

INVESTIGACIONES

Lectura literaria en pantalla en la Educación Media Chilena: oportunidades, accesos y valoraciones¹

On-screen literary reading in Chilean Secondary Education:
opportunities, access and appreciations

Mai Owo^a

^a Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
mow@uc.cl

RESUMEN

La lectura literaria es una práctica escolar que se ha mantenido a lo largo de la historia educativa. Han cambiado enfoques, objetivos y algunas de las propuestas de textos literarios. No obstante, poco se han modificado los soportes de lectura pese a la masificación de dispositivos que permiten leer en pantalla. Este trabajo reporta resultados de un estudio sobre prácticas de literacidad literaria digital de estudiantes de Educación Media en Chile. A partir del análisis de Objetivos Curriculares, de obras disponibles en la Biblioteca Digital Escolar y de valoraciones de estudiantes y docentes sobre la lectura en pantalla, los resultados evidencian la ausencia de oportunidades curriculares explícitas para la lectura literaria en pantalla, una cobertura limitada por parte de la Biblioteca Digital Escolar de los textos literarios sugeridos curricularmente; presencia de obstaculizadores tales como el acceso limitado a internet, el desconocimiento de esta biblioteca digital y la ausencia de la lectura literaria digital en docentes.

Palabras clave: literacidad digital, objetivos de aprendizaje, lengua y literatura, docentes, estudiantes.

ABSTRACT

Literary reading is a school practice that has been held throughout educational history. Approaches, aims, as well as some of the proposals for literary texts have changed. Nevertheless, little has changed the reading media despite the devices' massification that allows reading on the screen. This work reports the results of a study on digital literary literacy practices of High School students in Chile. Based on the analysis of Curricular Objectives, *corpus* available in the national School Digital Library, and the perceptions of students and teachers regarding reading on the screen. The results reveal the absence of explicit curricular opportunities for literary reading on screen, a limited coverage by the national School Digital Library of the literary texts suggested on the curriculum; as well as the presence of obstacles such as limited access to the internet, lack of knowledge of this digital library, and finally, the absence of digital literary reading in teachers.

Key words: Digital Literacy, Educational Goals, Language and Literature, Teachers, Students.

¹ Este artículo reporta resultados del Proyecto de Investigación FONIDE N°181800034 "Literacidad Literaria Digital en la Escuela. Análisis de prácticas lectoras de estudiantes de 7° a II° medio".

1. INTRODUCCIÓN

La lectura literaria tiene una presencia relevante en las actuales propuestas curriculares para la Educación Media en Chile. Progresivamente, el currículum ha ido incorporando textos y prácticas lectoras cercanas al mundo de las y los estudiantes con el propósito de que se desarrollen como lectores activos y críticos, capaces de seleccionar información de diversas fuentes, disfrutar de las obras y leer en soportes impresos y digitales. En todos los niveles escolares se lee literatura, no obstante, en la Educación Media se profundiza su presencia a través de un cambio de enfoque que va desde el comunicativo funcional a uno cultural y comunicativo. Este enfoque destaca el carácter de práctica y producto cultural de la literatura, su papel en el conocimiento y comprensión de diversas culturas, su aporte a la construcción de identidades personales, sociales y nacionales, así como la valoración de las diferencias propias de una sociedad plural, diversa y cambiante.

Se podría postular que la masificación de los dispositivos electrónicos contribuye a dar más acceso a textos literarios en la población escolar; sin embargo, sigue siendo poco habitual que en las aulas escolares se utilicen las pantallas como una herramienta cotidiana para leer literatura y menos aún para desarrollar prácticas de literacidad que vinculen la lectura con la escritura. La no incorporación de las pantallas para leer literatura, paradójicamente, contrasta con los usos que las y los adolescentes hacen de los dispositivos digitales para leer textos que circulan al margen de la escuela.

Sin embargo, frente a la distancia que existe entre las prácticas lectoras que las y los adolescentes tienen dentro y fuera de la escuela, se puede encontrar una oportunidad de acercamiento a través de la tecnología en la medida que las y los actores educativos reconozcan las potencialidades que esta ofrece, particularmente, a partir de la digitalización masiva de los textos literarios, su puesta a disposición pública y, sobre todo, al considerar las prácticas de literacidad digital de las nuevas generaciones. Como plantean Torrego-González & Gutiérrez-Martín “La aparición de prácticas lectoras vernáculas, que quedan al margen de lo académico, nos muestra nuevas formas de acercamiento y de recepción del texto literario por parte de los jóvenes” (2018, p. 238) que bien pueden servir de entrada, transición o incluso consolidación de la lectura literaria.

En este trabajo se reportan resultados del estudio Literacidad literaria digital en la escuela. Análisis de prácticas lectoras de estudiantes de 7° a II° medio, desarrollado durante 2019 y 2020 en Chile. En específico, se describen las oportunidades formativas que ofrece el currículum chileno para la incorporación de la lectura literaria digital en la Educación Media, la cobertura que da a estos textos la Biblioteca Digital Escolar y las valoraciones de estudiantes y docentes sobre la lectura literaria en pantalla reportadas a través de grupos focales y entrevistas individuales.

La relevancia de este estudio consiste en aportar evidencia sobre cómo están desarrollando la lectura literaria las y los estudiantes y en qué medida se incorpora o no la lectura en pantalla para leer los textos literarios que la escuela propone. La evidencia proviene no solo del estudio de las oportunidades curriculares y el acceso a los textos literarios propuestos a través de la Biblioteca Digital Escolar, sino también de las valoraciones que estudiantes y docentes, de 8 establecimientos educativos, hacen respecto de esta práctica escolar arraigada, pero distante de las prácticas vernáculas de literacidad digital de las nuevas generaciones de lectores. Así, se espera contribuir con los resultados y conclusiones a la incorporación de la lectura literaria en pantalla en

las aulas escolares y, con ello, al acercamiento de las prácticas lectoras escolares a las prácticas vernáculas de las y los estudiantes de Educación Media.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LITERACIDAD DIGITAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Para comprender la lectura en soporte digital resulta conveniente situarla en el marco de las prácticas de literacidad ya que estas incorporan de forma explícita y relevante la dimensión social de la lectura. Para Barton y Hamilton (2007) la literacidad es una práctica social que considera comportamientos, valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Dependiendo del espacio social en el que se desarrollan, las prácticas de literacidad cuentan con grados distintos de valoración y extensión social. Además, al estar enmarcadas en un tiempo-espacio determinado se rigen por convenciones, no siempre explícitas, que determinan el uso y circulación de los textos, así como las respuestas lectoras.

En relación con la actividad de las y los lectores, las investigaciones ponen de manifiesto que en las prácticas de literacidad digital la lectura se amplía hacia la investigación y la creación de contenido; de esta forma, al leer digitalmente se ponen en ejercicio habilidades que van más allá de la construcción de significado a partir de textos que se vehiculan digitalmente. En este sentido, Buckingham (2015) afirma que las prácticas de literacidad digital involucran competencias tecnológicas y de alfabetización, pero además convenciones y prácticas socioculturales que se relacionan con experiencias de las y los estudiantes que van más allá de las paredes escolares. El autor señala que niños, niñas y jóvenes han de desarrollar habilidades complejas que superan la recuperación de información; deben ser capaces de seleccionar, evaluar y usar la información de forma crítica. Las y los docentes, por su parte, han de enseñarles a transformar esta información en conocimiento, para lo cual es clave que aprendan a plantear preguntas relacionadas con las fuentes de información, los intereses de quienes producen los contenidos, las formas en que estos representan el mundo y los lenguajes que se usan para hacerlo. En suma, han de aprender cómo la comunicación en general, y la digital en particular, se relacionan con tendencias socioculturales, políticas y económicas.

Por otra parte, también compete al desarrollo de la literacidad digital, en el contexto escolar, proporcionar a las y los estudiantes recursos y estrategias para entender que las tecnologías son herramientas culturales que representan el mundo, lo median y permiten interactuar en él; de tal forma que al usar la internet, los videojuegos, las app, las redes sociales, entre otros, comprendan que estos no solo representan avances tecnológicos y tendencias de moda, sino herramientas para crear y habitar el mundo.

El desafío para la escuela es conocer y valorar estas prácticas de literacidad mediadas por la tecnología digital, sin denostarlas ni situarlas al margen del quehacer cotidiano de las aulas. La labor pedagógica ha de centrarse en cuidar el potencial comunicativo de las y los estudiantes, valorar sus experiencias previas y avanzar hacia una literacidad digital crítica (Buckingham, 2015).

2.2. CONTEXTOS DE LITERACIDAD

Considerando la relevancia que tiene el contexto en la conceptualización de la literacidad, es relevante atender a que esta siempre está asociada a esferas de la vida, es decir, a espacios socioculturales en los que los seres humanos nos desarrollamos, por ejemplo, la escuela, el barrio, el hogar, un club o grupo de amigos, el trabajo, entre muchos otros. Estas esferas cuentan con distintos grados de formalización y valoración social; aunque se permean entre sí, son distintas, de tal modo que cuentan con recursos y convenciones comunicativas específicos.

La creación de nuevos espacios comunicativos mediados por la tecnología digital conlleva la resignificación o complejización de la conceptos o categorías con los que se ha estudiado la lectura, incorporando más distinciones vinculadas a los contextos. Al respecto, Coiro (2021) propone enriquecer el modelo de lectura de la RAND (Reading Study Group en Estados Unidos) (Snow, 2002), incorporando una serie de consideraciones para comprender la relevancia del contexto, tales como el medio o plataforma en la que se encuentran los textos digitales, los recursos de interacción y de inmersión que estas ofrecen, los dispositivos en los que pueden ser leídos; los formatos de respuesta y si estas tienen tiempos asociados, así como espacios personales o comunitarios en los que se realiza la lectura digital.

Leer dentro o fuera de la escuela, con o sin propósito escolar, puede ser radicalmente distinto, de allí que sea altamente relevante para comprender las prácticas lectoras de las y los jóvenes considerar el contexto de lectura. Como plantean Pereira et al. (2019), los estudiantes saben que lo que se aprende en la escuela no se cruza necesariamente con lo que aprenden fuera de la escuela, de allí que utilicen estrategias de comunicación y de aprendizaje muy diversas, construidas por sí mismos o en sus grupos de referencia. Esta distancia conlleva que los ambientes digitales sean concebidos como “un asunto de los tiempos de descanso y raramente se reconocen como una fuente de aprendizaje; normalmente, están asociados a una fuente de entretenimiento y de ocio” (p. 48).

Los ambientes digitales dotan a las prácticas de literacidad de un alto componente de hibridación, en la medida que permiten, por una parte, integrar la comprensión con la producción de textos; y, por otra, conjugar espacios de producción cultural muy diversos, como el cine, los videojuegos, la literatura, entre otros. Al contar con distintos grados de valoración social, las prácticas de literacidad pueden servir de puentes unas de otras. Por ejemplo, el consumo de contenidos vinculados a la música o las series, puede llevar a los internautas a indagar en los libros que leen sus cantantes o actores favoritos. Y si bien la literatura inicialmente puede no contar con una valoración positiva entre las y los jóvenes, saber que sus figuras de referencia son lectores, sin duda se transforma en una oportunidad para llegar a las obras literarias.

En *Learning through web contexts of bookbased literary narratives* (2006), Unsworth describe contextos de literacidad digital vinculados a producciones culturales que consumen jóvenes y adolescentes en la actualidad, posibilitando que desarrollen habilidades comunicativas de apreciación, participación y producción de contenidos, tales como plataformas asociadas a la lectura de obras creadas por los fanáticos de algún género, la interacción en clubes digitales de lectura o la generación de desafíos lectores en las redes sociales.

Los contextos de literacidad digital crean universos comunicativos en los que las y los adolescentes se comunican de forma lúdica extendiendo las experiencias asociadas a la

lectura. “Los lectores ya no están aislados cuando leen y el final de la lectura de la novela no marca la conclusión de la experiencia lectora sino que esta se extiende por las redes validando así el conocido símil de McLuhan (1969) sobre los medios como extensiones del hombre” (Torrego-González & Gutiérrez-Martín, 2018, p. 238).

2.3. COMUNICACIÓN LITERARIA EN AMBIENTES DIGITALES

La digitalización de las prácticas comunicativas ha implicado también la resignificación de la comunicación literaria. Los ambientes digitales han difuminado los límites y roles de autor, texto y lector, avanzando hacia la permeabilidad de los mismos. Un efecto claro de este fenómeno es la democratización de la escritura literaria que permite que las y los lectores se transforman en autores y difundan sus obras en plataformas como Wattpad. A su vez, los autores son cada vez más conscientes del ‘poder’ que está en manos de sus lectores y responden a las solicitudes que estos expresan en redes sociales.

Con la extensión de las prácticas de literacidad a los ambientes digitales emerge una serie de fenómenos que perfilan nuevas formas de comunicación literaria. Al respecto, Unsworth (2006) describe fenómenos de composición, como la liberación de capítulos o anticpos de obras; de invitación, tales como la lectura de obras por parte de autores y autoras; de apreciación e interpretación a través de reseñas de obras en redes sociales o la participación en clubes y foros de lectura. En esta misma línea de mayor ‘participación creativa’ de las y los lectores, señala los fenómenos de composición conjunta a través de los cuales las y los fanáticos elaboran sus fanfiction y fanarts.

En este escenario de resignificación de la comunicación y práctica literaria, se vuelve relevante precisar también cómo se ha complejizado el concepto mismo de ‘Literatura’ y si es factible postular la existencia de una literatura propiamente digital. O, si por el contrario, el fenómeno se reduce a un cambio de soporte o medio, en este caso, el paso del soporte papel al soporte o medio digital.

Es usual distinguir el concepto de ‘literatura digital’ del fenómeno muy usual de la digitalización de textos literarios que solo implica el traspaso de una obra escrita en soporte papel al medio digital, por ejemplo, a través de procesos de escaneo o uso de archivos digitales de una obra que se lee en un dispositivo electrónico, como puede ser una Tablet, e-Reader, celular o computador portátil (Koss, 2014; Sanz & García, 2014). Los libros ‘escaneados’, dentro de los cuales se puede situar la literatura digitalizada, suponen una obra creada para el soporte papel, con sus convenciones y posibilidades, que transita al medio digital. Este proceso no los transforma en literatura digital.

La literatura digital es la que se ha creado para ser consumida en los soportes o medios digitales y que, por lo tanto, para la construcción de su significado hace uso de los recursos o modos semióticos que ofrece la tecnología. Por ejemplo, al uso de la palabra escrita, se incorporan de manera significativa y no solo ‘decorativa’ recursos como la música, voces, imágenes móviles y opciones de personalización, tales como la selección de perspectivas o narradores, la grabación de la propia voz, el uso de realidad aumentada, la integración de videos, la manipulación táctil de elementos en la pantalla, entre otros. Según Albaladejo (2009), esta es una literatura que se crea no solo para los espacios digitales sino también con medios digitales, es decir, recursos o lenguajes propios de la tecnología digital.

La incorporación de estos recursos modifica la experiencia clásica de lectura y posibilita un tipo de interacción que va más allá del paso de páginas, puesto que las y los lectores,

dependiendo del grado de interactividad del texto, pero también del dispositivo, pueden, por ejemplo, tocar, soplar o agitar el aparato tecnológico que están usando (Koss, 2014).

Además, la literatura digital conlleva un cambio fundamental en su consumo, ya que no solo no se puede, a riesgo de disminuir el potencial comunicativo de la obra, ‘desdigitalizar’ un texto para llevarlo al soporte impreso, sino que tampoco se puede acceder a él sino a través de los canales digitales de circulación, es decir, por medio de plataformas de acceso, compra o descarga. La literatura digital implica circulación digital, ya sea en bibliotecas o repositorios digitales públicos o privados, de lectura o descarga gratuita o de pago, con o sin identificación de usuario.

Todos estos cambios, sin duda, tensionan las prácticas de literacidad escolar y ameritan no solo su conocimiento, sino también una mediación pedagógica pertinente. Incorporar la lectura literaria en pantalla supone situar esta práctica arraigada en el sistema escolar en el contexto epistémico de la literacidad digital, reconociendo que esta es una práctica que involucra no solo lectura, sino también producción de contenidos, que está situada en contextos que la proveen de convenciones particulares y que despiertan valoraciones diversas en los actores sociales.

3. METODOLOGÍA

Este estudio descriptivo es parte de una investigación más amplia titulada “Literacidad literaria digital en la escuela. Análisis de prácticas lectoras de estudiantes de 7° básico a 2° medio”, desarrollado durante 2019 y 2020 en Chile. En particular, se abordan las oportunidades de aprendizaje declaradas en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° básico a 2° medio, las obras disponibles en la Biblioteca Digital Escolar y otras plataformas de acceso, y las valoraciones sobre la lectura literaria escolar en pantalla declaradas por 161 estudiantes de 8 establecimientos educativos de dos regiones del país y 8 docentes que les imparten clases de Lengua y Literatura.

3.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1. Identificar las oportunidades de aprendizaje vinculadas con la lectura literaria en pantalla presentes en las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura desde 7° a II° medio.
2. Comparar las obras literarias digitalizadas disponibles en los fondos bibliográficos de la Biblioteca Digital Escolar con los repertorios sugeridos en las BBCC.
3. Analizar valoraciones sobre la lectura literaria en pantalla reportadas en grupos focales por estudiantes de 7° a II° Medio y docentes de Lengua y Literatura de 8 establecimientos educativos de dos regiones distantes del país: Arica-Parinacota y Metropolitana.

3.2 FUENTES DE INFORMACIÓN Y PLAN DE ANÁLISIS

Se consideraron tres fuentes de información: Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° básico a 2° medio; corpus de obras disponibles en la Biblioteca Digital Escolar y otras plataformas de acceso; y entrevistas individuales y grupos focales de estudiantes y docentes de dos regiones del país.

Tabla 1. Fuentes de información y unidades de análisis

Análisis curricular	Análisis de corpus digital	Entrevistas
Documentos: <ul style="list-style-type: none"> • Bases curriculares de Lengua y Literatura de 7° a II° Medio 	Plataformas de acceso: <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca Digital Escolar • 2 Plataformas de Pago que dan acceso a obras 	Participantes: <ul style="list-style-type: none"> • 8 entrevistas individuales • 16 grupos focales con estudiantes de 7° a II° medio (8 por cada región).
Unidades de análisis: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de Aprendizaje • Obras literarias sugeridas 	Unidades de análisis: <ul style="list-style-type: none"> • Web de acceso: contenidos • Obras literarias disponibles. 	Unidades de análisis: <ul style="list-style-type: none"> • Unidades de registro de los discursos.

Bases Curriculares de Lengua y Literatura

Para identificar las oportunidades de aprendizaje vinculadas a la lectura literaria digital, el análisis curricular se realizó a partir de los objetivos de aprendizajes propuestos en las Bases Curriculares. La selección de los niveles escolares obedece a que desde 7° básico en adelante se produce un cambio de enfoque didáctico, pasando de uno comunicativo funcional a otro cultural comunicativo, en el que la literatura juega un rol fundamental que se expresa, precisamente, en gran parte de los objetivos propuestos.

Para el análisis de las sugerencias de lectura, se construyó una base de datos que recoge todas las lecturas sugeridas en la asignatura de Lengua y Literatura en los cursos de 7° y II° medio en las Bases Curriculares. Teniendo presente que estas son imperativas para todo el sistema escolar, no se consideraron en este reporte los programas de estudio pues no tienen este carácter mandatorio.

Corpus literario de la Biblioteca Digital Escolar y otras plataformas de acceso a obras

En el estudio del corpus de la Biblioteca Digital Escolar, primeramente, se desarrolló una revisión exploratoria, pero exhaustiva de su página web, con énfasis en los objetivos, el protocolo de registro de usuarios y el sistema de préstamo.

Posteriormente, se pudo acceder a la base de obras disponibles a la fecha en que se realizó el análisis (primer semestre de 2019) a través de una petición formal a la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC de quien depende la Biblioteca ya mencionada. El análisis consistió en contrastar las lecturas que se proponen curricularmente con el listado de obras disponibles en la Biblioteca Digital Escolar. Para ello se creó una base de datos con las obras literarias propuestas (título, autor y nivel escolar al que corresponde) y se consignó su presencia o no en la Biblioteca Digital Escolar.

Idéntico proceso se llevó a cabo con dos plataformas privadas que proveen literatura digitalizada a los establecimientos educacionales considerados en la muestra. Estas plataformas, además, entregan otros servicios y materiales pedagógicos como

planificaciones, guías de trabajo y evaluaciones. Cabe señalar que los fondos de la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) son utilizados para estos fines.

Para contrastar los corpus, se creó una base de datos con todos los títulos presentes en las BBCC, la BDE y las plataformas privadas. En la descripción de cada texto se consideró: título, autor y nivel escolar para el que era sugerido; también se constató si el recurso era digital o un material digitalizado, y si se presentaba algún otro recurso que apoyara la lectura.

Entrevistas individuales y Grupos focales

Se realizaron 8 entrevistas individuales a los docentes de Lengua y Literatura, uno por cada establecimiento educativo que fue parte del estudio. Se desarrollaron en los mismos centros educativos, previa obtención de consentimiento ético y acuerdo de fecha y hora con los participantes. Tuvieron una duración promedio de 35 minutos.

Tabla 2. Datos de Docentes Entrevistados

Docente	Sexo	Cursos	Centro Educativo	Modalidad curricular	Dependencia
1	H	7° y 8°	Arica 1	CH	M
2	H	I° a Ivo	Arica 2	TP	M
3	H	7° y 8°	Arica 3	CH	PS
4	M	7° a III°	Arica 4	CH	PS
5	M	7° y 8°	Santiago 1	CH	M
6	M	7° a II°	Santiago 2	TP	M
7	H	7° y 8°	Santiago 3	CH	PS
8	H	I° a IV°	Santiago 4	TP	PS

Nota. H: hombre; M: Mujer; CH: Científico-Humanista; TP: Técnico Profesional; M: Municipal; PS: Particular Subvencionado.

En los grupos focales participaron entre 8 a 12 estudiantes. Se realizaron dos grupos focales por establecimiento con una duración promedio de 45 minutos. Estos encuentros tuvieron por propósito indagar en las experiencias lectoras de las y los estudiantes, tanto promovidas y desarrolladas en el contexto escolar, como las no escolares; también se abordaron valoraciones sobre cómo se promueve la lectura literaria en sus establecimientos educativos.

Los 16 grupos focales fueron realizados en los mismos establecimientos, con posterioridad a la obtención de los consentimientos éticos de los padres y los asentimientos de las y los escolares. Los discursos elicitados fueron grabados en audio y transcritos. Se escogieron seudónimos para cada participante con el fin de asegurar la confidencialidad de la información.

En la tabla 3, se puede observar la distribución de los participantes en los grupos focales.

Tabla 3. Distribución de los estudiantes en los grupos focales

Grupo focal	Estudiantes (N= 161)				
	Nro. estudiantes	Región	Modalidad curricular	Dependencia	Curso
1	8	RM	TP	M	7° y 8°
2	8	RM	TP	M	I y II
3	10	RM	TP	PS	7° y 8°
4	11	RM	TP	PS	I y II
5	10	RM	CH	M	7° y 8°
6	10	RM	CH	M	I y II
7	10	RM	CH	PS	7° y 8°
8	10	RM	CH	PS	7° y 8°
9	8	AP	TP	M	7° y 8°
10	10	AP	TP	M	I y II
11	11	AP	CH	PS	7° y 8°
12	10	AP	CH	PS	I y II
13	11	AP	CH	M	7° y 8°
14	10	AP	CH	M	I y II
15	12	AP	TP	PS	7° y 8°
16	12	AP	TP	PS	I y II

Nota. AP: Región de Arica y Parinacota; RM: Región Metropolitana de Santiago; CH: Científico-Humanista; TP: Técnico Profesional; M: Municipal; PS: Particular Subvencionado.

Para el estudio de las entrevistas y de los grupos focales, se utilizó el análisis de contenido en el procesamiento de los datos (López, 2002), sometiendo cada texto transcrito a una revisión de conceptos o menciones explícitas vinculadas a la lectura literaria digital. Se seleccionaron como unidades de registro (López, 2002) cualquier término o párrafo que diera cuenta de los focos del estudio.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en vínculo con los objetivos de la Investigación.

4.1. AUSENCIA DE OPORTUNIDADES CURRICULARES EXPLÍCITAS PARA LA LECTURA LITERARIA EN PANTALLA

En relación con el objetivo “Identificar las oportunidades de aprendizaje vinculadas con la literacidad literaria en pantalla presentes en las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura desde 7° a II° medio” se puede afirmar que se constata una ausencia de oportunidades curriculares explícitas para la lectura literaria en pantalla.

Se detecta una presencia relevante de la literatura en el currículo escolar de Educación Media expresada, por una parte, en su enmarcamiento en el enfoque cultural y comunicativo que plantea que “La literatura tiene una especial relevancia en la etapa en que se encuentran los estudiantes, ya que al leer, se relacionan con la obra, con ellos mismos, con la sociedad y con el lenguaje (Ministerio de Educación, 2016, p. 33); y, por otra, al constituir uno de los componentes que organizan el eje de lectura de la asignatura en todos los cursos (ver tabla 4). No obstante, los objetivos de aprendizaje no refieren la lectura literaria digital de forma explícita, es decir, no se señala el uso de pantallas, sea del dispositivo que sea, para leer o producir textos vinculados a la literatura.

Tabla 4. Ejes de las BBCC de Lengua y Literatura de 7° a II° Medio

Lectura	Escritura	Comunicación Oral	Investigación
La experiencia con la obra literaria	Propósitos de escritura	Comprensión oral	Investigación y uso de TIC
La lectura de textos no literarios	Proceso de escritura	Diálogo	Síntesis
Estrategias de lectura	TIC y escritura	Discursos monologados	Investigación y comunicación del conocimiento
Selección de textos	Manejo de la lengua		

En las Bases Curriculares, de carácter imperativo para todo el sistema escolar, se proponen Objetivos de aprendizaje (99) para todos los ejes y componentes, casi la mitad de ellos (41,4%) refieren de forma explícita a la literatura, ya sea para ser leída, analizada en función de su pertenencia a distintos géneros, corrientes o momentos históricos, o para ser investigada o escrita. De esta forma, está presente en tres de los cuatro ejes, solo no tiene presencia explícita a través de los Objetivos de Aprendizaje del eje de Comunicación Oral. No obstante, como se ha afirmado, no se detecta la presencia explícita de la lectura literaria digital. Cabe recordar que las BBCC de 7° a II° Medio se remontan al año 2013 y, por lo tanto, la producción literaria digital disponible en espacios de acceso público aún no era de

uso masivo, como lo son hoy la Biblioteca Pública Digital o la Biblioteca Escolar Digital, creadas en los años 2013 y 2018 respectivamente.

Por otra parte, en cuanto a las sugerencias de textos literarios por nivel escolar que proponen las Bases Curriculares, cabe destacar que aun cuando su presencia no tiene una orientación historicista como eje articulador exclusivo para la literatura, sí se presenta una selección de temas y géneros por nivel que responden a una selección temática e histórica que apunta, por una parte, a la incorporación de “preocupaciones y experiencias propias del ser humano y de las sociedades, que son significativas” (2016, p. 82) para estudiante de Educación Media; y por otra, proponen una “mirada sobre el contexto de producción de las obras y/o sobre las características de los géneros” (Ídem) sin pretender un abordaje completo de la historia de la literatura, pero sí incorporar “periodos y movimientos relevantes para la interpretación de obras contemporáneas, ya que muchos de los títulos seleccionados son una fuente de la que se ha nutrido la literatura posterior” (Ídem). Como se puede observar en la siguiente tabla, los textos literarios sugeridos en las BBCC responden a criterios textuales (su género o tema) y contextuales, particularmente al contexto de producción. No se incorporan géneros, temáticas y textos literarios digitales cercanos a las prácticas vernáculas de lectura literaria de las y los estudiantes de forma explícita en este documento curricular.

Tabla 5. Selección de textos literarios según géneros, periodos o movimientos

7°	Mitología y relatos de creación El Romancero, la décima y la poesía popular
8°	La comedia Epopéya
I°	La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida Romanticismo
II°	Poesía del Siglo de Oro El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano

Esta propuesta de textos literarios se realiza en coherencia con los Objetivos de Aprendizaje por nivel escolar y considera 345 títulos, tanto de fragmentos como de obras completas, de diversos géneros, épocas y autores.

Teniendo presente el objeto de estudio de este trabajo, no se constata una presencia explícita de sugerencias vinculadas a la lectura literaria en pantalla ni a prácticas de literacidad que vinculen los textos con otras manifestaciones culturales. Cabe recordar que, si bien existe la Biblioteca Escolar Digital que tiene por propósito apoyar la formación de las y los lectores, esta se crea con posterioridad a las propuestas curriculares revisadas.

4.2. COBERTURA LIMITADA PARA LEER TEXTOS LITERARIOS EN PANTALLA

Los resultados del análisis permiten afirmar, en relación con el segundo objetivo de investigación que proponía “Comparar las obras literarias digitalizadas disponibles en los fondos bibliográficos de la Biblioteca Digital Escolar con los repertorios sugeridos en las”, que se detecta una cobertura limitada de textos literarios para leer en pantalla.

En un análisis comparativo, se observa que solo un 5,6% del total de títulos sugeridos en las BBCC de Lengua y Literatura de 7° a 2° Medio tiene cobertura en la Biblioteca Escolar Digital. Si bien este porcentaje ha ido en aumento en los últimos años, los servicios que ofrece esta plataforma bibliográfica del MINEDUC son aún limitados.

Tabla 6. Coincidencias de títulos entre BDE y BBCC

Título	Curso BDE	Curso BBCC
Balzac y la joven costurera china	I°-II°	II°
El baile	I°-II°	I°
El color de la piel	I°	8°
El curioso incidente del perro a medianoche	I°	I°
El fantasma de Canterville	7°	7°
El fugitivo	I°	8°
El niño con el pijama de rayas	I°	7°
Macbeth	7°	II°
Poema de mío cid	7°	8°

El análisis de los corpus de textos literarios propuestos curricularmente y que están disponibles en la Biblioteca Digital Escolar fue realizado durante el primer semestre de 2019. Este corpus se ha ido ampliando con el tiempo, por lo que los resultados que se reportan son solo una ‘instantánea’ de ese momento.

Es interesante constatar que la baja cobertura detectada a junio de 2019 (periodo en el que se realizó el análisis) contrasta con la que ofrecían a esa fecha plataformas de pago a las que acceden los establecimientos.

Dos plataformas de pago fueron analizadas del mismo modo que lo fue la Biblioteca Escolar Digital. En el análisis de cobertura, se determinó que estas plataformas daban acceso a un 20,6% del total de obras sugeridas curricularmente en los cursos de 7° a 2° Medio. También se constató que el modo de organizar los textos favorecía su integración curricular, ya que estaban asociados a las unidades de aprendizaje establecidas en los programas de Lengua y Literatura de los cursos señalados. Más aún, en una de las plataformas estudiadas se proponía un Plan de Lecturas Domiciliarias específico por cada nivel.

4.3. VALORACIONES DE LA LECTURA LITERARIA EN PANTALLA POR ESTUDIANTES Y DOCENTES

Finalmente, en relación con el objetivo que buscaba “Analizar valoraciones sobre la lectura literaria en pantalla reportadas en grupos focales por estudiantes de 7° a II° Medio y docentes de Lengua y Literatura de 8 establecimientos educativos de dos regiones distantes del país: Arica-Parinacota y Metropolitana” se presentan resultados en función de ejes temáticos que emergieron tanto de los grupos focales como de las entrevistas.

El acceso a internet como obstaculizador de la lectura en pantalla

La información derivada de los grupos focales da cuenta de un acceso limitado por parte de las y los estudiantes a internet en el contexto escolar. Si bien el dispositivo más usado es el teléfono celular que suele contar con planes de datos, en la muestra estudiada se detecta que los establecimientos educativos no solo no disponen de red abierta para su estudiantado, sino que hay una valoración negativa del uso de la red en el colegio e, incluso, prohibición. Este acceso limitado constituye un obstáculo para el desarrollo de la literacidad digital; sin embargo, las y los escolares desarrollan diversas estrategias que les permiten contar con acceso a redes wi-fi incluso en sus establecimientos educativos, por ejemplo, se consiguen las claves de red, comparten planes de datos y, fuera de las paredes escolares, buscan lugares de libre acceso.

- *Entrevistadora: Entonces solo se conectan en la casa, en el colegio ¿no?*
- *E: (asiente con la cabeza)*
- *Entrevistadora: ¿Hay alguna política de acá, del colegio? ¿la pueden usar?*
- *E: Sí,*
- *E: En el patio,*
- *E: Supuestamente no podemos,*
- *E: No pero en este colegio si se puede,*
- *Entrevistadora: ¿Se puede?*
- *E: No se debería poder,*
- *Entrevistadora: ¿Por qué algunos piensan que no se puede?*
- *E: Porque está en el reglamento supuestamente,*
- *E: Si poh,*
(7° y 8° básico, Establecimiento Municipal, TP, Región Metropolitana).

Desconocimiento de la Biblioteca Escolar Digital

Una de las mayores tensiones para el desarrollo de la literacidad literaria digital es el acceso a los textos literarios. En esta investigación, las y los estudiantes dan cuenta de un uso limitado de las principales plataformas de acceso gratuito y oficial con las que cuenta el país: la Biblioteca Pública Digital y la Biblioteca Escolar Digital. Leen en soporte digital, buscan textos en internet, pero no usan e incluso no conocen estas plataformas.

- *Entrevistadora: ¿Alguno conoce la biblioteca pública digital, o la biblioteca escolar digital?*
- *E: Sí, sí, la he escuchado.*
- *Entrevistadora: ¿O páginas donde buscar libros específicos?*
- *E: De hecho nos dieron un código como hace dos años el 2016.*
- *E: Ahh, verdad.*
- *E: Nos dieron un código, y que nadie lo uso.*
- *E: No, nadie lo uso.*
- *E: Nadie lo uso.*
- *Entrevistadora: Ya.*
- *E: Esa cosa de...*

- E: *Tenían un código pero nadie lo uso.*
- E: *Éramos unos peques, que no sabíamos usar internet.*
- E: *Sí.*
- E: *Bueno también porque nos costaba mucho, entonces nunca buscamos qué era, éramos peques, guagüitas.*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).

Que no usen plataformas oficiales, no obstante, no impide que lean en soporte digital y que cuenten con estrategias rudimentarias para acceder a los textos literarios, sobre todo si estos se enmarcan en prácticas lectoras autónomas, no impuestas por la escuela. Por ejemplo, utilizan buscadores abiertos de información para ‘bajar libros en PDF’, acceden a plataformas como Scribd o escuchan los libros en formato audio.

Estrategias y agencialidad de las y los escolares para leer en pantalla

Un hallazgo importante que emerge de este estudio es que las y los estudiantes son capaces de referir una mayor cantidad y variedad de estrategias de acceso a los textos literarios y a la literatura en general, cuando estos son consumidos fuera de la escuela, es decir, cuando están asociados a prácticas lectoras autoseleccionadas y no impuestas. Al contar con una mayor motivación intrínseca, la lectura por placer les insta a diversificar el acceso, vinculándose, además, de forma más sólida con otros espacios culturales, como el cine, las series, la música. En estas prácticas no escolares aplican conceptos literarios de forma permanente, por ejemplo, conceptos asociados a distintos géneros narrativos.

- E: *Pero me gusta más leer de terror porque lo siento atractivo en ese género.*
- Entrevistadora: *Mhum.*
- E: *Me gusta leer comics así.*
- Entrevistadora: *¿Sí?... , tipo..., eh, ¿Sherlock Holmes, no, no tanto?*
- E: *O sea no, no, tipo comics de terror por creadores a veces independientes o que son reconocidos y que están filtrados por internet, eso me gusta leer.*
- Entrevistadora: *¿Los buscas en papel también, o solo en plataformas digitales?*
- E: *No, a veces también en papel, pero más me gusta leer más novelas de terror en papel que comics, porque los comics se ven mejor, siento yo.*
- Entrevistadora: *En papel.*
- E: *No, en internet se ven mejor los comics y las novelas se ven mejor en papel. SA: Ah, perfecto.*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).

La mayor agencialidad vinculada a la lectura literaria en pantalla, según el análisis de los grupos focales, no responde a iniciativas educativas, sino al interés personal de las y los estudiantes que los insta, por ejemplo, a reemplazar el libro por una película o un audiolibro si es que no han leído o no quieren hacerlo, pero sí quieren acceder a la narrativa que se comunica; a buscar información sobre el autor y las versiones de sus obras; a seguir cuentas de redes sociales en las que se hagan recomendaciones, como YouTube o Instagram. En la muestra estudiada, no se observan propuestas de mediación pedagógica vinculadas a la lectura literaria escolar.

Plan de lecturas domiciliarias y lectura en pantalla

Una de las prácticas pedagógicas más usuales relacionadas con la lectura literaria es el llamado plan de lectura domiciliaria. En este estudio, no se detectó la presencia explícita de lectura literaria en pantalla en estos planes lectores. Por otra parte, las y los estudiantes reportaron valoraciones y experiencias negativas relacionadas tanto con la selección de las obras como con el carácter obligatorio de la lectura y su evaluación.

- *E: Nos obligan.*
- *E: Los que nos gustan uno sabe entenderlos.*
- *Entrevistadora: Ya.*
- *E: Quizás uno lo va a leer como emocionado, en cambio cuando es obligad, no.*
- *E: Aparte que es una fecha y teni que leerlo pa' esa fecha y es...*
- *E: Cuando uno lee algo que le gusta lo puede leer relajado.*
- *Entrevistadora: Ajá.*
- *E: Y no con apuro.*
- *E: Sí poh, si uno no lo entiende.*
(1° y 2°, Establecimiento Particular subvencionado, TP, Región Metropolitana).
- *Entrevistadora: ¿Qué les pasa con esos libros que les dan, los que dicen obligados?*
- *E: Es que depende del libro.*
- *Entrevistadora: ¿Porque son malos?*
- *E: No es que sean malos, pero la sensación de obligar, que te obliguen no, porque a uno siempre le gusta le gusta llevar la contraria y si no quiere leer el libro, no lo quiere, pero igual siempre termino leyéndolos y me gustan los libros.*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, TP, Región Metropolitana).

Preferencia por el soporte papel

Pese al uso masivo de la tecnología por parte de las y los estudiantes, las prácticas lectoras aún se vinculan fuertemente al soporte papel, detectándose una visión romántica que entiende que los libros son los 'libros físicos'. Esta visión está mediada, a su vez, por una mayor valoración positiva de este soporte y una minusvaloración de la lectura, sobre todo si es literaria, en soportes digitales. Esta constatación puede ser un obstáculo para fortalecer y ampliar la lectura literaria en pantalla en el contexto escolar.

- *Entrevistadora: Qué les genera a ustedes leer en papel ¿qué pasa cuando leen en papel? ¿Cómo se sienten cuando leen un libro y leen en la cama o leen en el jardín?*
- *E: Se siente más natural*
- *E: Es como qué siento que estoy leyendo*
- *E: Uno se va inspirando a través de la lectura*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Arica y Parinacota).
- *E: Porque cuando quiero leer un libro es para despejarme de las redes sociales, y cuando tengo el libro en el celular es como fome, como que me desconcentro y cansa la vista.*
(1° y 2°, Establecimiento Particular Municipal, CH, Región Metropolitana).

- *Entrevistadora: ¿Sobre lo digital?, ¿alguien más prefiere el papel a lo digital?*
- *E: A mí me gustan los dos, pero últimamente me está gustando más el digital porque en Watpadd, por lo menos, cualquier persona puede escribir una historia, no es necesariamente de un autor.*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Municipal, CH, Región Metropolitana).

Tímida incorporación de la tecnología

En este estudio se refuerzan los hallazgos referidos a la creciente, pero tímida incorporación de la tecnología para la enseñanza de contenidos disciplinares específicos. Las y los docentes entrevistados afirman usar la tecnología digital en sus clases de Lengua y Literatura, pero aún de forma muy genérica y sin especificidad disciplinar, es decir, sin hacer uso de recursos digitales disciplinares, salvo los diccionarios. Tampoco se observaron directrices institucionales que impulsen o apoyen la incorporación de los recursos digitales, lo que limita las iniciativas a un asunto del o la docente en particular que, en ocasiones, manifiesta tener que hacerlo de forma oculta.

- *Docente: Ah no, sí se trabaja con eso, pero el uso del celular por ejemplo está prohibido en la sala. A veces uno se toma ciertas licencias cuando necesitas buscar algo rápido dices ‘ya chiquillos métanse en la página Wordreference’*
- *Entrevistadora: Mmm sí...*
- *Docente: Por ejemplo, que es de la RAE que yo utilizo mucho ‘ya chiquillos vocabulario cinco palabras búsqwenlas y tiene tres minutos’ por ejemplo en el celular, pero son licencias que uno se toma... A modo calladito, en la sala.*
(Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).

Por otra parte, se detecta que las prácticas de literacidad digital emergen desde las y los estudiantes, sin una planificación pedagógica previa y, más aún, con una actitud de desconfianza hacia lo que están haciendo.

- *Docente: En el computador o en el teléfono, algunos lo leían en el teléfono en sus ratos libres yo los veía. Un día llegué a la sala y estaban todos, bueno no todos, habían tres tercios del curso sentados fuera de la sala*
- *Entrevistadora: Y ¿allí estaban leyendo con su celular?*
- *Docente: Pensé que estaban jugando ‘profe, no estamos leyendo el libro’*
(I° y II°, Establecimiento Particular Municipal, CH, Región Metropolitana).

La tímida incorporación de la tecnología se aprecia en la falta de criterios literarios y tecnológicos para seleccionar textos digitales que formen parte del plan escolar de lecturas. En este sentido, se constata una escasa formación docente al respecto y desconocimiento de las normas sobre derecho de autor.

- *Entrevistadora: Y cuándo usted seleccionó esta obra digital para el plan lector ¿cuáles fueron los criterios? Porque me comentaba que uno fue el rendimiento de los estudiantes, eso fue como lo primero, pero tuvo algún otro criterio para seleccionar obras digitales*

- *Docente: Mmm que era divertido, bastante divertido..., el título*
- *Entrevistadora: Ese era...; ¿cómo facilita que sus alumnos accedan a las obras del plan lector?*
- *Docente: Ehh, les envió...*
- *Entrevistadora: Se los envía por PDF*
- *Docente: Les envió al correo, a los papás o a ellos mismos, generalmente los más pequeños ellos no tienen correo, a los papás. Ellos tienen WhatsApp y allí está el libro..., o al correo*
- *Entrevistadora: Y ¿siempre se los envía así en digital?*
- *Docente: Todos los libros que he mandado durante el plan lector tienen su digital (Profesor, establecimiento municipal, CH).*

Leer en otros formatos: el audiolibro

Uno de los hallazgos de este estudio es la presencia creciente del audiolibro como alternativa para acceder a los textos literarios en la escuela. Esta práctica no solo es habitual entre las y los estudiantes, sino que es conocida por las y los docentes y valorada, en algunos casos, como una vía de acercamiento a la lectura literaria; en otros, se la reconoce como una alternativa menos valiosa propia de los no lectores.

- *Bueno, uno se ha ido enterando con el paso del tiempo que los niños cada vez más hacen uso de este tipo de... he escuchado más, la lectura en sí, lo del audiolibro. Eso, los niños han estado recurriendo bastante a ese sistema de..., sistema de acercarse a la lectura. (Profesora, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *Lo buscan. Por lo general los libros son de 5 o 6 horas, ellos mismos lo han ido parcelando a diario. Escuchan media hora al día o una hora al día. (Profesor establecimiento municipal, TP).*
- *Docente: Lo he visto... tiene buena aceptación en ellos... Ahora, también es por la predisposición que tienen a la lectura, no hay una muy buena disposición a la lectura. A algunos no les gusta leer. (Profesor establecimiento municipal, TP).*

¿Por qué es difícil integrar la lectura literaria en pantalla en la sala de clases?

A partir del análisis de las entrevistas se pueden establecer dos tipos de obstáculo. Por una parte, las y los docentes no leen literatura en pantalla, es decir, no son usuarios de literatura digitalizada, menos aún, de literatura digital. Sí leen en soporte digital, pero con finalidades prácticas y no estéticas. En sus palabras, sigue siendo preferible el trabajo con el libro en papel. Por otra parte, existe una alta conciencia de los riesgos que conlleva el uso de los dispositivos digitales para leer literatura, tales como la ‘distracción’ en clases, el desincentivo de la lectura y la pérdida de los objetivos de la lectura.

Tabla 7. Lectura literaria digital de las y los docentes

<p>Desconocimiento-no uso de lectura literaria en pantalla</p>	<p><i>A veces si he descargado libros digitales, pero no me resulta mucho, por tema de cansancio de la vista, prefiero todavía la forma clásica, el papel.. en la pantalla es más difícil la toma de apuntes. (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).</i></p> <p><i>... siento que, por ejemplo, en las clases se podría trabajar un poco más la literatura digital, pero eh, también hay que tener los medios para..., por lo tanto uno siempre recurre a lo anterior, al libro, al texto, al papel. (Profesora, establecimiento Municipal, CH).</i></p> <p><i>Yo les proyecto texto, pero en la pizarra, en la pizarra interactiva, textos que yo he sacado también, los proyecto para que los leamos entre todos, pero uno vuelve también a la lectura eh, particular individual con los jóvenes porque se concentran más al tener el papel ahí (Profesora, establecimiento Municipal, CH)..</i></p> <p><i>No, no... no, nada he escuchado... De hecho acá tenemos la biblioteca, pero a la antigua (risas espontáneas), la biblioteca con los libros. (Profesora, establecimiento Municipal, CH).</i></p>
<p>Riesgos de la tecnología para la lectura literaria en pantalla</p>	<p><i>Y que de repente la clase también la confunde con sus momentos de ocio (lo dice lanzando una carcajada) Se ha convertido en un elemento distractor el celular, acá. En la realidad, en la realidad de acá. De verdad es un elemento distractor y... y bueno con los niños que son de mi jefatura es un tema que se ha conversado con ellos, se ha conversado con los papás. Hay... en las últimas reuniones hay como una conciencia de que al celular no se le está dando un uso pedagógico, sino que como un uso de entretenimiento. (Profesor, establecimiento Municipal, CH).</i></p> <p><i>Ha sido un tema eso, uuyyy..., sabemos que cada día los chiquillos leen menos poh, el tema de lo digital, este de los celulares ha sido una herramienta, bueno es una herramienta, pero los chiquillos no la usan como corresponde, por tanto, eh..., ha sido nuestro eh, “piedra en el zapato” porque no leen, si no leen, leen muy poco, y eso implica claro, todo lo que leen ellos, empiezan leyendo no lo entienden, y obviamente lo que no se entiende es fome, y ahí queda el libro botado. (Profesor, establecimiento Particular subvencionado, CH).</i></p> <p><i>Entonces no hay una tan gran diferencia, ahora lo que sí, como te decía yo, lo mismo que pasa con el celular que lo tienes como elemento distractor, el niño puede estar leyendo y le llego un WhatsApp o una notificación de Instagram y la lectura se nos fue a las paila. (Profesor, establecimiento Municipal, CH).</i></p>

Necesidades docentes para incorporar la lectura literaria digital

Las y los docentes del estudio afirman que la incorporación de la lectura literaria en pantalla, con el consiguiente desarrollo de la literacidad digital, requiere de procesos de capacitación que posibiliten que el uso de la tecnología sea con fines pedagógicos. Señalan, además, que existe una brecha entre las habilidades digitales de sus estudiantes y las propias. Con todo, concuerdan en que es imposible obviar el uso de los dispositivos digitales en el aula.

- *Claro, pasa mucho, que, por ejemplo, cuando se implementaron las pizarras interactivas, era cómo, 'ok, la pizarra estaba ahí', pero no sabíamos utilizarla, por ejemplo, entonces ¿de qué sirve el recurso si no sabemos aplicarlo? Por ejemplo, la didáctica, hacer didáctica de cómo llegar a los chicos, con estos recursos, o sea lo tenemos, pero, cómo lo utilizamos, y eso sería yo creo que súper bueno acompañado de esto otro.*
(Profesora establecimiento municipal CH).
- *... no hemos hecho ninguna capacitación, que obviamente es necesaria, eh, no lo hemos hecho, entonces lo que hago yo es lo que yo veo por mi cuenta, a lo mejor..., alguna forma de lo que hice no fue la más correcta, porque no tengo el conocimiento ni la habilidad de hacer esto, pero, como digo, no está integrado en el colegio, y el tema de la tecnología tiene que ser sí o sí.*
(Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).
- *Lógico, porque me parece que los profesores siempre tienen que estar aprendiendo, siempre, siempre, y aunque yo no esté de acuerdo, tengo que saber porque no estoy de acuerdo. Entonces, que me digan, mira, saber que, 'va para allá o para allá', porque no sé la literatura o la lectura va para allá, y hay que saber poh, (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*

Pese a la existencia de bibliotecas digitales en el contexto nacional las y los docentes señalan como dificultad la falta de recursos suficientes para trabajar con literatura en soporte digital.

- *Pienso que en las clases se podría trabajar un poco más literatura digital, pero, eh, también hay que tener los medios para, por lo tanto, un siempre recurre a lo anterior, al libro, al texto, al papel.*
(Profesora, establecimiento municipal, CH).
- *Es que es igual que una biblioteca entonces uno reserva libros o si uno pide un libro a los quince días los tiene que devolver. Ósea funciona igual como una biblioteca, entonces desde este tiempo desde que fui al curso he estado... de difundir con los niños la página y así ellos tampoco tengan excusas que no tuvieron acceso a la lectura, porque la tienen en esa opción.*
(Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).

Finalmente, es una preocupación entre las y los docentes la ausencia de criterios compartidos sobre el uso de la tecnología en la sala de clases.

- *Sí, queda a criterio del profesor, porque siempre discutimos al respecto, habemos profesores que, si quitamos los teléfonos, otros que no los quitamos, entonces siempre la misma discusión, no llegamos a consenso, por ejemplo ayer para el SIMCE yo con una caja, 'todos los teléfonos', 'pero es que tía', '¡todos los teléfonos acá, punto!', salían a recreo, porque después tenían la prueba de historia, 'tía me podría', no, 'hasta que usted termine sus dos pruebas ahí yo se lo entrego', terminan la prueba 'ya, aquí tienen sus teléfonos, cuál es el suyo', y yo personalmente se los quito.
(Profesora, establecimiento municipal, TP).*

5. CONCLUSIONES

La relevancia de este estudio radica en aportar evidencia nacional para la incorporación de la lectura literaria en pantalla a la Educación Media Chilena y, con ello, la promoción de las literacidades digitales. En un contexto pedagógico marcado por la mediación tecnológica y remota de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se requiere vincular más estrechamente las prácticas escolares con las prácticas de lectura que se realizan más allá de las paredes de la escuela.

En relación con las oportunidades de lectura literaria en pantalla que ofrece el currículum nacional a través de la asignatura de Lengua y Literatura desde 7° a II° Medio, se puede concluir que estos presentan la lectura como una habilidad que no se especifica en función del soporte en el que se realiza, no solo no menciona explícitamente la lectura literaria en pantalla, sino que no se abordan las distinciones que implica leer, por ejemplo, una novela o un cuento en un dispositivo digital. La distinción entre literatura digital y digitalizada no está presente en el currículum y, por ende, no se enseña-aprende a buscar obras literarias en la web, a usar plataformas de descarga, a construir criterios de selección ni a tener prácticas de autocuidado en Internet. En este sentido, siguiendo a Buckingham (2015) no se desarrollan habilidades propias de la literacidad digital que permiten a las y los estudiantes evaluar y utilizar la información de forma crítica. Tampoco se observa en los objetivos de aprendizaje la promoción de prácticas de literacidad digital que vinculen la lectura literaria con otras prácticas digitales como la participación en espacios de producción, discusión y participación en comunidades de lectores. En palabras de Lluch, no se concibe ni se propone la lectura literaria como una oportunidad que permita que la literatura deje “de ser una afición que provoca aislamiento para transformarse en un constructo de conversaciones que permite el intercambio, que les da visibilidad y que posibilita tejer relaciones afectivas” (Lluch, 2014).

Los resultados del análisis de los textos literarios sugeridos por las Bases Curriculares y su disponibilidad en la Biblioteca Digital Escolar si bien representan una instantánea del momento en que se realizó el estudio (primer semestre de 2019), dejan entrever además de una escasa disponibilidad de obras en soporte digital a la que pueda acceder el estudiantado, una concepción de la literatura centrada en los textos y no en los lectores; es decir, al proponer un listado de textos literarios seleccionados en función de temáticas

curriculares, géneros y épocas, se vislumbra una escasa valoración de los intereses propios de las y los estudiantes de Educación Media y, más aún, una invisibilización de las prácticas de consumo y de creación de ficcionalidad, cercanas a la literatura, en las que participan jóvenes y adolescentes (Torrego-González & Gutiérrez-Martín, 2018).

No obstante lo anterior, la creación de una Biblioteca Escolar Digital a la que puede acceder todo estudiante del sistema público de educación del país, independientemente de la institución escolar en la que estudie, es un avance indiscutible para dar acceso a los textos. La escasa presencia en sus fondos bibliográficos de los textos literarios propuestos en el currículum se ha ido resolviendo con el tiempo y, más aún, se han incorporado otros servicios que antes estaban presentes solo en las plataformas privadas, tal es el caso de los planes lectores digitales que se ponen a disposición de las instituciones educativas.

Finalmente, a partir de los resultados de los análisis de las valoraciones de estudiantes y docentes respecto de la lectura literaria en pantalla, se concluye que existe una serie de obstaculizadores o necesidades, personales, profesionales e institucionales, que han de ser atendidos para avanzar hacia una incorporación de la lectura literaria en pantalla y de la literacidad literaria digital en un sentido más amplio y ambicioso. Estos van desde la problemática de la conectividad, pasando por el desconocimiento y falta de habilidades digitales de estudiantes y docentes, hasta la inexistencia de normativas y apoyos institucionales que favorezcan el desarrollo de la lectura en pantalla.

Las valoraciones de las y los estudiantes ponen en evidencia la distancia entre sus prácticas vernáculas de lectura literaria y las prácticas que propone la escuela, así como la persistente valoración del libro en soporte papel por sobre el soporte digital que contaría, además, con una apreciación negativa por parte de sus padres. Estos resultados coinciden con los resultados de otras investigaciones en lengua castellana (Lluch, 2014; Pereira et al., 2019) que abordan la distancia en términos de brecha “tecnológica, cultural y educativa entre la vida de los jóvenes fuera y dentro del aula” que si bien no es una situación nueva “en esta era digital se nota aún más, con los medios presentes en todos los sitios, incluidos los bolsillos de los alumnos” (Pereira et al., 2019, p. 48).

Desde las valoraciones de los docentes, se concluye la dificultad para avanzar hacia una incorporación de la lectura literaria en pantalla si estos no la desarrollan como una práctica habitual. Esta dificultad trasciende los ambientes digitales y rememora el desafío que tiene todo mediador o mediadora de la lectura de tener que ‘promover’ o ‘despertar’ en el otro lo que no se tiene. El desarrollo de habilidades digitales en los docentes, además, implica la resignificación de su rol como lector de papel hacia un lector de pantalla y, más aún, hacia un lector que concibe la literatura como una práctica cultural que no se limita a los textos y sus autores, sino que involucra también a los lectores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, T. (2009). *Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-y-tecnologa-digital-produccion-mediacion-interpretacion-0/html/02485b9e-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Barton, D. & Hamilton, M. (2007). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic, *Situated Literacies. Reading and writing in context*. (pp. 1-15). Routledge.

- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 21-34. https://www.researchgate.net/publication/284919482_Defining_digital_literacy_What_do_young_people_need_to_know_about_digital_media
- Coiro, J. (2021). Toward a Multifaceted Heuristic of Digital Reading to Inform Assessment, Research, Practice, and Policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9-31. <https://doi.org/doi:10.1002/rq.302>
- Koss, M. (2014). Digital Children's Book Apps: Bringing Children's Literature to life in New and Exciting Ways.
- Lluch, G. (2014). Teenagers and young people talk about reading on the net. *OCNOS*, 11, 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En clave pedagógica*, 4, 169-179.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 27(58), 41–50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Sanz, N. & García, A. (2014). Los desarrolladores de libros app infantiles y juveniles: radiografía, perspectivas y modelo de negocio. *Anales de Documentación*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.17.2.192131>
- Torrego-González, A. & Gutiérrez-Martín, A. (2018). El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso de El club de los incomprensidos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 231-240. <https://doi.org/10.14198/medcom2018.9.2.7>
- Unsworth, L. (2006). *E-Literature for Children. Enhancing digital literacy learning*. Routledge.