




# Lectura crítica de textos en entornos digitales: ¿son necesarias nuevas competencias?

**Al introducir profundos cambios en los modos de vivir y comunicar, la era digital impone también profundos cambios en los conceptos de *lector*, *lectura* y *audiencia*, a la vez que plantea la redefinición de los procesos de lectoescritura y el desdibujamiento de los límites del discurso oral y escrito. La autora de la nota sostiene que el plan de estudios de los traductorados deberá contemplar la inclusión de contenidos de alfabetización digital de manera transversal.**

| Por la **Traductora Pública, Literaria y Científico-Técnica Marina Scalerandi**, Licenciada en Lengua y Cultura Italiana por la Universidad de Pisa, maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, y especialista en Educación y Nuevas Tecnologías

## **El impacto de las TIC en el ámbito educativo de nivel superior**

Resulta hoy indudable el impacto que representan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la circulación, el procesamiento y la apropiación de la información y el conocimiento. Es evidente que hoy leemos más y en diversos formatos, lo cual da lugar al surgimiento de nuevos géneros discursivos que combinan el texto escrito con imágenes, videos y audios (Vargas Franco, 2015) en las denominadas *sociedades del conocimiento* (Unesco, 2005). Existen, sin embargo, tensiones respecto del alcance preciso del impacto que suponen las TIC en la construcción del conocimiento y en el desarrollo cognitivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la apropiación de la información (Necuzzi, 2013).



Muchos autores, entre los que se destaca Cassany (2005), sostienen que, efectivamente, las nuevas tecnologías han tenido una influencia muy notable sobre la forma en que se lee y se escribe en el siglo XXI, a tal punto que se habla de nuevas alfabetizaciones o nuevas «literacidades»<sup>1</sup>, que suponen cambios significativos en los procesos de comprensión lectora en entornos virtuales. Cassany (2012), además, advierte que la era digital, al introducir profundos cambios en los modos de vivir y comunicar, impone también profundos cambios en los conceptos de *lector*, *lectura* y *audiencia*, a la vez que plantea la redefinición de los procesos de lectoescritura y el necesario desdibujamiento entre el discurso oral y escrito, y entre discursos en diversos soportes —multimodales, según Kress (2003)—. El análisis de todos estos conceptos se torna indudablemente un tema central que se debe tener en cuenta en las carreras de nivel superior de formación de traductores.

Podemos recurrir a otros autores para que nos ayuden a echar más luz al respecto. Concepción (2010), por ejemplo, coincide con la postura de Cassany (2006) al afirmar que se han identificado claramente cambios significativos en los procesos de lectocomprensión en entornos completamente en línea o mediados por TIC de alguna u otra manera. Reig (2014), en esa misma línea, sostiene que leer en entornos mediados por TIC supone la activación de mecanismos de lectura muy distintos de los tradicionales: la lectura deja de ser lineal y pasa a ser no lineal y a estar fundada en la identificación rápida de palabras clave. Coiro (2011), quien ha sido una de las principales voces en la investigación de la comprensión lectora en línea, confirma estas ideas al afirmar que la lectura en entornos digitales exige la activación de habilidades diferentes de las que se ponen en juego en la lectura tradicional del texto impreso. Gran parte de sus investigaciones, de hecho, han logrado demostrar que muchos lectores de textos digitales con escaso conocimiento previo sobre el tema en cuestión, pero con

---

<sup>1</sup> Para Cassany (2009), el término «alfabetización» hace una referencia directa al vocablo «alfabeto» y connota una concepción mecánica de la lectoescritura. Además, no incluiría las escrituras no alfabéticas de muchas comunidades no europeas. Lo que resulta aún peor, en su opinión, es que puede asociarse a términos de connotación negativa como «analfabeto/analfabetismo».

destacadas habilidades de lectura en entornos digitales, han logrado los mismos resultados de lectocomprensión —o incluso mejores— que aquellos obtenidos por lectores con mucho conocimiento previo sobre un tema, pero con escasas habilidades para la lectura en línea.

Las hipótesis planteadas también han sido confirmadas por investigaciones cuyo objeto de estudio ha sido el manejo adecuado de fuentes de documentación, la activación de estrategias avanzadas de búsqueda bilingües y multilingües, y el desarrollo de una competencia crítica en búsquedas efectivas de información por parte de estudiantes universitarios de lenguas extranjeras en Finlandia (Mutta, Pelttari, Salmi, Chevalier y Johansson, 2014).

En esta misma línea de pensamiento, Cassany (2009), en otra de sus obras, nos acerca el concepto de «nuevas prácticas para viejos propósitos» —prácticas letradas contemporáneas— y agrega que la lectura en entornos digitales implica una actividad multitarea, ya que exige el manejo simultáneo de una diversidad de datos y recursos, lo cual necesariamente obliga al lector a asumir un rol mucho más activo y a tomar decisiones durante todo el proceso de lectura. En efecto, el lector en entornos digitales debe decidir, en todo momento, si concentrarse solamente en la lectura del texto que tiene entre manos y no seguir eventuales hipervínculos, o bien, si decide seguirlos, elegir cuáles abrir en nuevas ventanas del ciberespacio —o cuáles desestimar— y, en definitiva, cómo gestionar la atención sobre la lectura del texto principal durante todo el proceso. Estas cuestiones planteadas por el autor han sido demostradas, por ejemplo, en varias investigaciones de Burin, Saux, Irrazábal y Kahan (2010, 2011 y 2013) desde la perspectiva de la psicología cognitiva.

Siempre en la misma línea de pensamiento, se ha sostenido que existe una relación entre la comprensión lectora digital y el grado de alfabetización o literacidad digital. En efecto, Burin, Coccimiglio, González y Bulla (2016), luego de analizar exactamente qué se entiende por «habilidades digitales» tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista operacional, a partir del relevamiento de las principales investigaciones al respecto y su relación con la comprensión lectora, concluyeron que, en primer lugar, es necesario realizar una distinción entre el uso social o de entretenimiento de la web y un uso académico, informacional o laboral

**Lectura crítica de textos  
en entornos digitales: ¿son necesarias  
nuevas competencias?**

que pueda hacerse de ella. Dicho de otra manera, un uso meramente instrumental de ciertos dispositivos no garantiza un uso estratégico de los recursos disponibles en línea. En este sentido, entonces, la alfabetización digital o literacidad digital, según el autor al cual se haga referencia, estaría compuesta por un conjunto de habilidades digitales que parecerían surgir del manejo conjunto de ciertas habilidades técnicas (manejo eficiente de dispositivos digitales) y cognitivas (habilidades de búsquedas efectivas en la web, navegación dinámica y no secuencial, integración del conocimiento a partir de distintas fuentes y evaluación del contenido de manera crítica). Al analizar la relación entre las habilidades digitales y la comprensión lectora digital, los autores concluyen, asimismo, que en los estudios de los últimos años estos dos conceptos tienden a quedar asimilados en un mismo constructo pasible de un estudio integrado. Si se hace el esfuerzo por estudiarlos por separado, los resultados indicarían, en opinión de los autores, que existe una relación clara entre la comprensión lectora satisfactoria de textos digitales y una alta competencia operacional y de navegación en línea.

Además, en lo que respecta a nuevos formatos que irrumpen en la era digital, está claro que el acceso al conocimiento se da principalmente a través de la lectura en pantalla —computadoras personales, tabletas, teléfonos celulares, cajeros automáticos, pantallas urbanas que indican información de todo tipo, chats, videoconferencias, mensajería instantánea, entre muchas otras— (Coll, 2005), por lo cual resulta muy evidente que se requieren nuevas competencias lectoras relativas al manejo eficiente y crítico de textos multimodales, es decir, elaborados en distintos formatos y con distintos soportes (Kress, 2003). Nada que McLuhan (1967) no hubiese anticipado hace más de cuatro décadas al referirse a los cambios sociales que se derivan de los medios masivos de comunicación. La influencia del soporte puede verse claramente en los resultados de una investigación (Burin, Barreyro, Saux e Irrazábal, 2014) que demuestra el peso que puede tener la interfaz en los lectocomprendedores menos eficientes: las estructuras textuales digitales más habituales —en red— son más complejas de gestionar que aquellas jerárquicas, típicas del texto impreso, en los procesos de lectocomprensión.

**Comprensión lectora en entornos digitales: ¿cómo se abordó la investigación hasta el momento?**


El estudio de la lectocomprensión de hipertextos o en entornos digitales ha sido objeto de estudio desde hace años.

Desde una perspectiva antropológica, Rodríguez (1999) se planteaba, hace ya dos décadas, si el hipertexto conformaba una nueva práctica discursiva antropológica y si el concepto de *hipertexto* no estaba implícito ya en las ideas de Barthes (1980) sobre la reticularidad de los bloques de palabras, imágenes y sonidos.

Fainholc (2004), por su parte, se preocupaba a principios del siglo **xxi** por diferenciar cuáles competencias socio-comunicativas e instrumentales son necesarias para desarrollar la lectura crítica en entornos hipermediales y electrónicos. Algunas conclusiones de este estudio sugieren que es necesario que los lectores en entornos digitales lleguen a ser verdaderos hiperlectores o usuarios capaces de evaluar críticamente la confiabilidad de un sitio web o de desconfiar de la información tal cual se presenta en la web y de ir más allá, para lograr establecer en qué grado los contenidos digitales son dependientes del contexto que los rodea. Específicamente, el estudio concluye con una serie de recomendaciones acerca de la necesidad de enseñar competencias cognitivas —tendientes a lograr una lectura comprensiva en entornos digitales—, semiológicas —tendientes a aprovechar el lenguaje hipertextual e hipermedial de los textos digitales—, comunicativas —tendientes a mejorar la interacción social—, afectivas —tendientes a fomentar la autorregulación y la interacción intercultural— y tecnológicas —tendientes a lograr búsquedas efectivas en la web y un manejo instrumental satisfactorio de los dispositivos utilizados— en los entornos digitales de aprendizaje.

Por su parte, Galindo Ruiz de Chávez (2015) estudió las características de la lectura crítica de hipertextos y expuso con mucha claridad los distintos autores que han investigado ese tipo de lectura. Al igual que Vargas Franco (2015), plantea que existen distintos enfoques para abordar el tema: la perspectiva lingüística, la psicolingüística y la de la literacidad crítica.

Desde la perspectiva psicolingüística, existe un acervo muy interesante de investigaciones sobre la comprensión del texto expositivo hipertextual. Lo particularmente interesante de estas investigaciones es el pasaje del estudio de la comprensión lectora hipertextual en



ambientes controlados a contextos naturales de aprendizaje: el aula virtual. Puntualmente, en un estudio de hace unos años (Irrazábal, Saux, Barreyro, Burin y Bulla, 2015) se buscó estudiar la incidencia de factores tales como el conocimiento previo del lector acerca de un dominio específico, su capacidad de la memoria de trabajo, las estrategias aplicadas a la lectura y el diseño de la interfaz digital en la lectocomprensión de textos expositivos en un aula virtual de aprendizaje. Los resultados muestran que la tarea de lectocomprensión se vio favorecida por un alto conocimiento previo acerca del tema planteado en cada texto, por una alta capacidad de la memoria de trabajo del lector y por una interfaz digital presentada de manera jerárquica, opuesta a la disposición en red. Asimismo, se evidenció un mejor rendimiento en los lectores que adoptaron estrategias activas de lectura de los textos digitales. Estos lectores, además, no se vieron afectados por la diferencia entre interfaz jerárquica o en red, lo cual parecería sugerir que la actitud de lectura activa forma parte de la competencia digital en entornos virtuales, en línea con lo planteado por Coiro (2011).

Por su parte, desde la perspectiva de la literacidad crítica, el estudio de Valero, Vázquez y Cassany (2015) sobre lectura crítica en inglés de los estudiantes de la carrera de Traductorado en una universidad española se planteó los siguientes objetivos: analizar si los participantes del estudio lograban identificar la visión del mundo contenida en un texto auténtico de la comunidad británica, documentar y analizar las estrategias de lectura crítica y de manejo de recursos en línea para comprender el texto y describir las percepciones de los participantes como lectores críticos ante una tarea de lectocomprensión en una lengua extranjera. Los resultados de esta investigación parecen indicar que gran parte de los estudiantes sometidos al estudio no logró comprender un texto en inglés de manera crítica, principalmente debido a su escasa conciencia acerca de que un texto en lengua extranjera está socioculturalmente «situado» en un contexto específico de esa cultura en cuestión y, por lo tanto, no puede ser lectocomprendido en forma satisfactoria solo recurriendo a una decodificación meramente lingüística o inferencial. Los resultados también parecen indicar que el bajo rendimiento en algunos estudiantes se debe a que no aplicaron estrategias activas de lectura crítica en línea ni usaron eficazmente los recursos disponibles en la web para completar satisfactoriamente una tarea de lectocomprensión en lengua extranjera.

## ¿Cómo afectan estas cuestiones la labor de los estudiantes de Traductorado y de los traductores profesionales?

Luna (2000) plantea que el traductor-intérprete del siglo **XXI** debe indefectiblemente ser un «depurador informativo» de excelencia si desea alcanzar el éxito profesional. En ese sentido, parece confirmar en el campo de la traducción profesional lo que Ferreiro plantea para el ámbito socioeducativo: la alfabetización de este siglo supone otras competencias mucho más sofisticadas que la simple decodificación de mensajes lingüísticos. Ambos enfoques se relacionan con las prácticas letradas contemporáneas que analiza Cassany (2009) y que comprenden tres conceptos fundamentales: la navegación crítica en internet, la comprensión crítica bilingüe y la retórica contrastiva. Si bien el autor analiza estos conceptos a la luz de las competencias que deben desarrollar los lectores del siglo **XXI** para ser verdaderos lectores críticos en línea, lo cierto es que se trata de conceptos básicos de la práctica traductora ya desde los ámbitos académicos de la formación de traductores. En efecto, y tal como sostiene Cassany (2009), cualquier lector puede comprender una frase como «Nací en Vic», aunque no tenga idea de en qué país se encuentra esa localidad. Se trata de una comprensión literal de la secuencia lingüística: leer simplemente las líneas. En cambio, para comprender una frase como «Soy catalán, pero no tacaño», cabe realizar una actividad cognitiva más compleja de tipo inferencial. En efecto, cabe leer entre líneas: la conjunción adversativa permite suponer que quien realiza la afirmación se diferencia de la característica que, según esa misma afirmación, parece distinguir a los habitantes de Cataluña. Finalmente, para lectocomprender críticamente una frase como «Soy catalán, pero no insolidario», no basta con realizar una inferencia solo a partir de los componentes lingüísticos. En este caso, se requieren conocimientos de política y economía española, ya que la afirmación crítica al estereotipo español que considera que los catalanes no quieren solidarizarse con el resto de las comunidades españolas. Es decir, en este caso la comprensión acabada de la afirmación se produce solo en el nivel crítico, que implica comprender la ideología subyacente en la que está enmarcado un texto, es decir, comprender de qué modo está socioculturalmente situado. Se trataría, según Cassany (2009), de leer tras las líneas. Llegar a este nivel de comprensión crítica es aún más complejo en la lectura en línea, en donde se desdibujan aspectos fundamentales como la autoría del mensaje o la calidad de la información que se analiza, y lo es aún más para los

Lectura crítica de textos  
en entornos digitales: ¿son necesarias  
nuevas competencias?

aprendices de lenguas extranjeras que tienen una competencia lingüística, sociocultural y retórica menor de la lengua de estudio, como es el caso de los estudiantes de carreras de Traductorado, que están expuestos a textos digitales auténticos no adaptados a fines pedagógicos (Valero, Vázquez y Cassany, 2015).

Retomando el planteo de Luna (2000) sobre la depuración informativa y relacionándolo con el estudio de Valero, Vázquez y Cassany (2015) con estudiantes de Traductorado, podríamos también pensar que estos conceptos están presentes en algunas de las subcompetencias que plantea Kelly (2002) al definir la competencia traductora: la subcompetencia comunicativa y textual en —al menos— dos lenguas, la subcompetencia cultural —en relación, al menos, con dos culturas— y la subcompetencia instrumental, entendida, fundamentalmente, como el manejo experto de fuentes documentales y de búsquedas terminológicas avanzadas, así como también de herramientas informáticas que asisten a los traductores en su labor.

### Reflexiones finales

Por todo lo expuesto hasta aquí, parece evidente que es necesario repensar y reformular los programas de las asignaturas de las carreras de Traductorado, a fin de que contemplen las conclusiones a las que están arribando diversas investigaciones y estudios que se realizan en todo el mundo acerca de la lectura en línea y en entornos digitales de aprendizaje.

Tal como se ha expuesto en este artículo, la relación entre la comprensión lectora digital y la alfabetización o literacidad digital entendida como el manejo integral de habilidades digitales técnicas u operacionales —uso de dispositivos digitales y adecuado manejo en entornos virtuales— y habilidades cognitivas —búsqueda y validación estratégicas de la información; integración y evaluación de los contenidos obtenidos tendientes a resolver problemas— ha sido objeto de diversas investigaciones cuyas conclusiones han planteado que un lector crítico en entornos digitales debe necesariamente poseer una literacidad digital avanzada (Burin y otros, 2016).

Si pretendemos formar profesionales idóneos para desempeñarse en los tiempos de la posmodernidad o modernidad líquida que nos describe Bauman (2006), el plan de estudios de las carreras de Traductorado deberá necesariamente contemplar la inclusión de contenidos de alfabetización digital de manera transversal, y no solo en determinados talleres o asignaturas de duración cuatrimestral o anual. No se debe dar por hecho que los alumnos saben identificar sus problemas de

comprensión y saben buscar y evaluar la información en internet de forma autónoma (Valero, Vázquez y Cassany, 2015). Lograr que nuestros alumnos de Traductorado sean excelentes depuradores informativos y luego lectores críticos en línea no se logra en poco tiempo. Se trata de competencias que requieren cambios psicocognitivos importantes, al igual que cambios en los hábitos de búsqueda, selección, clasificación y validación de los datos obtenidos y, asimismo, del desarrollo de una disciplina atencional específica, toda vez que nuestros estudiantes ya no están expuestos principalmente a textos impresos. Al contrario, lo están a textos digitales, hipervinculados, en red, donde no existen límites precisos entre una lectura y otra, no hay fronteras intertextuales bien definidas y el internauta «salta» de un recurso a otro en cuestión de segundos, casi sin darse cuenta, lo cual conduce a que pierda fácilmente el contexto situacional en el que se inserta su texto.

### Referencias bibliográficas

- BARTHES, R. (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- BAUMAN, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BURIN, D., BARREYRO, J., SAUX, G. e IRRAZÁBAL, N. (2014). *Comprensión de hipertextos expositivos en contextos naturales: Estructura del hipertexto, capacidad de la memoria de trabajo, conocimiento previo, y estrategias de resolución*. Conferencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, 12-14 de noviembre de 2014.
- BURIN, D., COCCIMIGLIO, Y., GONZÁLEZ, F. y BULLA, J. (2016). «Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales». *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 191-206. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/301>.
- BURIN, D., KAHAN, E., IRRAZÁBAL, N. y SAUX, G. (2010). «Procesos cognitivos en la comprensión de hipertexto: Papel de la estructura del hipertexto, de la memoria de trabajo, y del conocimiento previo». *Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires: Publicación electrónica. Recuperado de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/R0730\\_Burin.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/R0730_Burin.pdf).
- BURIN, D., SAUX, G., IRRAZÁBAL, N. y KAHAN, E. (2013). «Understanding expository hypertexts: navigation as a function of previous domain knowledge and hypertext structure». *Proceedings for the 23rd*.

- Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*. Valencia, España: Society for Text and Discourse.
- BURIN, D., SAUX, G., KAHAN, E. e IRRAZÁBAL, N. (2011). «Understanding expository hypertext: effects of previous domain knowledge, hypertext structure, navigation experience, and working memory capacity». *Proceedings for the 21st. Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*. Poitiers, Francia: Society for Text and Discourse.
- Cassany, D. (2005). «Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad». Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Concepción: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>.
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2009). *Leer para Sofía*. Tokio: Instituto Europeo Universidad Sofía.
- (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- COIRO, J. (2011). «Talking About Reading as Thinking: Modeling the Hidden Complexities of Online Reading Comprehension». *Theory Into Practice*, 50(2), 107-115. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2011.558435>.
- COLL, C. (2005). «Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información». *Uoc Papers*, 1. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>.
- LÓPEZ ANDRADA, C. (2010). *Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Comunicación 3.0, Universidad de Salamanca, 4-5 de octubre de 2010. Recuperado de <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>.
- GALINDO RUIZ DE CHÁVEZ, M. (2015). «Lectura crítica hipertextual en la web 2.0». *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-129. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16972>.
- FAINHOLC, B. (2004). «La lectura crítica en internet. Desarrollo de habilidades y metodología para su práctica». *RIED*, 7(1/2), 41-64. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1074/990>.
- IRRAZÁBAL, N., SAUX, G., BARREYRO, J., BURIN, D. y BULLA, J. (2015). «La Comprensión del Texto Digital Expositivo en el Aula Virtual de Aprendizaje». *Perspectivas en Psicología*, 12(2), 57-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547667007>.
- KELLY, D. A. (2002). «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular». *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, 9-20.
- KRESS, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Nueva York: Routledge.
- LUNA, R. (2002). *Temas de traducción*. Lima, Perú: Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Traducción, Interpretación y Ciencias de la Comunicación.
- McLUHAN, M. (1967). *The medium is the message*. Harmondsworth: Penguin Books.
- MUTTA, M., PELTTARI, S., SALMI, L., CHEVALIER, A. y JOHANSSON, M. (2014). «Digital Literacy in Academic Language Learning Contexts: Developing Information-Seeking Competence». *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*. Calico Monograph Series, 12, 227-244.
- NECUZZI, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Unicef. Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado\\_arte\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf).
- REIG, D. (abril de 2014). *El Caparazón Blog*. Recuperado de <http://www.dreig.eu/caparazon/2014/04/14/lectura-bimodal/>.
- RODRÍGUEZ, C. (1999). «¿Hipertexto, un nuevo estilo de discurso antropológico?». *Revista de Antropología Social*, 8. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO9999110109A/10057>.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. (1.ª ed.). París. Recuperado de <http://www.unesco.org/publications>.
- VALERO, M. J., VÁZQUEZ, B. y CASSANY, D. (2015). «Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales». *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259138240001>.
- VARGAS FRANCO, A. (2015). «Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria?». *Revista Folios*, 42, 139-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>.