

Trayectorias letradas y prospectivas de enseñanza de multiliteracidad de docentes de lenguaje en formación*

**Literacy Trajectories
and Multiliteracy**
Teaching Prospects of
Pre-service Language
Teachers

**Trajetórias de letramento
e perspectivas**
de ensino de
multiletramento de
professores de línguas em
formação

Karen López-Gil** 



Para citar este artículo

López-Gil, K. (2024). Trayectorias letradas y prospectivas de enseñanza de multiliteracidad de docentes de lenguaje en formación. *Folios*, (60), 19-34. <https://doi.org/10.17227/folios.60-19210>

* Artículo derivado del proyecto de investigación “Trayectorias de multiliteracidad digital de docentes de lenguaje en formación”, código 4420, aprobado en convocatoria interna de la Universidad del Valle (2022-2023).

** Doctora en Educación. Profesora asociada del Departamento de Lingüística y Filología, Universidad del Valle.

Correo electrónico: karen.lopez.gil@correunivalle.edu.co

Artículo recibido
08 • 05 • 2023

Artículo aprobado
08 • 02 • 2024

Resumen

Las profundas transformaciones en las formas de comunicación e interacción asociadas al avance tecnológico en las últimas décadas evidencian la necesidad de preparar a los futuros docentes de lenguaje para que puedan enfrentar de manera crítica y reflexiva los desafíos de un mundo cambiante. Este artículo de investigación se propuso examinar la relación entre las perspectivas de enseñanza de multiliteracidad y las trayectorias letradas de docentes de lenguaje en formación. Se llevó a cabo una investigación cualitativa de aproximación etnográfica, apoyada en la integración narrativa, con 16 estudiantes de una licenciatura en español. Los datos se recolectaron a través de relatos de vida, entrevistas en profundidad y revisión documental, y se procesaron mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo. Los hallazgos evidencian que los estudiantes se involucran en complejas prácticas letradas digitales, tanto en el contexto académico como fuera de él. A pesar de ser usuarios frecuentes de tecnología y de reconocer los cambios en los modos de comunicación en línea, destacan desafíos formativos y barreras institucionales que dificultan la inclusión de las multiliteracidades en el aula de lenguaje.

Palabras clave

multiliteracidad; formación docente; lenguaje; tecnología digital; enseñanza

Abstract

The profound transformations in communication and interaction associated with technological advances in recent decades demonstrate the need to prepare future language teachers to face the challenges of a changing world critically and reflectively. This research aimed to examine the relationship between multiliteracy teaching prospects and the literacy trajectories of pre-service language teachers. A qualitative ethnographic approach, supported by narrative integration, was conducted with sixteen students in a Spanish degree program. Data were collected through life stories, in-depth interviews, and documentary review, and were processed using a qualitative content analysis technique. The findings demonstrate that students engage in complex digital literacy practices, both in and outside of the academic context. Despite being frequent technology users and recognizing changes in online communication modes, they highlight educational challenges and institutional barriers that hinder the inclusion of multiliteracies in the language classroom.

Keywords

multiliteracy; teacher formation; language; digital technology; teaching

Resumo

As profundas transformações nas formas de comunicação e interação associadas aos avanços tecnológicos nas últimas décadas evidenciam a necessidade de preparar futuros professores de línguas para enfrentarem de maneira crítica e reflexiva os desafios de um mundo em constante mudança. Este artigo de pesquisa se propôs a examinar a relação entre as perspectivas de ensino de multiletramento e as trajetórias de letramento de professores de línguas em formação. Foi adotada uma abordagem etnográfica qualitativa, apoiada na integração narrativa, com 16 estudantes de graduação em espanhol. Os dados foram coletados por meio de histórias de vida, entrevistas em profundidade e revisão documental, e tratados por meio da técnica de análise de conteúdo qualitativo. Os resultados evidenciam que os estudantes se envolvem em práticas complexas de letramento digital, tanto no contexto acadêmico quanto fora dele. Apesar de serem usuários assíduos de tecnologia e reconhecerem as mudanças nos modos de comunicação online, eles destacam desafios educacionais e barreiras institucionais que dificultam a inclusão do multiletramento na sala de aula de línguas.

Palavras-chave

multiletramento; formação de professores; linguagem; tecnologia digital; ensino

Introducción

La omnipresencia de las tecnologías digitales en casi todos los dominios de la vida ha dado como resultado grandes transformaciones en los modos de comunicación —influenciados cada vez más por un panorama sociosemiótico que integra diferentes formas de construir significado (Veliz y Hossein, 2020)—, interacciones más amplias y ubicuas a partir del uso de los teléfonos móviles, acceso ilimitado a la información y una menor delimitación entre ámbitos tradicionalmente opuestos como el ocio y el trabajo. Estas transformaciones no se restringen a la mediación de los dispositivos y herramientas digitales, sino que se enfocan en los cambios en las dinámicas sociales y culturales alrededor de la interacción humana (Leander *et al.*, 2017; Street, 2017).

Actualmente, la interacción en línea es parte del repertorio regular de la comunicación de los niños y jóvenes. En ella se gestan formas de literacidad múltiple que incluyen las palabras, las imágenes, los sonidos, las relaciones espaciales, entre otros modos de significación, inmersos en amplios contextos comunicativos con diferentes propósitos, funciones, lenguas, artefactos y relaciones de poder (Boche, 2014; Fandiño *et al.*, 2016).

Con el desarrollo y la mayor disponibilidad de las tecnologías, la integración de herramientas multimodales en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje es casi inevitable. Las instituciones educativas deben preguntarse por el lugar que tienen estas multiliteracidades en los procesos de comunicación y de aprendizaje, y por las estrategias de acompañamiento que se pueden implementar. Esto cobra mayor relevancia en el contexto de la formación de maestros de lenguaje, con quienes se tiene un doble desafío: por un lado, el planteamiento de estrategias para favorecer su formación como lectores y escritores que participan en prácticas mediadas por las tecnologías y, por otro, la fundamentación de su quehacer como futuros orientadores de estos procesos en las aulas (Andreu *et al.*, 2020; Cassany y Aliagas, 2014).

Por tanto, los docentes de lenguaje deben tener los conocimientos, metodologías y recursos para

enfrentar de manera efectiva los cambios vertiginosos respecto a la literacidad en un mundo digital y, desde una postura crítica y reflexiva, decidir en qué y cómo acompañar a sus estudiantes. Esto no implica una oposición a las prácticas tradicionales de lectura y escritura, sino una ampliación de los modos semióticos, de los propósitos de uso de la lengua y la integración de otros dominios de actuación (Pramono, 2018). Los programas de formación tienen el compromiso de preparar adecuadamente a los futuros docentes para que desempeñen un papel esencial en la facilitación de experiencias de aprendizaje para los estudiantes (Abio, 2017; Ang y Tan, 2020; Rowsell *et al.*, 2008). No obstante, diversas investigaciones han evidenciado que, en general, los planes de estudio no ofrecen suficientes apoyos para la enseñanza de la multiliteracidad, debido a que mantienen su centro de interés en las prácticas impresas y, en muchas ocasiones, en actividades desvinculadas de las prácticas sociales, incluyendo las del mundo en línea (Ajayi, 2010; Pramono, 2018).

A pesar de la cantidad de información disponible sobre cómo integrar efectivamente las tecnologías digitales en la enseñanza del lenguaje, el acceso a sistematizaciones de experiencias de otros docentes o los contenidos teóricos aprendidos en la universidad, se sigue evidenciando que en las prácticas de aula muchos docentes excluyen las tecnologías digitales, hacen un uso poco reflexivo e instrumental de ellas (Cariaga, 2018; Casanovas *et al.*, 2019; Falco, 2017; Farías y Araya, 2015; Rivera y Suconota, 2018) o simplemente trasladan las prácticas tradicionales impresas (Cassany, 2022). Esta situación suele asociarse a factores como sus representaciones sobre la enseñanza, las tecnologías y sobre el mismo lenguaje, así como a sus propias trayectorias letradas. Kissling (2014) afirma que “las experiencias de vida de los docentes dan forma a sus prácticas de enseñanza” (p. 82). Por eso, antes de centrar la mirada en las estrategias específicas para abordar la enseñanza de la literacidad en el giro digital, es preciso indagar sobre las miradas y experiencias de los futuros docentes (Mejía y García, 2021; Nagle, 2019).

Este estudio examina las relaciones entre las perspectivas de enseñanza de multiliteracidad de un grupo de maestros de lenguaje en formación y sus trayectorias letradas. La intención es proporcionar conocimientos sobre cómo los docentes principiantes comprenden las literacidades a través de sus experiencias como estudiantes a lo largo de la vida, sus prácticas como participantes en un mundo digital, sus conocimientos de pregrado y sus primeros acercamientos a la práctica pedagógica. Se espera que esta investigación contribuya al campo de las literacidades digitales y múltiples en articulación con estrategias institucionales para el acompañamiento en lectura y escritura de docentes en formación, una línea todavía en exploración en América Latina (Sito y Moreno, 2021; Vargas, 2018). La identificación de las trayectorias letradas digitales de los jóvenes puede favorecer la validación y aprovechamiento de sus saberes en el contexto académico y, de esta manera, aportar a la consolidación de una educación más flexible, integradora e incluyente (Buchholz y Pyles, 2018). De igual manera, puede aportar a la reconfiguración de los procesos de formación inicial y continua que se lleva a cabo con los jóvenes, así como reflexionar y hacer explícitas las posibles incidencias que tienen sus representaciones e historias letradas en sus prácticas como maestros (Abio, 2017; Areiza *et al.*, 2014; Kleiman, 2019).

Fundamentación teórica

Varias perspectivas teóricas se centran en analizar el impacto de los avances tecnológicos en las formas de comunicación humana. Desde enfoques socioculturales, convergen aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Barton, 2007; Barton y Lee, 2013), nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2011), literacidades digitales (Jones y Hafner, 2012), la pedagogía de la multimodalidad (New London Group, 1996), entre otros. Si bien es posible identificar algunas diferencias entre sus planteamientos, en general parten de una comprensión amplia e inclusiva de la literacidad, vinculada con las prácticas sociales y culturales, la construcción de significado

a través de diversos modos de significación y la comunicación mediada digitalmente.

La naturaleza social de la literacidad

La literacidad se vincula con las prácticas sociales en las que las personas usan los textos en el seno de una comunidad letrada (Barton, 2007). Se opta por el término *literacidad* —retomado del inglés *literacy*— en lugar de denominaciones como *alfabetización* o *alfabetismo*, puesto que estas últimas se han asociado históricamente a enfoques que conciben la escritura como una habilidad genérica y estática —limitada al dominio del código escrito—, por lo que la voz *alfabetización* implicaría diferencias epistemológicas y ontológicas (Cassany, 2006).

Gourlay *et al.* (2013), desde los NEL, plantean la existencia y validación de múltiples literacidades, en lugar de privilegiar una norma universal estandarizada, como uno de los principios básicos de la literacidad. Los NEL se han resistido a la idea de que una práctica letrada debe estar correlacionada con un canal de comunicación específico, por ejemplo, el impreso. También afirman que es esencial tener una visión histórica de las literacidades, al entender que las prácticas letradas individuales y sociales emergen, se superponen y compiten con las preexistentes. Además, se desarrollan en diferentes contextos, algunos dominantes como el académico y otros más cotidianos como los de ocio y recreación. El enfoque ecológico de los estudios de literacidad demuestra cómo los textos están implicados de manera crucial en el ordenamiento de la vida social y las relaciones y estructuras de poder.

Los estudios de la literacidad, además de enfocarse en los propios textos, centran la atención en los sujetos, los contextos físicos, sociales, tecnológicos, culturales e históricos en los que se enmarca el lenguaje escrito y los valores que subyacen a las actividades letradas (Barton y Lee, 2013).

Diversidad y multiplicidad de literacidades

Con el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación, en la década de los noventa se empieza a identificar dentro de los NEL un “giro

digital” (Mills, 2010a). Este permitió discutir nociones tradicionalmente establecidas como las diferencias entre contextos de ocio y de trabajo, los roles de autor y lector, lo privado y lo público, etc. Estas transformaciones se han concebido como cambios paradigmáticos que van más allá de las nuevas materialidades de los textos, pues configuran, sobre todo, nuevos modos de interacción, representaciones y valores sobre el lenguaje y la comunicación (Lankshear y Knobel, 2011).

Paralelo a este desarrollo, el New London Group (1996) cuestionaba la noción de *texto* centrada únicamente en el código escrito y destacaba el lugar de la imagen y de los contenidos audiovisuales en las interacciones sociales. Esto dio un fuerte protagonismo al concepto de *multimodalidad*, entendido como el uso de distintos modos de representación que intervienen en los procesos de comunicación humana —entre los que se incluyen el sonoro, el gráfico, el táctil, el espacial, el gestual, el escrito, entre otros— (Kress, 2010; Kalantzis *et al.*, 2020).

Con la noción de *multimodalidad* se empieza a reconocer la diversidad de las prácticas letradas que, además de expresarse a través de distintos modos, incluye también distintas lenguas, registros, herramientas, medios, contextos e incluso identidades, lo que da lugar a la noción de *literacidades múltiples* o *multiliteracidades* (Anstey y Bull, 2018; Mills, 2010b; Rowsell y Walsh, 2012). De esta manera, el término *multiliteracidad* se refiere a varios aspectos del uso del lenguaje en la actualidad: recoge tanto la creciente diversidad cultural y lingüística en una sociedad globalizada como la multiplicidad de canales, modos y medios de comunicación (Cope y Kalantzis, 2015).

Aunque no se plantea una relación exclusiva, las multiliteracidades tienen lugar en gran parte gracias a las características de las tecnologías digitales. Los textos que circulan en internet son a menudo hipertextuales, multimodales (incorporan imágenes, videos, audios), interactivos y pueden ser creados y compartidos casi por cualquier usuario. Más allá de los aspectos técnicos facilitados por las herramientas y recursos, se evidencian formas de interacción, comunicación y participación a través de las

prácticas letradas que inciden en la construcción identitaria de los sujetos y de los grupos sociales.

La naturaleza múltiple de las literacidades puede sintetizarse en los siguientes aspectos, retomados de las propuestas de Rowsell *et al.* (2008) y Barton (2007):

1. El reconocimiento de la diversidad de formas lingüísticas, modos de significación (escrito, gráfico, audiovisual, sonoro, espacial, interactivo), géneros discursivos, lenguas y registros que se usan en la comunicación.
2. La validación e integración de diferentes ámbitos de actuación humana en los que se llevan a cabo las prácticas de literacidad: dominios formales como el académico o el laboral, dominios informales como los espacios de ocio y recreación.
3. El interés por prácticas letradas que responden a diferentes propósitos: interacción social, comunicación, acceso a la información, aprendizaje formal, aprendizaje informal, participación, colaboración, expresión y disfrute estético, etc.
4. El tránsito fluido entre las formas de literacidad impresas tradicionales y formas emergentes vinculadas al giro digital.
5. La criticidad, la inclusión de voces habitualmente marginadas y una mayor conciencia de las ideologías, políticas y otras fuerzas que privilegian unas prácticas letradas sobre otras.
6. El equilibrio entre las estructuras sociales, culturales y la individualidad, que reconoce la relevancia del contexto en las prácticas letradas, pero que también se centra en las formas de construir significado y en los procesos identitarios de los sujetos.

Estos aspectos tienen importantes implicaciones para la pedagogía del lenguaje. Una pedagogía de la multiliteracidad, de acuerdo con Kalantzis *et al.* (2020), se centra no solo en la diversidad de formas y contextos, sino también en los enfoques para preparar a los estudiantes para desenvolverse en entornos sociales, culturales y cívicos cambiantes.

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

Esta investigación cualitativa retoma características tanto de la etnografía en línea (Androutsopoulos, 2008; Hine, 2015) como de la indagación narrativa (Clandinin, 2013). La primera, debido a que muchas prácticas de literacidad se desarrollan en un mundo digital, concebido como un contexto cultural donde los usuarios participan y llevan a cabo actividades sociales que son significativas para ellos. La indagación narrativa, por su parte, permite explorar las historias personales de los participantes para organizar la experiencia en un formato narrable y comprensible.

Participantes

Participaron 16 estudiantes de una licenciatura en español, adscritos a una universidad pública

colombiana. El grupo estuvo formado por 11 mujeres y 5 hombres, con una edad promedio de 21 años. Se estableció un muestreo no representativo de tipo intencional, en el que se consideraron dos criterios: 1) los estudiantes debían estar en procesos de inmersión en sus prácticas pedagógicas —esto debido a que la investigación pretendía examinar sus apuestas formativas en multiliteracidad—; 2) debían contar con el tiempo y la disposición para participar en la investigación durante un semestre académico. Esta participación no tuvo implicaciones en la evaluación ni retribución económica, y siguió los lineamientos del comité ético de investigaciones de la institución.

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis

Se emplearon tres técnicas de recolección de información (tabla 1).

Tabla 1. Técnicas de recolección

Técnica	Finalidad	Codificación
Relatos de vida a partir de la construcción de tecnobiografías letradas	Exploran cómo las personas se vinculan con la tecnología y la incidencia que esta tiene en sus usos del lenguaje (Barton y Lee, 2013).	Las 16 tecnobiografías se identifican con las letras $\tau\beta$ y el número de cada participante. Ejemplo: $\tau\beta 7$.
Entrevistas en profundidad	Exploran los usos, concepciones y valores asignados a las prácticas de literacidad. Se usaron en tres momentos: 1) para abordar la construcción histórica de las prácticas, que se relataron a través de las tecnobiografías; 2) para indagar sobre las prácticas actuales, apoyada en la revisión documental; 3) para examinar las apuestas formativas en multiliteracidad.	Se hicieron 3 entrevistas por cada participante, para un total de 48. Se identifican con la letra ϵ y el número de estudiante, más una indicación entre paréntesis del momento de desarrollo. Ejemplo: $\epsilon 15$ (primera)
Revisión documental	Recoge los artefactos involucrados en las prácticas de literacidad. Con autorización de los estudiantes, se recolectó: 1) un documento o pantallazo de actividad académica; 2) un documento o pantallazo de actividad no académica: redes sociales, blogs, post en Wattpad; 3) una reflexión sobre la configuración de su papel como docente; 4) una propuesta de intervención didáctica en escritura.	Se recogieron 64 documentos, 4 por cada participante. Se identifican con las letras $\rho\delta$ y el número del participante, más una indicación entre paréntesis con el tipo de documento. Ejemplos: $\rho\delta 9$ (no académico)

Fuente: elaboración propia.

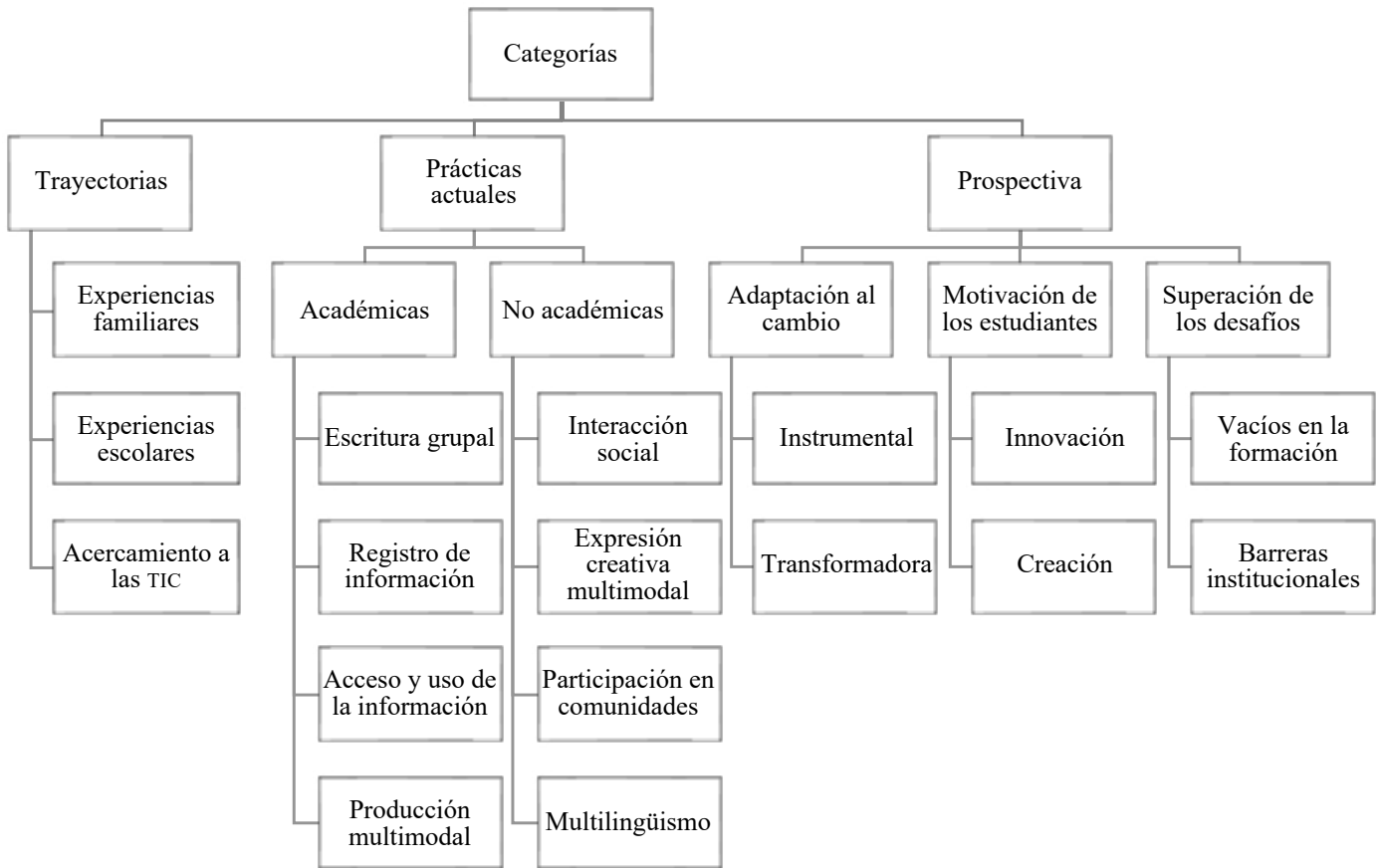
Los audios de las entrevistas y la revisión de documentos gráficos se convirtieron en formato textual para facilitar el análisis. Siguiendo los principios del análisis de contenido cualitativo (Díaz Herrera, 2018), se inició con una codificación semi-

inductiva que se apoyó en la noción de *continuidad* en la integración narrativa (pasado, presente, futuro) para establecer tres grandes categorías: trayectorias, prácticas actuales y prospectivas de enseñanza de multiliteracidad. Posteriormente, se establecieron

subcategorías que emergieron de los datos. En la presentación de los hallazgos, cada subcategoría se apoya en algunas evidencias textuales.

El proceso de análisis se llevó a cabo con el *software* Atlas.Ti. La figura 1 sintetiza el árbol de categorías que se derivó del análisis.

Figura 1. Árbol de categorías



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Trayectorias letradas

Esta categoría recoge la historia y experiencias relacionadas con la literacidad y con las tecnologías en la infancia y adolescencia en distintos

contextos (Kontopodis *et al.*, 2017). Se sustenta en los datos recolectados mediante las tecnobiografías y entrevistas iniciales. Se derivaron tres subcategorías: las experiencias familiares, las experiencias escolares y el acercamiento a las tecnologías (tabla 2).

Tabla 2. Trayectorias letradas

Subcategorías	Evidencias textuales
Experiencias familiares	
8 participantes dieron cuenta de experiencias familiares que los acercaron a la lectura y la escritura, especialmente la lectura de cuentos y el dictado y copia de palabras.	<p>tb4: “Mi mamá me leía con frecuencia, y luego podía hablar o dibujar sobre la lectura, también hacia planas de las letras”.</p> <p>tb9: “Vengo de una familia de maestros y siempre me acompañaron para leer y escribir bien”.</p>
Experiencias escolares	
15 participantes se acercaron a la escritura a través de métodos fonéticos, alfabéticos y silábicos, con actividades repetitivas y descontextualizadas.	tb5: “A pesar de que soy joven y se supone que las formas de enseñanza cambian, a mí me enseñaron a escribir con planas y dictados y con frases que no tenían sentido”.
8 participantes dieron cuenta de experiencias significativas en niveles escolares superiores, en los que tenían mayor autonomía en la producción escrita.	<p>tb1: “En grado 9.º produjimos un manga japonés y eso me motivó muchísimo”.</p> <p>ε14(primer): “En bachillerato participé en un concurso de cuentos y pude crear mi primera historia libre, obtuve el primer lugar”.</p>
Acercamiento a las tecnologías	
13 participantes usaron computador en casa en la infancia y luego teléfono móvil. 4 tenían consolas de videojuegos. Estos usos se asociaron principalmente a propósitos recreativos.	ε12 (primera): “Creo que mis usos eran más que todo para redes sociales, foros y chats en la web; subía fotos, pero no recuerdo mucho que usara eso para leer o aprender”.
Los 16 participantes indican que sus instituciones educativas contaban con pocos recursos tecnológicos. En educación media, algunos usaron diapositivas para las presentaciones orales o trabajaban con procesadores de texto en clases de informática.	<p>tb5: “Mi proceso de escritura, incluso en el bachillerato, fue con papel y lápiz. No fue hasta los dos últimos años de colegio que empecé a entregar trabajos hechos en ordenador y a hacer diapositivas”.</p> <p>tb10: “Veíamos el uso de Word en informática sin que se involucrara realmente la composición”.</p>
9 participantes percibieron cambios importantes al ingresar a la universidad respecto al uso de las tecnologías.	<p>tb2: “Sufrí mucho porque a partir de segundo semestre llegó la pandemia y todo se virtualizó. A la fuerza aprendí a manejar algunas herramientas”.</p> <p>ε15(primer): “En la universidad todos los trabajos se entregan de forma digital”.</p>

Fuente: elaboración propia.

Aunque las experiencias iniciales de los participantes son diversas, se identifican como elementos comunes el acercamiento a prácticas impresas, la lectura de cuentos (libros físicos) y la apropiación del código mediante actividades de copia o dictado de palabras. Sin embargo, en las tecnobiografías se identifica que las prácticas familiares y escolares son dinámicas y cambiantes no solo entre los participantes sino a lo largo de sus vidas. Se encuentra que, en su historia como estudiantes, los participantes experimentaron pocos vínculos entre la escritura, la lectura y las tecnologías; es decir, no se abordaron literacidades digitales ni multiliteracidades en sus trayectorias letradas, aunque sí han tenido acercamientos en dominios informales como el vernáculo, en el que han usado la escritura con propósitos de interacción y entretenimiento.

Prácticas actuales de literacidad

Esta categoría da cuenta de los usos, concepciones y valores que los sujetos asignan a sus prácticas letradas en el momento actual. Se encontró que los participantes son usuarios activos de los medios digitales: cuentan con al menos un dispositivo de uso personal (teléfono móvil), tienen acceso a internet mediante *wifi* en la universidad y en el hogar, y 5 de ellos tienen datos móviles permanentes. Todos tienen activas por lo menos dos cuentas de correo electrónico y una red social. Las prácticas se presentan en dos contextos: el académico, que involucra propósitos y actividades de formación en la universidad, y no académico, que incluye principalmente actividades de ocio y recreación. Los hallazgos se apoyan en la segunda entrevista y en la revisión documental.

Tabla 3. Prácticas del contexto académico

Subcategorías	Evidencias textuales
Escritura grupal	
Para los 16 participantes es la modalidad más frecuente de evaluación en la licenciatura. Desarrollan actividades de planeación grupal como lluvia de ideas o mapas (Lucichart, Mindomo), la textualización en documentos compartidos en línea (Google Docs), y emplean herramientas de revisión como correctores ortográficos y diccionarios.	<p>ε7 (segunda): "Uso programas para conocer el significado de términos desconocidos como la app de la RAE... Google Drive y Documentos son las que más frecuento".</p> <p>ε14 (segunda): "Para hacer todo tipo de trabajos uso Google Docs porque casi todo es grupal y facilita la edición simultánea".</p>
Registro de información	
8 participantes usan medios digitales para registrar información en clase: apuntes, grabaciones en audio y fotografías. Se apoyan en herramientas como Notion, GoodNotes y WhatsApp.	<p>ε5 (segunda): "Tomo fotos del Power Point, también grabo partes de la clase y envío los audios por WhatsApp".</p> <p>RD9 (académico): la carpeta de apuntes de Drive está organizada por asignaturas y temas, con notas sincronizadas de la Tablet y fotos.</p>
Acceso y uso de información	
8 participantes dan cuenta de sus prácticas de búsqueda de fuentes digitales para apoyar el desarrollo de los textos. Suelen buscar en Google Académico y unos pocos en bases de datos especializadas.	<p>ε3 (segunda): "Uso Google Scholar y la base de datos de la U".</p> <p>ε11 (segunda): "Toda la información te toca buscarla prácticamente a ti, para eso ayuda mucho Google Académico".</p>
Producción multimodal	
Aunque aparece ocasionalmente, 6 participantes mencionan la creación de diapositivas, infografías y mapas como apoyo a sus presentaciones orales. Usan herramientas como Canva, Prezi y Lucichart. Canva es la más frecuente y preferida porque permite la edición conjunta.	<p>ε5 (segunda): "Alguna vez hicimos podcasts para una materia, aunque en general se hace todo escrito y digital, salvo las presentaciones para las exposiciones".</p> <p>RD14 (académico): Se visualiza una carpeta de Canva con permisos de edición de las tres compañeras con las que suele trabajar.</p>

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 3, la mayoría de las prácticas letradas en el contexto académico involucran las tecnologías digitales, aunque generalmente se llevan a cabo fuera de las clases. Durante las clases presenciales, los docentes suelen apoyarse en la proyección de diapositivas o la lectura de documentos en línea. Las actividades de escritura grupal,

acceso a la información y producción multimodal se realizan de manera autónoma, sin una mediación significativa por parte de los profesores. El registro de información es una actividad voluntaria que no está vinculada con la evaluación en los cursos, pero que es percibida como útil por la mayoría de los estudiantes.

Tabla 4. Prácticas de contextos no académicos

Subcategorías	Evidencias textuales
Interacción social	
16 participantes usan los medios digitales, en particular redes sociales y servicios de mensajería, para comunicarse con otros. Todos tienen activa al menos una red social (en orden: Instagram, Tik Tok, Facebook, Twitter) y usan un servicio de chat (WhatsApp o Telegram).	<p>ε7 (segunda): "Sí uso mucho las redes sociales para hablar con mis amigos o con otra gente que puedo conocer en otros lugares".</p> <p>ε8 (segunda): "Las redes las uso más para interactuar y pasar el tiempo, saber qué pasa, mientras WhatsApp o Telegram para chatear con gente cercana".</p>
Expresión creativa multimodal	
8 participantes tienen prácticas de producción multimodal con propósitos de expresión de sus pensamientos, ideologías y emociones. Producen gráfica (manga, cómic, memes, fotografía) o textualmente (cuentos, novelas, tuits políticos), publican en blogs o canales de YouTube o hacen composición musical de diversos géneros.	<p>RD1 (no académico): Se identificaron 18 publicaciones en Wattpad, que dan cuenta de una novela entregada en capítulos.</p> <p>ε16 (segunda): "Mis prácticas de escritura por fuera de la universidad están muy relacionadas con la producción de memes, infografías y también hago música, lo que implica usar otros lenguajes".</p>

Participación en comunidades	
3 participantes pertenecen a comunidades de fans en línea y se involucran en proyectos relacionados con esos grupos: lecturas de obras, reuniones, discusiones, producciones multimodales.	€1 (segunda): “Con el tema del manga estoy en dos grupos en Facebook, allí ayudamos con la traducción, creamos historias paralelas... además tengo una novela en Wattpad y varios aportes en fanfic.net”.
Multilingüismo	
2 participantes tienen prácticas relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje o la interacción social que involucra el uso de lenguas extranjeras, procesos de traducción, mediación y <i>code switching</i> .	€12 (segunda): “Trabajo por horas creando recursos educativos digitales en inglés para enseñar español, escribo traducciones... me gusta entrar a apps para practicar, aunque sea puro <i>Spanglish</i> ”.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 muestra las prácticas en contextos no académicos, las cuales se desarrollan plenamente en espacios digitales y con diversos propósitos. Todos los participantes llevan a cabo actividades de interacción con públicos amplios y publican en diversos formatos, principalmente imagen y texto. Aunque menos frecuentes, algunos estudiantes llevan a cabo prácticas muy complejas que involucran todas las subcategorías propuestas. Por ejemplo, una participante es integrante de una comunidad de manga y anime, realiza prácticas de *fansubbing* (traducción colaborativa), interactúa en japonés, inglés y español, y crea contenidos gráficos y audiovisuales relacionados con las obras.

Prospectiva de enseñanza de multiliteracidad

Esta categoría recoge las apuestas formativas en literacidades múltiples de los futuros docentes. Se identificaron tres aspectos recurrentes en los relatos de los participantes: adaptación al cambio, motivación de los estudiantes y superación de los desafíos actuales. Los hallazgos se apoyan en la tercera entrevista, así como en la revisión documental de dos textos construidos en la asignatura de “Práctica pedagógica”: una reflexión sobre el quehacer docente y la planeación de una intervención didáctica en escritura.

Adaptación a los cambios

Todos los participantes reconocieron la naturaleza cambiante de las prácticas de lectura y escritura en el giro digital. En la apuesta por adaptarse a los cambios, se identifican dos posturas: una instrumental

y una transformadora. La postura instrumental (9 participantes) se centra en la incorporación de herramientas para facilitar la transmisión de información, captar el interés de los estudiantes y estar a la vanguardia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Usar las TIC es obligatorio para los docentes que quieren estar al día en metodologías, por eso es indispensable el uso del *video beam* y proyectar presentaciones creativas y llamativas para los alumnos. (rd6, reflexión)

Deben ver que el maestro está actualizado y sabe usar los recursos de las TIC, como el chat GPT y tantos otros. El profesor no puede estar dos pasos atrás de los estudiantes. (€13, tercera)

Por otra parte, en la postura transformadora (7 participantes), el foco está puesto en comprender los cambios que los modos de leer y de escribir han experimentado con el avance tecnológico de las últimas décadas y, sobre todo, en preparar a los estudiantes para enfrentar un mundo globalizado desde una mirada crítica.

Los estudiantes ahora deben acercarse a muchas formas de comunicación, texto, imagen, leer en varios idiomas, no creer cualquier cosa que leen, tienen que ser muy críticos con lo que consumen. (€12, tercera)

Lo más importante es que puedan desenvolverse en las formas de lectura y de escritura que se necesitan en el mundo de hoy, para poder participar socialmente, hacer valer sus derechos. (€16, tercera)

Para contrastar estas concepciones con las posibles acciones, se hizo una revisión documental de las propuestas de intervención didáctica en escritura que los estudiantes elaboraron en el marco de sus

prácticas pedagógicas. Aunque aún no estaban desarrollando sus intervenciones, se puede identificar el lugar que asignan a las literacidades múltiples en sus planes (tabla 5).

Tabla 5. Lugar de las multiliteracidades en las propuestas didácticas

Hallazgo	Evidencias textuales
No alusión	
4 participantes se centran en prácticas impresas tradicionales y en usos aislados de la lengua.	RD8 (plan): "Se entregan copias con párrafos en los que se deben completar los conectores lógicos más apropiados".
Usos instrumentales	
8 participantes aluden a la inclusión de tecnologías digitales, desde un uso instrumental: para presentar información atractiva con diapositivas o videos, facilitar las explicaciones o proyectar un recurso sin tener que imprimir.	RD3 (plan): "Se compartirán documentos en PDF que serán proyectados en el <i>video beam</i> para facilitar el acceso de todos los estudiantes". RD10 (plan): "Los estudiantes visualizan primero un video en el que se explica la estructura del texto argumentativo..."
Usos reflexivos	
4 participantes buscan preparar a los estudiantes en los desafíos de la desinformación en línea, expresar sus ideas y comunicarse efectivamente a través de múltiples formatos, ayudar a tomar conciencia de la diversidad lingüística y cultural.	RD5 (plan): "Al compartir los videos en un blog se busca que los alumnos estén comprometidos en el proceso de creación audiovisual y sean conscientes de que se dirigen a un grupo amplio de personas, usando los recursos lingüísticos y discursivos más efectivos".

Fuente: elaboración propia.

Motivación de los estudiantes

Doce participantes consideraron que uno de los principales propósitos para trabajar multiliteracidades en el aula es motivar a los estudiantes en su aprendizaje. Para ello, se enfocarían en la inclusión de recursos novedosos. Mencionaron aspectos como aprovechar el enganche y la familiaridad que los estudiantes suelen tener con las redes sociales; apoyarse en los beneficios de la gamificación con herramientas interactivas como Kahoot o EducaPlay; usar formas atractivas de presentar la información (Canva, Genially, videos); generar compromiso en la escritura con audiencias fuera del aula a través de las redes, páginas *web* o blogs; facilitar el proceso de escritura al utilizar herramientas como procesadores de texto, correctores gramaticales e inteligencia artificial.

Yo he visto que a los jóvenes nos gusta lo que tiene competencia o juego, como los Kahoot porque tienen algo de emoción. (E11, tercera)

Cuando los chicos ven que el docente se mueve, que trae recursos, eso también los motiva, hay

que ser innovador en ese sentido y más que todo facilitar. Yo aprovecho mucho la corrección con el procesador porque en papel era tenaz, pero ahora hay mil cosas más como el chat GPT que hay que explorar y saber enseñar. (E14, tercera)

Para generar motivación, seis participantes consideraron importante fomentar la creatividad de los estudiantes con la introducción en clase de diversos géneros discursivos académicos y no académicos, la elección libre de temas y el uso flexible de formatos de producción, para que la escritura vaya más allá del texto escrito.

Se permitirá que los estudiantes escojan los temas de su interés para que haya un mayor compromiso con la elaboración del video. (RD5, plan)

Mucho se habla de los estilos de aprendizaje, pero para evaluar casi siempre se pide lo mismo: ensayos, reseñas, resúmenes, así que se podría dejar que se vayan por lo que más les guste, una infografía, un audio, una pintura. (E15, tercera)

Superación de desafíos

Aunque los participantes se mostraron interesados en involucrar literacidades múltiples en las aulas de lenguaje, identificaron algunos aspectos que pueden ser desafiantes en su práctica pedagógica. Por un lado, 13 futuros maestros reconocen la dificultad de acceso a recursos tecnológicos tanto en las instituciones como en los hogares de sus posibles estudiantes. También identifican ciertas resistencias por parte de los directivos o padres de familia respecto al uso de tecnologías. Además, señalan que los modos de leer y escribir en medios digitales no tienen un lugar central en las políticas educativas nacionales.

Yo aterricé mis ideas cuando llegué al colegio, porque la realidad es muy complicada, la de la institución y la de los estudiantes, porque casi no hay ni libros en el colegio, menos algo de TIC. (E10, tercera)

Lo veo difícil porque el colegio es muy conservador y hay avisos de prohibición de los teléfonos por considerar que distraen o hacen perder el tiempo a los alumnos... tampoco en los estándares curriculares tienen tanto peso estas cuestiones y eso limita la acción del profe, pues primero se debe atender a los temas exigidos. (E2, tercera)

Además de estas barreras institucionales, 12 participantes mencionaron sus propios vacíos de conocimiento sobre las literacidades múltiples, la poca formación explícita que han recibido en el contexto escolar, así como su bajo dominio de algunas herramientas.

No me parecería justo ponerlos a hacer videos si yo no sé hacerlos y no puedo guiarlos. (E6, tercera)

Como estudiante he tenido pocas experiencias y enseñanza formal sobre lo digital. Aprendí muchos de estos procesos sin orientaciones y, aunque se logra, debería ser más sencillo para todos. Por eso parte de mi compromiso está en formarme en el uso avanzado y crítico de estos recursos. (RD1, reflexión)

Finalmente, 10 participantes destacan las desconexiones que encuentran entre sus trayectorias

y prácticas por fuera del contexto académico y sus actividades académicas. Afirman no tener claridad sobre cómo establecer el puente entre estos aspectos.

En la universidad se trabaja con la escritura digital... solo que no se profundiza en sus características y en realidad no se parece nada al resto de escritura en internet, a lo que se hace en las redes. (E4, tercera)

Tengo muchos deseos de prepararlos para el mundo virtual y me encuentro en una lucha al no saber cómo hacerlo. (E16, tercera)

Discusión y conclusiones

Las trayectorias de literacidad de los participantes muestran una diversidad de experiencias familiares y escolares relacionadas con la lectura, la escritura y las tecnologías digitales. Como denominador común, se encuentra que los jóvenes se acercaron a las prácticas letradas en medios impresos. A pesar de que las tecnologías se han masificado en las últimas décadas, su ingreso al contexto escolar ha sido bastante lento y las prácticas por fuera de la escuela, cuyo crecimiento es acelerado, rara vez entran en diálogo con los modos de leer y de escribir con propósitos académicos (Ávila, 2016; González, 2015; Shepherd, 2018). En el caso de los participantes de esta investigación, se evidencia un acercamiento temprano a dispositivos electrónicos en el hogar, uso de teléfono móvil con conexión a internet y participación en redes sociales desde la adolescencia, pero un uso limitado de este tipo de recursos en la escuela.

En cambio, las prácticas letradas actuales son frecuentes tanto en el ámbito académico como por fuera de él. Al parecer, estas se han intensificado en el contexto de la pospandemia. Las prácticas académicas, si bien se desarrollan en su mayoría en medios digitales, parecen conservar rasgos de los medios analógicos y varias reflejan un cambio de contenedor pero no de contenido (Cassany, 2022). Los textos siguen siendo predominantemente escritos, aunque se desarrollan con apoyo de recursos como procesadores en línea, correctores, diccionarios y,

más recientemente, inteligencia artificial. La toma de notas se ha diversificado e incluye formatos como las fotografías, capturas de pantallas y audios, y hay más facilidades para organizar y almacenar los apuntes. El acceso a la información es una actividad en general autónoma y percibida como relevante. La producción multimodal empieza a ganar un lugar a través del diseño de recursos gráficos. Pese a que los estudiantes conocen varias herramientas y recursos, como lo señalan Casanovas *et al.* (2019), sus usos no suelen ser especializados. Por ejemplo, muy pocos aludieron a las bases de datos electrónicas en sus búsquedas de fuentes académicas.

En general, los estudiantes reciben pocas orientaciones sobre los procesos de lectura y escritura en medios digitales. Esto puede deberse a la concepción generalizada de que los jóvenes son nativos digitales y pueden desenvolverse en estos entornos sin mediación. Pero, como han demostrado diversos autores, ser usuario frecuente no se traduce en ser un usuario competente, al menos no en el ámbito académico (Casanovas *et al.*, 2019; Ekşi y Yakışık, 2015).

Por su parte, las prácticas en contextos no académicos están centradas especialmente en la interacción y comunicación con otros. Algunos participantes llevan a cabo producciones voluntarias en medios digitales que integran múltiples modos de significación y que favorecen la expresión de su identidad en línea (Barton y Lee, 2013). Pocos participantes se involucran en comunidades de práctica o espacios de afinidad y en interacciones multilingües. Aunque este tipo de prácticas se evidenció solo en tres de los participantes, muestra la riqueza y complejidad que pueden tener las literacidades en contextos vernáculos (Cassany, 2022). En general, las experiencias y conocimientos ganados en este contexto no suelen aprovecharse en las actividades académicas.

Las perspectivas de enseñanza de los futuros docentes muestran que se vinculan en gran parte con las trayectorias letradas, en particular las escolares. Los participantes reconocen las transformaciones de la lectura y la escritura en el giro digital y consideran relevante llevar estos elementos al aula, pero

no es claro cómo pueden hacerlo. Algunos intentos reflejan posturas instrumentales, que se centran en el uso de herramientas o en crear recursos atractivos para los estudiantes, es decir, no son cambios paradigmáticos (Lankshear y Knobel, 2011; Rivera y Suconota, 2018). Otros apuntan al uso de literacidades múltiples en medios digitales como una acción transformadora y necesaria para la formación de ciudadanos en un mundo globalizado. De los seis rasgos de la multiliteracidad presentados en el marco teórico (Barton, 2007; Rowsell *et al.*, 2008), se identifica mayor familiarización con dos: integración de distintos modos semióticos y la diversidad de propósitos en la comunicación.

En las narrativas de los docentes en formación se evidencia que uno de los principales desafíos es su poco conocimiento teórico sobre las multiliteracidades, así como la ausencia de experiencias en las que otros docentes modelen e incorporen los modos de leer y de escribir contemporáneos. El acercamiento a las instituciones educativas en las que desarrollan sus prácticas también ha sido relevante en la configuración de las apuestas formativas, en la medida en que identifican barreras en el acceso a los recursos tecnológicos, concepciones poco favorables hacia las tecnologías y currículos basados en contenidos. Estos desafíos en su conjunto pueden ser abrumadores para los futuros docentes y pueden desanimarlos a tomar acción coherente con sus ideales educativos (Lim, 2022).

Estos hallazgos son relevantes para la creación de programas de formación docente inicial y continua que avancen tanto en la conceptualización de las literacidades múltiples como en la preparación, acompañamiento y seguimiento de las prácticas pedagógicas. Por un lado, es preciso incorporar reconceptualizaciones de la literacidad que apunten a cerrar las brechas entre las prácticas escolares y las prácticas que los estudiantes experimentan en otros contextos. Por otro lado, deben establecerse las bases de una pedagogía explícita que no solo prepare a los estudiantes con las habilidades necesarias para el siglo XXI, sino que, sobre todo, promuevan la equidad social y la diversidad cultural y lingüística tanto

en medios digitales como fuera de ellos (Cariaga, 2019; Sito y Moreno, 2021; Rahman *et al.*, 2022).

Los docentes requieren también numerosas oportunidades para desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para integrar la multiliteracidad en las aulas de lengua. Un acompañamiento cercano no solo permitirá prepararse para enfrentar las barreras institucionales y políticas educativas desfasadas, sino desarrollar una actitud crítica y reflexiva que acompañe la práctica docente a lo largo de la vida (Veliz y Hossein, 2020). Para ello, es indispensable seguir reconstruyendo narrativas docentes que permitan integrar los conocimientos, las experiencias previas y las apuestas formativas, no solo como prospectivas, sino como realidades en las aulas.

Referencias

- Abio, G. (2017). Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales. *Revista Caracol*, 13, 20-55.
- Ajayi, L. (2010). Preservice Teachers' Knowledge, Attitudes, and Perception of their Preparation to Teach Multiliteracies/Multimodality. *The Teacher Educator*, 46(1), 6-31. <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.488279>
- Andreu, N., López, R. y Saneleuterio, E. (2020). El lenguaje de las tecnologías en la formación de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 116-128. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.09>
- Androutsopoulos, J. (2008). Potentials and Limitations of Discourse-Centred Online Ethnography. *Language@Internet*, 5(8). <https://www.languageatinternet.org/articles/2008/1610>
- Ang, L., y Tim, K. (2020). A Review of Theories and Practices of Multiliteracies in Classroom: Issues and Trends. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 19(11), 41-52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.3>
- Anstey, M. y Bull, G. (2018). *Foundations of Multiliteracies: Reading, Writing and Talking in the 21st Century*. Routledge.
- Areiza, H., Berdugo, M. y Tejada, H. (2014). Una autopercepción de la multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad pública en Colombia. *Folios*, 40. <https://doi.org/10.17227/01234870.40folios153.173>
- Ávila, N. (2016). Literacidad digital a través del currículo universitario: cursos, recursos y prácticas. *Exlibris*, 5, 251-259.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2.ª ed.). Blackwell Publishing.
- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Boche, B. (2014). Multiliteracies in the Classroom: Emerging Conceptions of First-Year Teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114-135. <http://jolle.coe.uga.edu>.
- Buchholz, B. y Pyles, D. (2018). Scientific Literacy in the Wild: Using Multimodal Texts in and out of School. *Reading Teacher*, 72(1), 61-70. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/trtr.1678>
- Cariaga, R. (2018). Experiencias en el uso de las tic. Análisis de relatos de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14559244007>
- Casanovas, M., Capdevila, Y. y Ciro, L. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.13928>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos Canela*, 33, 5-23. <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/232>
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2014). El aprendizaje de la competencia hipertextual. En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 135-148). Octaedro.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave.
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Ekşi, G. y Yakişık, B. (2015). An Investigation of Prospective English Language Teachers' Multimodal Literacy.

- Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 199, 464-471. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.533>
- Falco, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 59-76.
- Fandiño-Parra, Y., Ramos, B., Bermúdez, J. y Arenas, J. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educación y Educadores*, 19(1), 46-64. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.3>
- Fariás, M. y Araya, C. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y Lingüística*, 32, 283-304. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200015>
- González, B. (2015). Programas y estrategias guiados por la alfabetización académica. En B. González, A. Salazar y L. Peña (eds.), *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 177-236). Pontificia Universidad Javeriana.
- Gourlay, L., Hamilton, M. y Lea, M. (2013). Textual Practices in the New Media Digital Landscape: Messing with Digital Literacies. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21438>
- Hine, C. (2015). *The Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Every day*. Bloomsbury Academic.
- Jones, R. y Hafner, C. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction* (1.a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095317>
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapata, G. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Kissling, M. (2014). Now and then, in and out of the Classroom: Teachers Learning to Teach Through the Experiences of their Living Curricula. *Teaching and Teacher Education*, 44, 81-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.003>
- Kleiman, Á. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 387-416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Kontopodis, M., Varvantakis, C. y Wulf, C. (2017). *Global Youth in Digital Trajectories*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (3.a ed.). Morata.
- Leander, K., Scharber, C. y Lewis, C. (2017). Literacy and Internet Technologies. In B. Street y S. May (eds.), *Literacies and Language Education* (pp. 43-58). Springer.
- Lim, F. (2022). A Design-based Research Approach to the Teaching and Learning of Multiliteracies. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00683-0>
- Mejía, B. y García, M. de L. (2021). Literacidad: un reto en la formación de docentes de educación básica. *Emerging Trends in Education*, 4(7). <https://doi.org/10.19136/etie.a4n7.4212>
- Mills, K. (2010a). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Mills, K. (2010b). *The Multiliteracies Classroom*. Multilingual Matters.
- Nagle, J. (2019). *Teacher Professional Learning in Multiliteracies Pedagogy: Exploring the Lived Curriculum of Preservice and In-service Educators* (tesis de doctorado). Western University. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=9042&context=etd>
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Pramono, S. (2018). Preparing Language Teachers for ict-based Language Learning: A Focus on Student Teachers’ Multimodal Literacy Level. *The 2nd International Conference on Informatics for Development 2018*. http://icid.sunankalijaga.org/article/read_paper.php?id=29
- Rahman, M., Melliyan, M., Handrianto, C., Erma, E. y Rasool, S. (2022). Prospect and Promise in Integrating Multiliteracy Pedagogy in the English Language Classroom in Indonesia. *ETERNAL (English Teaching Learning and Research Journal)*, 8(1), 34-52. <https://doi.org/10.24252/eternal.v8i1.2022.a3>
- Rivera, D. y Suconota, E. (2018). Las TIC en la gestión de los procesos educativos. *Razón y Palabra*, 102, 481-509. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6787064>
- Rowell, J. y Walsh, M. (2012). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, and New Literacies. *Brock Education*, 20(1), 53-62.
- Rowell, J., Kosnik, C. y Beck, C. (2008). Fostering Multiliteracies Pedagogy through Preservice Teacher

- Education. *Teaching Education*, 19(2), 109-122.
<https://doi.org/10.1080/10476210802040799>
- Shepherd, R. (2018). Digital Writing, Multimodality, and Learning Transfer: Crafting Connections between Composition and Online Composing. *Computers and Composition*, 48(1), 103-114.
<https://www.learntechlib.org/p/204997/>
- Sito, L. y Moreno-Mosquera, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169.
<https://doi.org/10.14483/22486798.16747buc>
- Street, B. (2017). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. In B. Street y S. May (eds.), *Literacies and Language Education* (pp. 3-15). Springer International Publishing.
- Vargas, A (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: Implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 153-174.
- Veliz, L. y Hossein, S. (2020). EAL teachers' (Un)preparedness to Implement Classroom Practice for Multiliteracies Pedagogy. In W. Tao y I. Liyanage (eds.), *Multilingual Education Yearbook* (pp. 63-80). Springer International Publishing.