo, y con ello, la codificación. Numerosos estudios revelan que la codificación se enlentece cuando la memoria de trabajo, producto del desconocimiento lexical, se detiene ante elementos extraños. Quizás, lo digital impregne de otro modo la cognición, lo que queda pendiente como estudio.

Finalmente, decíamos que la lectura digital tensiona la lectura lineal de los textos impresos, en tanto que se generan diferentes itinerarios para el caso de los hipertextos, o se trazan nuevas rutas cuando la aplicación utilizada así lo genera, o se invita al lector a incluir sus comentarios, dando curso así a la idea de sujeto productor y no solo consumidor.

Estamos entonces ante nuevos modos de lectura escolar, que tensionan a la escuela clásica toda vez que imprimen relaciones pedagógicas diferentes, integraciones de nuevos actores, textos con narrativas diversas. Como todo escenario social, algo cambia y algo permanece, y en esto último, está el docente, que interactúa horizontalmente con el niño en su menor dominio de las aplicaciones digitales, aunque sigue allí, con sus orientaciones de lo que nunca será privado que es la acción mediadora. Por lo que nuestro recorte de investigación habrá sido: mediaciones docentes en la lectura digital escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (1994). Paratexto. Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires.
- Alvarez, A. (2017). Juventud y nuevos medios de comunicación. Injuve. Instituto de la Juventud, número 88. Pp 165-183.
- Burin, D. I., Kahan, E., Irrazabal, N. y Saux, G. (2010). Tic y educación. Procesos cognitivos en la comprensión de hipertexto: papel de la estructura del hipertexto, de la memoria de trabajo, y del conocimiento previo. En Congreso iberoamericano de educación. Metas 2021.
- Burín, D., Barryero, J.P., Saux, G., Irrazabal, N. (2014). Comprensión de hipertextos expositivos en contextos naturales: Estructura del hipertexto, capacidad de la memoria de trabajo, conocimiento previo, y estrategias de resolución. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Disponible en: [https://www.conicet.gov.ar/new\\_scp/detalle.php?keywords=&id=20201&congresos=yes](https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=20201&congresos=yes)
- Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/Debate.
- Cobo, C. (2019) Acepto las condiciones. Uso y abuso de las tecnologías digitales. Fundación Santillana.
- Chartier, A.M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica (1.a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Dubois, M. E. (1991). Proceso de Lectura: de La Teoría a la Práctica, (5.a ed.). Aique.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós.
- Erausquin, C. (2013). La teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. Revista Segunda Epoca. Disponible en: <https://www.academica.org/cristina.erausquin/446>
- Fulan, M., Langworthy, M. (2014). Una rica veta. Como las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. Toronto: Pearson. Disponible en: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Jaichenco, V. (2021) "Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística. Procesos y componentes implicados en la lectura y la escritura." Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de Nación.
- Jewitt (2005). Multimodalidad, lectura y escritura para el siglo XXI. En Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, Vol. 26, número 3, pp 315-331.
- Kozak (2016) relata aspectos de una experiencia denominada Aulas en Red desarrollada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías*. Alianza Editorial.
- Olson, D. (1989). El ordenador como instrumento de la mente. Revista Comunicación, lenguaje y educación, (2), Pag. 51-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12150>.
- Olson, D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Gedisa.
- Parodi, G. (2014). Comprensión de textos escritos. La Teoría de la Comunicabilidad. Eudeba.
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa
- Van Deursen, A., Van Dijk, J., and Peter, M. (2015). Increasing inequalities in what we do online: A longitudinal cross sectional analysis of Internet activities among the Dutch population (2010 to 2013) over gender, age, education, and income. *Telematics and Informatics*. 32(2): 259-272.
- Villalonga Penna, M.M., Padilla Sabaté, C., & Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274. Recuperado en 30 de abril de 2023, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272014000200005&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272014000200005&lng=es&tlng=pt).