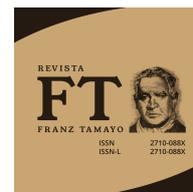


# Habilidades comunicativas en experiencias de Escritura digital multimodal con estudiantes de Educación Básica Primaria



## Communication skills in multimodal digital writing experiences with Primary Basic Education students

Bustos Castro, Pilar del Carmen

 **Pilar del Carmen Bustos Castro**  
pilarbustosc@hotmail.com  
Institución Educativa Técnica Industrial Don Bosco  
Arjona, Colombia

**Revista Franz Tamayo**  
Red Latinoamericana de Educación, Bolivia  
ISSN-e: 2710-088X  
Periodicidad: Cuatrimestral  
vol. 6, núm. 15, 2024  
editor@revistafranztamayo.org

Recepción: 02 Septiembre 2023  
Aprobación: 04 Noviembre 2023  
Publicación: 03 Enero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/591/5914867001/>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** La escritura digital multimodal es una forma de comunicación que utiliza diferentes modos semióticos, como el texto, la imagen, el sonido, el tacto y los gestos. El objetivo del estudio fue describir los efectos que tienen las prácticas de escritura multimodal en la educación básica primaria. Metodológicamente fue cualitativa, se basó en el paradigma interpretativo. Se utilizaron como técnica e instrumento la observación y la entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que las prácticas de escritura multimodal tienen efectos positivos en el aprendizaje, destacando el papel de las TIC en el proceso de innovación educativa y resaltando los beneficios que pueden recibir los estudiantes y docentes de los materiales digitales. Se concluyó que la tecnología es un recurso indispensable para el desarrollo de las habilidades comunicativas a través de la escritura multimodal.

**Palabras clave:** Escritura digital multimodal, Habilidades comunicativas, Producción textual, Saber escribir, Saber expresarse.

**Abstract:** Multimodal digital writing is a form of communication that uses different semiotic modes, such as text, image, sound, touch and gestures. The objective of the study was to describe the effects that multimodal writing practices have in primary basic education. Methodologically it was qualitative, it was based on the interpretive paradigm. Observation and semi-structured interviews were used as a technique and instrument. The results show that multimodal writing practices have positive effects on learning, highlighting the role of ICT in the educational innovation process and highlighting the benefits that students and teachers can receive from digital materials. It was concluded that technology is an indispensable resource for the development of communication skills through multimodal writing.

**Keywords:** Multimodal digital writing, Communication skills, Textual production, Writing proficiency, Expressive abilities.

## INTRODUCCIÓN

Una de las más grandes dificultades que se detectan en los estudiantes, desde los primeros grados de escolaridad, es la producción o expresión escrita. Ello se debe, en buena medida, a que se privilegia la comprensión lectora en el quehacer didáctico por parte de los docentes y se deja de lado la escritura como elemento dinámico de construcción del conocimiento. Lo anterior es claramente evidenciable en las actividades escolares de lecto-escritura, donde el primer elemento del binomio dispone de una amplia gama de estrategias, recursos, herramientas y dedicación de tiempo en el cronograma de trabajo, pero el segundo está limitado a las tareas caligráficas, la transcripción y las fórmulas mecánicas o convencionales de escritura.

Este desbalance genera a mediano y largo plazo la falta de habilidad para construir textos coherentes de manera autónoma, ejercitar la escritura creativa, y de relativa extensión, para dar a conocer las propias ideas, así como para interactuar con otros textos en situaciones particulares de producción cognitiva (intertextualidad).

Lo anteriormente referido se hace más notorio en el momento actual, en el que por diversas circunstancias del desarrollo sociotecnológico y cultural de la humanidad (sin olvidar la coyuntura de la pandemia COVID-19) se precisan habilidades para la expresión oral y escrita en ambiente virtuales de aprendizaje y conocimiento, dentro de los cuales es indispensable poner en acción las habilidades para producir textos complejos, hipertextos, contextualidad y supratextualidad, circulación de objetos comunicativos (memes), holotextos, entre otras conceptualizaciones relativas a la situacionalidad de lo escrito (Vallejos, Véliz y Sáez, 2021).

De esta manera, el hecho de que los estudiantes no afiancen y ejerciten habilidades para la producción escrita los está relegando en términos de desarrollo comunicativo, aprendizaje significativo y capacidad para interactuar en los nuevos entornos del conocimiento, al tiempo que puede estar privándolos de aprovechar las enormes posibilidades que brindan las TIC. En general, se han identificado deficiencias específicas de tipo gramatical, semántico, textual y contextual para la escritura autónoma en los estudiantes, las cuales no han sido suficientemente abordadas en la institución desde lo investigativo y pedagógico.

El posible desbalance entre lectura y escritura coloca en una situación complicada el avance en la calidad de los aprendizajes, toda vez que, sin demeritar la importancia de comprender un texto (leer significativamente en todos los niveles posibles) se rompe la unidad del lenguaje como construcción cultural que precisa de habilidades equiparables para hablar, escuchar y escribir (en todos los niveles y comunicaciones posibles).

En este orden de ideas, la investigación pone en perspectiva pedagógica la relación entre la escritura digital multimodal, considerando la variedad de recursos TIC para la producción textual, y las competencias comunicativas de los estudiantes, proyectándose sobre la apropiación significativa de los aprendizajes del lenguaje en el entorno escolar y más allá de él, constituyendo una de las mayores preocupaciones y prioridades de la educación colombiana en cuanto a la posibilidad de generar procesos de aprendizaje del lenguaje a partir de

la producción textual, como lo indican los lineamientos curriculares del área (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1998).

Lo previo se relaciona también con los cambios acontecidos en los últimos años, en los que se evidencia una mayor disponibilidad y articulación de las TIC en el quehacer pedagógico y la posibilidad cada vez mayor de generar una dinámica integrativa entre los entornos reales (lo inmediato y lo virtual) en que se mueve el proceso educativo en el siglo XXI, por lo que el desarrollo de habilidades para interactuar con los textos, en situaciones diversas de conocimiento y experiencia del lenguaje, se asume como prioridad para alcanzar niveles progresivos de aprendizaje.

Al enfocarse en la relación entre escritura digital multimodal y las competencias comunicativas de estudiantes de Educación Básica Primaria, la pedagogía del lenguaje escrito asume que dichas competencias son configurativas del perfil de desempeño en el quehacer educativo y facultan la transformación significativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De allí que se destaquen algunas limitaciones y problemáticas para la adquisición y desarrollo de las habilidades básicas en el lenguaje por parte de los estudiantes y que están relacionadas con factores contextuales: el aprendizaje y la práctica del lenguaje desde los primeros años, e institucionales: las estrategias didácticas para la estimulación de las competencias para leer y escribir.

De allí que el aprendizaje de los elementos esenciales del lenguaje pueda ser bastante limitado, sobre todo en lo que tiene que ver con las construcciones o su aplicación con fines comunicativos, es decir, no se reconocen y utilizan eficientemente las partes de la oración, la ortografía, las palabras de enlace, las preposiciones y las conjunciones, entre otros. Así mismo, se presentan problemas como la omisión de grafías, la adecuada caligrafía, el uso de léxico amplio de acuerdo con la situación comunicativa y la poca habilidad para poner por escrito su pensamiento.

Diagnósticos previos muestran que, en general, los estudiantes presentan deficiencias de tipo gramatical, semántico, textual y contextual para la escritura autónoma que pueden afectar la posibilidad de que construyan textos digitales comunicativamente eficientes (Coronado, 2021), a pesar de que, para el grado segundo, en su proceso de desarrollo del lenguaje, son capaces de mostrar niveles aceptables de comprensión de los textos que se les leen y responder sobre diversas situaciones de este, de modo fluido y con un manejo adecuado de léxico acorde con su edad mental y desarrollo cognitivo; pero, no ocurre lo mismo cuando se les solicita manifestar las mismas situaciones a través del texto escrito.

En consecuencia, se cuestiona la necesidad de investigar la relación posible entre la escritura digital multimodal (Herrero, 2019) y las habilidades comunicativas, considerando su fortalecimiento a través de la variedad de recursos TIC y la contextualidad del lenguaje, expresada en la cotidianidad de los propios estudiantes, propiciando con ello el avance en la producción escrita y la apropiación significativa y competente del lenguaje.

Como se puede ver hasta aquí, la inserción de las TIC en los contextos educativos puede reportar beneficios para el sistema educativo en su conjunto: alumnos, docentes y la comunidad educativa en general obtienen un mayor dominio sobre su entorno cuando disponen de mejores medios para el conocimiento y la transformación de su realidad. Este es el principal y más

importante de los aportes de la tecnología al proceso educativo (Cabanillas, 2009).

De la misma forma, cabe destacar que las clases se están desarrollando en un contexto diferente al mundo actual como es el uso de las TIC y en especial de las plataformas virtuales de aprendizaje (Burin, González, Saux, et al, 2018), las redes sociales, los tutoriales y los materiales educativos computarizados, contando con ideas del constructivismo en pedagogía, que afirma que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido. Es observable en el entorno inmediato que los docentes olvidan que la nueva sociedad de la información y de la comunicación (Castells, 1999; 2002; 2007) requiere estar sintonizados con las nuevas tecnologías ya que son de mucha utilidad para el desarrollo personal y los avances de la sociedad.

En esta perspectiva se ha asumido, como objeto principal, el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza virtual para la educación básica primaria, asumiendo que a través de ello es posible alcanzar una educación de mayor calidad, como lo ha planteado la UNESCO (2009). Para ello ha de emplearse un modelo de trabajo pedagógico en el que se combine el aprendizaje virtual con el manejo de las estructuras cognitivas básicas del estudiante, toda vez que se entienden estas habilidades como básicas y necesarias en la construcción de saberes más complejos y cualificados.

Esto ha conducido a implementar una gran variedad de procesos de aprendizaje virtual apoyados en estrategias constructivas que incorporan las TIC a los entornos tradicionales de enseñanza aprendizaje en el aula (Byrnes & Wasik, 2009). Esta variedad que muestra la importancia del aprendizaje virtual obliga a implementar un modelo sistemático que posibilite construir conocimiento y obtener saber producido por los estudiantes como posibilidad para el mejoramiento de sus capacidades expresivas, comunicativas y de pensamiento (Castells, 2007); por lo que puede cuestionarse de qué manera las experiencias de escritura digital multimodal favorecen las habilidades comunicativas en estudiantes de básica primaria.

La atención a lo digital como escenario de producción del texto (Boza, 2017) no debe desaprovechar en función del mejoramiento de los aprendizajes que pueden alcanzar los estudiantes. Lo anterior se relaciona con la disponibilidad y articulación de las TIC en el quehacer pedagógico y la posibilidad cada vez mayor de generar una dinámica integrativa entre los entornos reales (lo inmediato y lo virtual) en que se mueve el proceso educativo en el siglo XXI (Piscitelli, 2012; 2019), por lo que el desarrollo de habilidades para interactuar con los textos, en situaciones diversas de conocimiento y experiencia del lenguaje, se asume como prioridad para alcanzar niveles progresivos de dominio de las competencias comunicativas.

Desde esta perspectiva, la escritura digital multimodal se proyecta como un elemento esencial para un manejo competente y autónomo de la producción textual, favoreciendo el desarrollo de habilidades para que los estudiantes logren crear textos coherentes y gradualmente ricos y complejos para comunicar sus ideas, emociones y experiencias. Se asume aquí, que la escritura es un instrumento cultural generador de relaciones y vínculos sociales, a partir de la cual se despliegan saberes y quehaceres personales y colectivos para la construcción del conocimiento, resultando indispensable que a lo largo de todo el ciclo educativo

se desarrollen las destrezas y competencias para expresarse por escrito (Hagg, 2017).

La investigación se inscribe en la línea doctoral Educación y Sociedad de la UMECIT, correspondiendo al área Docencia y Currículo, en el eje de Herramientas Didácticas, Ambiente y Recursos para el Aprendizaje, con lo que se propone transformar el carácter didáctico y el rol docente en un orientador y facilitador de los intereses de sus estudiantes para fomentar la significación del aprendizaje, fortaleciendo y promoviendo las prácticas de enseñanza en contextos novedosos abiertos por la tecnología y el conocimiento en la sociedad del siglo XXI. El área y su eje correspondiente responden a una visión científica y académica interdisciplinaria relacionada con las competencias comunicativas del individuo y propiciado el aprendizaje integral del individuo, partiendo desde lo que saben y conocen, logrando así desarrollar su capacidad y necesidad humana de lenguaje, encaminado al dominio de sus habilidades y destrezas expresivas y comprensivas, por medio de una propuesta curricular innovadora y sostenible.

Lo que se busca, como resultado práctico de la investigación, es describir los efectos que tienen las prácticas de escritura multimodal para generar las condiciones óptimas de producción textual a través de la escritura digital multimodal, con la utilización de herramientas como la representación situacional o contextual, el hipertexto, la virtualidad y la escritura autónoma, para fortalecer en los estudiantes sus competencias comunicativas y consolidar aprendizajes transversales, en el marco de un modelo de aprendizaje de lo escrito que se oriente cada vez más a la diversidad real-virtual al momento de generar las dinámicas de apropiación del conocimiento (Sánchez, 2021).

Así mismo, hay un alcance significativo de la investigación que atiende a la diversidad de recursos con que se cuenta desde las TIC y a la posibilidad pedagógica de transformar progresivamente las prácticas didácticas en la lecto-escritura, dándole una mayor cabida a las experiencias de producción creativa, autónoma y situacional de los textos (Graham, MacArthur & Fitzgerald, 2007). En este sentido, se orienta la acción educativa y las estrategias de escritura digital, hacia una concepción multimodal y dinámica del texto (Rose & Martin, 2012), lo que se traduce en mayores habilidades para expresarse por escrito y para comprender integralmente lo que lee.

En la medida en que los resultados de la investigación se articulen a las prácticas curriculares será posible contar con una línea pedagógica clara para el aprendizaje de habilidades comunicativas con una mediación efectiva y fundamentada de las TIC y los procesos de desarrollo del lenguaje en el escenario múltiple que abre la virtualidad y el desarrollo tecnológico a la educación

## MÉTODO

Con un enfoque cualitativo, se utilizaron como técnica e instrumento la observación y la entrevista semiestructurada. Se hizo una planeación de todas las actividades en la secuencia didáctica de escritura digital a través de los talleres de producción-comprensión textual y se contrastó con los significados otorgados por los sujetos a su experiencia comunicativa con los textos digitales y el uso de TIC, mediante la entrevista semiestructurada que provee apreciaciones y narrativas pedagógicas.

En cuanto a los sujetos de la investigación, se incluyó una población de 120 estudiantes de grado segundo de primaria de la Institución Educativa Técnica Industrial Don Bosco, del municipio de Arjona, Bolívar, entre los que se cuentan 32 estudiantes con nivel académico superior y 88 con nivel académico básico, de acuerdo con los registros académicos institucionales del primer semestre del año 2023, y 32 docentes de las distintas áreas curriculares, que laboran en la institución.

De la población se seleccionaron 30 a conveniencia o por criterio, sin tener en cuenta sexo o rango de edad, de los cuales 15 con nivel académico superior y el resto 15 con nivel académico básico. El grupo de docentes se redujo a 5 sujetos, correspondiendo a los docentes del área de humanidades y lenguaje.

Al tratarse de una muestra pequeña, el enfoque investigativo recayó sobre aspectos determinantes del problema. La escogencia de los sujetos respondió a la intencionalidad investigativa y pedagógica del estudio, cumpliendo con las siguientes condiciones o criterios: Son estudiantes del grado 2° de Educación Básica Primaria; disponen del tiempo requerido y de conocimientos básicos en cultura digital; tienen el permiso de los padres o acudientes (consentimiento informado); están dispuestos a responder todas las actividades de la secuencia didáctica de escritura digital; se encuentran en distintos niveles de desarrollo del aprendizaje lingüístico-comunicativo

## RESULTADOS

La introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación ha abierto posibilidades en el área del aprendizaje, la investigación y en general en el acto educativo, facilitando procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, dinamizando la labor pedagógica en un entorno virtual. Las TIC se incorporan a la educación no sólo como contenidos a aprender y destrezas a adquirir, sino también, como medios de comunicación, es decir, un entorno a través del cual se pueden hacer posibles procesos de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera que en los procesos de comunicación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje se pueden dar distintas situaciones espaciotemporales, tanto en la relación profesoralumno, alumno-alumno, como en lo que se refiere a los contenidos.

Lo anterior quiere decir, que tanto las interacciones como el acceso a la información (contenidos) que tienen lugar en los procesos de enseñanza aprendizaje se pueden dar de forma sincrónica o asincrónica. La tecnología ofrece las aulas virtuales, la educación en línea, a través de redes informáticas, como una forma de proporcionar conocimientos y habilidades a sus alumnos. Los sistemas asincrónicos de comunicación mediada por ordenador, es decir, aquellos que permiten recibir la información en un momento distinto al que se produce el evento, proporcionan la flexibilidad necesaria para aquellas personas que no pueden asistir regularmente a las instituciones. Todo esto surge en una nueva modalidad de mercado global en que las instituciones competirán entre sí y con nuevas iniciativas para atraer a los estudiantes que acuden a este medio.

En estos casos las TIC no sólo sirven para proporcionar a los estudiantes los materiales de autoestudio, sino para “crear un entorno multimediático” (Caicedo, 2010) de comunicación entre profesores y alumnos,

y entre los propios alumnos. Este sistema hace posibles las clases por videoconferencia, los entornos de trabajo en grupo (cooperativo), la distribución en línea de materiales multimedia. El cambio o transición a la enseñanza informatizada (Caicedo, 2010), necesita un cambio en los paradigmas sobre los que se ha basado la educación. Este cambio está relacionado con las nuevas visiones del profesor como facilitador-mediador y no como simple transmisor de información, así como el replanteamiento de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

La escritura, como proceso y producto de la acción educativa (pedagógica) de la escuela, parte de considerar tres perspectivas históricas y culturales sobre ella: la convencional-refleja; la representativa-expresiva y la transformacional-interpretativa. La tabla siguiente ilustra este aspecto:

**Tabla 1.**  
Perspectivas históricas en la concepción y enseñanza de la escritura

Modelos de la Escritura			
Denominación	Concepto	Autores	Aprendizaje en la escuela
Convencional (n - hasta el siglo XIX)	La escritura es un reflejo directo del lenguaje verbal, por lo tanto, se limita a reproducirlo mediante signos y símbolos adoptados por conveniencia cultural	Platón, Aristóteles, Comenio, Rickert	Transmitir el arte de "saber escribir" o plasmar el pensamiento en el papel.
Modelos de la Escritura			
Denominación	Concepto	Autores	Aprendizaje en la escuela
Representacional (siglos XIX - XX)	Lo escrito es una representación formal del pensamiento a través del lenguaje verbalizado y expresado gráficamente.	Saussure, estructuralismo, formalismo	Construir texto eficiente, claro y coherente sobre lo que se quiere decir, utilizando las reglas de la gramática.
Transformacional (mediados del siglo XX a la actualidad)	La escritura es un acto creativo y transformativo del lenguaje que sigue reglas propias y permite interpretar el sentido de lo real.	Vigotsky, Piaget, Rodari, Hymes, Rumelhart, Chomsky, Derrida, van Dijk, Cassany	Crear ideas con significado y sentido completo, utilizando la dinámica de la textualidad y los procesos propios del lenguaje escrito, el cual se puede separar de lo estrictamente verbal y lo supera potencial y materialmente.

Elaboración propia, 2022

Siguiendo el esquema anterior, la escritura, como estrategia de producción textual, se ha abordado desde un enfoque mixto que integra lo sociolingüístico con lo psicolingüístico en el ámbito del análisis estructural del texto. Desde lo

sociolingüístico, se plantea la existencia de una conexión profunda entre los procesos del lenguaje y las condiciones sociales de su desarrollo, mediado por las competencias pragmáticas; así como las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje en los entornos socioculturales (Vigotsky, 1995), desde los cuales se definen los esquemas de producción textual y las conexiones entre la expresión del lenguaje escrito y los procesos mentales que favorecen su adquisición y desarrollo; es aquí donde adquieren especial relevancia las posturas evolutivas cognitivistas de Piaget (1976) sobre el lenguaje, particularmente ampliadas por Ferreiro y Teberosky (1979) en el estudio de la escritura.

De esta manera, una mirada investigativa se enfatizaría en los procesos de escritura en su dimensión pedagógica como la posibilidad de estimular la capacidad de producción textual autónoma de los niños en su entorno escolar. Para tal efecto se vincula la lingüística del texto y su didáctica a los aportes de la didáctica textual que aparece en autores como van Dijk (2003), Cassany & Castellà (2010) y Tolchinsky (1993); al momento de proponer escenarios de desarrollo pedagógico sobre el acto de escribir, en tanto se sitúa con propiedad el objeto de estudio (la escritura) como estrategia de aprendizaje para la producción textual

## DISCUSIÓN

Consecuentemente, el desarrollo del objeto investigativo se centra en el cuestionamiento acerca de cómo la escritura digital multimodal, puede estimular la producción textual en los estudiantes de segundo grado de básica primaria, partiendo de la identificación de las fortalezas y dificultades que presentan, la definición de los criterios pedagógicos y didácticos relevantes dentro de la escritura como acto comunicativo; el desarrollo de actividades lúdicas que ayuden a la transformación de la producción textual y, la comparación efectiva entre el nivel de producción escrita existente y el finalmente logrado con la aplicación de las actividades en un escenario digital.

Se prioriza la mejora de las competencias escritoras en los estudiantes, sobre todo, porque al trabajar con estrategias creativas en ambientes lúdicos específicos, se generan procesos autónomos de interés, motivación y compenetración del sujeto con la escritura, hasta llegar a percibirlos como fundamentales para su aprendizaje. Además, el entrenamiento escritor le facilita trasladar sus habilidades y competencias comunicativas a planos de dominio propio, intencionales y pragmáticos que luego se reflejan en sus logros académicos.

De otro lado, es imprescindible atender a las distintas etapas en el desarrollo del aprendizaje de la escritura (Flower & Hayes, 1981), lo que permite situar desde los momentos básicos de transformación de la pedagogía del texto escrito, en el siglo XX, hasta las nuevas y más recientes orientaciones ligadas al texto digital que, posteriormente, darían paso a una concepción innovadora desde la escritura digital y que resulta ser, en últimas, el propósito central de esta tesis. En la siguiente tabla se relacionan distintos enfoques sobre el aprendizaje de la escritura, en un orden temporal no exclusivo, que finaliza con el modelo inédito a ser desarrollado.

**Tabla 2.**  
El aprendizaje de la escritura digital (la producción textual)

<b>Aprendizaje de la producción textual</b>			
<b>Enfoques</b>	<b>Características</b>	<b>Autores</b>	<b>Aprendizaje -Medios y recursos</b>
Lingüístico y psicolingüístico (a partir de 1940)	Centrado en el texto escrito-gráfico Lineal- jerárquico Discursivo Cognitivo Progresivo	Piaget, Bruner, Rumelhart, van Dijk, Flowers, Hayes	Alfabetización tradicional  Texto escrito
Interactivo y sociolingüístico (a partir de 1970)	Representacional Contextualizado Problematizado Significativo Competente y comunicativo Multitextual	Vigotsky, Ausubel, Cassany, Hymes, Chomsky, van Dijk, Kintsch	Alfabetización polifuncional o competente  Texto escrito Organizadores gráficos
Creativo (décadas de 1980 y 1990)	Expresivo Imaginativo Espontáneo Particular Emotivo	Vigotsky, Rodari, van Dijk, Cassany	Texto escrito Imagen – icono Sonido – oral – musical Audiovisual
Digital (década 2000 en adelante)	Multimodal No-lineal Forma variable Rápido consumo Modificable (fácil) Transmisible (fácil) Integrable o modular (otros textos)	Berners-Lee, Cloutier, Birkers, Castells, Rich, Eco	Alfabetización tecnológica  Web Redes sociales Software educativo
Multimodal (2010-n)	Significativo Autogestionado Imaginativo Poliforme Abierto y colaborativo	Lankshear y Knobel, Castells, Thibaut, Bustos	Literacidad situada  Recursos Educativos Abiertos Texto multimediado Texto inmersivo

Elaboración propia, 2022

Evidentemente, se trata de poder orientar el aprendizaje de la escritura digital en el contexto de la literacidad como capacidad de dotar al texto de toda la potencialidad y capacidad comunicativa de quien competentemente utiliza el lenguaje en situaciones específicas de diálogo y construcción de su realidad cultural y humana, no sólo académica e informativa (Cassany & Castellà, 2010). En estos términos, el estado del arte se nutre con las aportaciones en la evolución de las TIC como aquellas herramientas y medios que hacen posible la literacidad en los nuevos escenarios comunicativos (analógicos y virtuales).

Al respecto, Alegría (2020), destaca la importancia del uso de las TIC como metodología innovadora en el aula, destacando la manera como los alumnos pueden formar conocimiento y aprendizaje significativo de manera más dinámica y atractiva con los materiales educativos digitales y la necesidad de tener una mayor formación de los docentes en este ámbito, a través de una propuesta didáctica de innovación con la creación de un blog educativo que incluye numerosos recursos digitales para trabajar la lectura y escritura durante toda la Educación Primaria, aportando herramientas para fomentar el aprendizaje,

la autonomía, la creatividad y la diversidad en los contextos comunicativos, avanzando en el aprendizaje y el desarrollo de las competencias lectora y escritora.

Para Méndez y Concheiro (2018), la tecnología y la interacción mediante la producción textual colaborativa muestran un claro aporte a las habilidades lingüísticas y a la propia percepción del alumnado sobre las experiencias y sobre el aprendizaje en contextos comunicativos diversos, coincidiendo con Seco Alberdi (2017), en cuanto a la necesidad de que la acción pedagógica se enfoque en fomentar y construir el aprendizaje tomando como núcleo central el propio alumnado, creando un ambiente motivador, positivo y agradable, despertando curiosidad y favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esteban (2019), por su parte, pone de presente la relación existente entre el uso de las Tics y la lectoescritura a través de los procesos de estimulación, apropiación y uso frecuente de textos escritos en distintas herramientas tecnológicas que están al alcance de los estudiantes. Para este caso en particular, se asumió la importancia de ofrecer un entorno rico en experiencias, contextualizado y actualizado con aquellos medios informáticos y digitales que están presentes en la cotidianidad y que propician relaciones comunicativas y significativas a través de los textos. Al respecto, Fuenmayor y Villasmil (2013), manifiestan que la adquisición de la competencia comunicativa y lingüística incluye los aprendizajes integrados de la forma, el significado y el contexto, por lo que la variedad de experiencias de escritura y lectura pueden ayudar a su consolidación.

Por su parte, Chaverra y Bolívar (2016), describen los efectos que tienen las prácticas de escritura multimodal digital en el aprendizaje, y de los formatos digitales que permiten comunicar, representar e interpretar el conocimiento en los textos producidos por los estudiantes, más allá de la escritura alfabética convencional, a través de actividades de escritura de textos multimodales con que se contribuye al aprendizaje de los estudiantes, relacionando la concepción de escritura, el proceso de composición y la relación con otras áreas curriculares. Se destaca en este caso el hecho de que los estudiantes tienen intuiciones sobre lo que implica escribir multimodalmente y plantean sus ideas acerca de cómo hacerlo; esto quiere decir que deberían realizarse actividades más sostenidas en el tiempo, de tal manera que se inicie, en edades tempranas y en los primeros años del ciclo escolar, la enseñanza de la escritura multimodal, con el fin de promover las habilidades que son cada vez más perentorias en el ámbito de la comunicación humana.

En la misma línea, Chaverra y Gil (2017), ponen de presente la contribución al uso pedagógico de las TIC en la Educación Básica Primaria mediante la indagación de las habilidades del pensamiento creativo y la escritura de textos multimodales, potenciando este tipo de pensamiento en la escuela mediante actividades de escritura digital intencionadas, representativas y transversales al currículo escolar. Evidencian la relación existente entre las habilidades del pensamiento creativo y la producción de textos multimodales en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, contando con procesos más comprensivos, reflexivos y complejos durante la generación de propuestas didácticas. A este respecto se debe destacar el papel de los aspectos contextuales, institucionales, disciplinares y pedagógicos en la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje intencionados a través de las propuestas

didácticas de aula con carácter transversal al currículo escolar que se apoyen en las prácticas de escritura en el ámbito digital.

Desde otra perspectiva, Cardozo (2018), se enfoca en la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje para mejorar las habilidades lectoescritoras, a través de recursos digitales, dirigiéndose a implementar una estrategia didáctica en la enseñanza aprendizaje de las habilidades lectoescritoras, por medio de software libre, que lleven al estudiante a procesar información, demostrando que se necesita innovar para mejorar las habilidades de lectoescritura y motivar el aprendizaje de los educandos, en tanto que se comprueba que dichas habilidades son la base del aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, en tanto que el aporte investigativo permite conectar suficientemente la experiencia educativa con las TIC y los aprendizajes específicos de la lectura y la escritura.

Posteriormente, Ruíz (2019), en un artículo de investigación, enfatiza en una revisión del estado del arte sobre el uso de la escritura infantil en prácticas digitales, mostrando cómo la problemática de la baja producción textual y de comprensión lectora no ha tenido el suficiente y variado despliegue respecto a otras situaciones educativas típicas. No obstante, destaca el reconocimiento dado a la lectoescritura como actividad predominante en la educación inicial y motiva el interés por mostrar la influencia y actualidad que las TIC, tienen en el aprendizaje, lo cual es de gran utilidad para comprender los cambios que asume la pedagogía del lenguaje en los nuevos escenarios digitales, aspecto que se considera central en la actual indagación y que puede ayudar a replanteamientos sobre los procesos pedagógicos de la escritura.

En el artículo de investigación de Calle y Gómez (2020), el planteamiento central gira en torno a la lectura multimodal como aquella que permite identificar habilidades e intereses de un lector, evidenciadas en sus actitudes, en su capacidad de análisis e interacción social, desarrollándose conductas que inciden significativamente en la adquisición del comportamiento lector, y posibilita establecer factores relevantes que influyen en el comportamiento lector de los estudiantes de grado tercero de básica primaria y que, eventualmente, también lo hacen sobre su competencia de producción textual multimodal (escritura digital). Se destaca que la lectura de textos multimodales digitales implica una aproximación significativa a una forma de dar sentido a lo que los estudiantes leen y comprenden por medio de una interacción social que lleve a la búsqueda de otras formas de desarrollar habilidades, en donde sus conocimientos y experiencias no estarán sujetas a la cotidianidad con la que se ha venido formando a la sociedad. Allí radica la atención e interés dado a los cambios tecnológicos y prácticas sociales que emergen con las interacciones de los sujetos, en entornos digitales cambiantes, por lo que se requiere leer y escribir de manera multimodal.

En esta misma perspectiva, Neva (2021), a través de un artículo de investigación, realiza una revisión de literatura sobre los textos digitales y comprensión lectora en primaria, con lo que se demuestra, por un lado, el interés pedagógico reinante sobre los procesos de lectura mediados por las TIC y, por el otro, el desequilibrio investigativo y educativo que puede existir sobre el desarrollo de la producción escrita autónoma en entornos convencionales y virtuales de aprendizaje. Apoyado en este enfoque, el trabajo investigativo recibe claridad y validez en la aplicación específica de estrategias que tenga en cuenta

los contextos comunicativos, los intereses de las comunidades educativas y la propia experiencia pedagógica de los educadores en la enseñanza de la producción textual.

En una proyección hacia los factores sociales de la escritura, utilizando revisión bibliográfica, Bonilla y De Castro (2021) hacen alusión a las tendencias, aportes y limitaciones de los estudios sobre escritura colaborativa en los últimos once años, destacando que dicha forma de escritura no es un proceso que se facilita de manera automática por las herramientas y mediaciones digitales, sino que requiere de un ambiente educativo en el que los participantes se reconozcan como pares coautores del texto en una relación dialógica, en la que los aspectos relacionales entre los escritores, el propósito del escrito y la audiencia proyectada, así como la coherencia textual, proveen una ampliación de la concepción de escritura. A este nivel la prioridad se relaciona con potenciar, en los distintos niveles de formación, prácticas educativas que promuevan la construcción conjunta entre pares, la creatividad y el uso pedagógico y ético de la tecnología digital; fomentando la calidad textual y los procesos reflexivos, críticos y argumentativos en torno a la escritura, dado que en ella están implicados procesos cognitivos, sociales, afectivos y discursivos.

Colunga, Martínez & Vidal (2021), en un artículo original, cuestionan si la escritura digital es un reto posible de lograr en niños que inician la alfabetización, estableciendo una amplia contrastación entre los escenarios habituales de educación y los crecientes escenarios extra-aula que se asocian a los cambios tecnológicos en que se cimienta la sociedad de la información y comunicación. Abiertamente, se considera que el proceso de enseñanza de la producción escrita debe compaginar las posibilidades de los textos digitales y las dinámicas propias del sistema escolar, de tal manera que no existan disparidades, sino una armonización o complementación progresiva hacia el desarrollo integral del lenguaje y la comunicación desde las primeras etapas infantiles.

De acuerdo con Chaverra y Bolívar (2016), la escritura multimodal se entiende como el conjunto de recursos semióticos que buscan comunicar una idea mediante múltiples modos de representación tales como la imagen, el sonido, el gesto, entre otros, que permite a quien recibe el contenido comprender el significado de lo que se expresa (Kress, 2005, 2010). Este conjunto de recursos, para ser comprensible, debe cumplir con unas convenciones culturales que le permitan ser reconocido por quienes reciben el contenido; igualmente implica tener la disposición y la articulación intencionadas de los elementos presentes en el texto, de tal manera que logre un efecto comunicativo.

En los últimos años, los estudios sobre la multimodalidad se han centrado en analizar la influencia de estos modos de representación desde diferentes campos como el análisis del discurso, los paradigmas socioculturales y la lingüística funcional sistémica; autores como Stein (2008) han señalado la relación entre la multimodalidad, el aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva de la semiótica social multimodal. Igualmente, Jewitt (2008) considera fundamental en el proceso formativo contemporáneo identificar la manera como se representan el conocimiento, los modos y los medios de comunicación empleados, para potenciar los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, comprender los procesos de aprendizaje actuales implica hacer un ejercicio de reconocimiento de los materiales multimodales que se pueden ofrecer a los estudiantes, además de las

formas en que los profesores interactúan con estos y con los materiales escolares, en el aula de clase.

Al respecto, Kress, en diversos trabajos (2000, 2003, 2005, 2010), despliega los conceptos teóricos centrales sobre la multimodalidad y fundamenta su enfoque sociosemiótico sobre la comunicación contemporánea y sobre la interacción como trabajo semiótico y social. Plantea que la comunicación solo puede ser comprendida como una interacción compleja, siempre inserta en espacios sociales fragmentarios, contradictorios y en disputa. Así entendida, la comunicación es una forma de acción social, de trabajo social: es la respuesta de un participante a la intervención de otros participantes en un determinado evento social; las interacciones son eventos sociales y, así como los géneros discursivos, se conforman (esto es, toman la forma) por el discurso y a través de los modos que las constituyen.

Por esto, según Kress (2010), la comunicación es también un trabajo semiótico, en el que las mismas acciones cambian las cosas en el transcurso del hacer: no solo las herramientas y aquello en lo que se trabaja, sino también al trabajador. Los cambios producidos en y por el trabajo sociosemiótico son significativos, por cuanto ese significado se construye en la comunicación, cualquiera sea su forma. Por consiguiente, el trabajo semiótico de la interacción es siempre socialmente productivo; siempre extiende y transforma aquello que estaba antes de la interacción. Desde esta perspectiva sociosemiótica, las teorías lingüísticas (ceñidas a lo verbal) se vuelven instrumentos de análisis insuficientes para el análisis de nuevos materiales y prácticas de comunicación. En este sentido, sostiene que los objetos multimodales demandan un nuevo modo de comprensión, “que debe estar relacionado con el cuerpo humano, sus ‘sentidos’ y su compromiso con el mundo” (Kress, 2000, p. 184). Lankshear y Knobel (2008) definen las literacidades digitales (en plural) como

un emblema de la gran cantidad de prácticas sociales y formas de participar en la creación de sentido, mediadas por textos que son producidos, recibidos, distribuidos, intercambiados, etc., a través de la codificación digital” (p. 5). Este plural subraya las muchas maneras posibles de dar significado y de participar en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, según quiénes seamos y dónde estemos. Por otra parte, este mismo plural sirve como un recordatorio de los aprendizajes que movilizan las prácticas letradas digitales: relacionamos diferentes “textos a formas más abarcadoras de hacer y de ser, ya que todos somos aprendices de más de una [literacidad] (Lankshear y Knobel, 2008, p. 7)

Por otro lado, lo múltiple demanda hacer foco en los diversos modos semióticos (más allá de las palabras) que, con la expansión de las tecnologías digitales, emergen cotidianamente en clase. Sin ignorar los aspectos de disponibilidad y acceso a los recursos materiales según los diferentes contextos sociales y económicos, estos estudios sociosemióticos y socioculturales sobre las prácticas letradas invitan a pensar los usos situados de las tecnologías para la producción multimodal de significados.

Por lo tanto, la investigación educativa en torno a la escritura digital multimodal ha puesto de relieve su potencial para el desarrollo de habilidades comunicativas y el aprendizaje significativo en el contexto de la literacidad, al permitir la integración de diferentes modos semióticos en la composición textual. Diversos estudios coinciden en la importancia de

incorporar prácticas pedagógicas de lectura y escritura multimodal desde los primeros grados, aprovechando las posibilidades de las TIC en articulación con enfoques socioculturales y sociosemióticos que enfatizan la naturaleza situada, colaborativa y creativa de la producción de significados. Se requiere avanzar en modelos didácticos específicos a los contextos educativos, que promuevan la autorregulación, la metacognición y la reflexión en torno a los procesos de composición multimodal

## CONCLUSIONES

El aporte central de esta investigación lo constituye la escritura digital integrada a los recursos educativos abiertos en el contexto de la literacidad como capacidad de dotar al texto de toda la potencialidad y capacidad comunicativa de quien competentemente utiliza el lenguaje en situaciones específicas de diálogo y construcción de su realidad cultural y humana, no sólo académica e informativa.

La investigación reconoce tres perspectivas de la tecnología en la educación: 1) La educación es modificada por la evolución tecnológica. 2) La tecnología se asume como condición de desarrollo de la educación. 3) El desarrollo tecnológico es paralelo al desarrollo de la educación.

Un aspecto clave de la investigación es el reconocimiento de una reciprocidad evidente entre la incorporación de las TIC y la construcción de las habilidades comunicativas textuales a través de las herramientas de escritura digital. Se observa que, aunque existe una progresión hacia la integración de recursos web y offline en la enseñanza del lenguaje, aún falta avanzar en la creación de modelos específicos que se ajusten a las particularidades cognitivas y contextuales de grupos de estudiantes, especialmente en la educación primaria.

En síntesis, la investigación resalta la importancia de la escritura digital en los recursos educativos abiertos, reconociendo la necesidad de integrar la tecnología en el currículo educativo para adaptarse a los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, enfatiza la relación entre las TIC y el desarrollo de habilidades comunicativas, aunque subraya la falta de modelos específicos adaptados a las necesidades de grupos particulares de alumnos.

## REFERENCIAS

- Alegría, M. (2020). *Revolución digital en educación primaria: leer y escribir de manera diferente*. Universidad de Cantabria. Especialidad en Lengua Castellana y Literatura. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/18929/Alegr%C3%ADaAriasMiriam.pdf?sequence=1>
- Bonilla, P. & De Castro, D. (2021). La escritura colaborativa en ambientes educativos presenciales, virtuales y con diferentes mediaciones de la tecnología digital. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 14, núm. 2, 2021, julio-diciembre, pp. 195-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561070063008>
- Boza, M. (2017). La escritura en los entornos digitales. *Revista Educare*, Volumen 20, Número 1, Enero – Abril, pp. 153-176 (2016). <https://revistas.investigacionupe.libp.com/index.php/educare/article/download/99/101/119>

- Burin, D., González, F., Saux, G., Irrazabal, N., Ricle, I., & Barreyro, J. P. (2018). Habilidades de internet: Estructura y validez convergente. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento (RACC)*, 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7401185>
- Byrnes, J., & Wasik, B. (2009). *Language and literacy development: what educators need to know*. New York: The Guilford Press.
- Cabanillas, D. (2009). *Tecnologías colaborativas: nuevas oportunidades para la participación*. Barcelona: Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos (LSI) de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). <http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/cabanillas.html>
- Caicedo, F. (2010). *Educación y aprendizaje en la era digital*. Cali: Universidad del Valle.
- Calle, G. & Gómez, M. (2020). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*, vol. 14, núm. 27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518>
- Cardozo, R. (2018). *Estrategia didáctica mediada con TIC para el mejoramiento de habilidades lectoescritoras en estudiantes de grado primero primaria*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Maestría TIC Aplicadas a las Ciencias de la Educación. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2327/1/TGT-968.pdf>
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castells, M. (2007). *La era de la información. Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura*. Edición digital. Madrid: Alianza. <http://www.hipersociologia.org.ar/catedra/material/Castellsprol.html>
- Chaverra, D. & Bolívar, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 13, núm. 1, 2016, pp. 181-187. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69545978016>
- Chaverra, D. & Gil, C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Revista Folios*, núm. 45, enero-junio, 2017, pp. 3-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345949158001>
- Colunga, C.; Martínez, J. & Vidal, J. (2021). La escritura digital: ¿Un reto posible de lograr en niños que inician el proceso de alfabetización? *Revista RedCA*, 3(9), 139-157. doi:10.36677/redca.v3i9.16032
- Coronado, M. (2021). Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura digital. *DIALOGUS*. Año 5. Número 8, diciembre 2021 - mayo 2022, pp. 41-59. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i8.541>
- Esteban, O. (2019). *El uso de las TICs y la lectoescritura en los estudiantes de la Institución Educativa 34029 Cesar Pérez Arauco del distrito de Paucartambo – 2018*. Universidad César Vallejo. Tesis de grado. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37602/esteban\\_co.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37602/esteban_co.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387.

- Fuenmayor, G. & Villasmil, Y. (2013). Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria. *Multiciencias*, vol. 13, núm. 3, julioseptiembre, 2013, pp. 306-312. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90429040011>
- Graham, S., MacArthur, C., & Fitzgerald, J. (2007). *Best practices in writing instruction*. New York: The Guilford Press.
- Hagg, C. (2017). *Predictores de la Lectura y Escritura en Sujetos Mexicanos de Educación Primaria*. TESIS DOCTORAL. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15162/TD\\_HAGG\\_HAGG\\_Carime.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15162/TD_HAGG_HAGG_Carime.pdf?sequence=1)
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Herrero, C. (2019). *Escritura digital: estrategias de enseñanzaaprendizaje en entornos digitales*. *New Approaches to Transmedia and Language Pedagogy OWRI (Open World Research Initiative)*, Reino Unido. Manchester: Manchester Metropolitan University. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190655/HERRERO.pdf?sequence=1>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1) 241–267. doi:10.3102/0091732X07310586.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2016). Digital media and literacy development. En A. Georgakopoulou y Spilioti, T. (eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication* (pp. 151-165). Londres/Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope, M. Kalantzis y New London Group (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). Londres: Routledge.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (eds.) (2008). *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. Berna: Peter Lang.
- Méndez, M. & Concheiro, P. (2018). Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet. *marcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 27, 2018, julio-diciembre. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92155498008>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Neva, O. A. (2021). *Textos Digitales y Comprensión Lectora en Primaria: Una Revisión de Literatura*. *Educación Y Ciencia*, (25), e12467. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12467>
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura – UNESCO (2009). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. París: Ediciones UNESCO.
- Piaget, J. (1976). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli, A. (2012). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires Editorial Santillana.

- Piscitelli, A. (2019) Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. R. Carneiro (Coord.) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Santillana.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Ruíz, A. (2019). El uso de la escritura infantil en prácticas digitales: un estado de la cuestión. *Infancias Imágenes*, 18(2), pp. 295- 305. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/download/13345/15087/76983>
- Sánchez, A. (2021). *Literacidad digital enfocada en habilidades lectoras de hipertextos digitales en estudiantes de básica secundaria*. Bogotá: Universidad de La Salle. [https://ciencia.lasalle.edu.co-/doct\\_educacion\\_sociedad/61](https://ciencia.lasalle.edu.co-/doct_educacion_sociedad/61)
- Seco Alberdi, B. (2017). *La competencia comunicativa en 2.º curso de Educación Primaria*. Palencia: Universidad de Valladolid Facultad de Educación de Palencia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream-/handle/10324/26745/TFGL1660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stein, P. (2008). *Multimodal Instructional Practices*. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, C. Leu, D.J. *Handbook of Research on New Literacies* (pp.871-898). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito, procesos educativos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Vallejos, G.; Véliz, M. y Sáez, K. (2021). Estructura hipertextual y habilidad lectora: Análisis de la producción digital de textos argumentativos en estudiantes de 4º Año Medio. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 54, 105 (2021). <http://www.revistasignos.cl/index.php-/signos/article/view/331/317>
- Van Dijk, T. (2003). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.