

Usos y finalidades de las TIC en los procesos de lectura

Nicolle Sthefany Roa De Salvador

**Investigación documental presentada para optar al título de Licenciada en Español
e Inglés**

Asesor

Jhoan Manuel García Franco

Departamento de Lenguas

Facultad de Humanidades

Universidad Pedagógica Nacional

Trabajo de Grado

Bogotá D.C.

2026

Tabla de contenido

Las TIC como herramienta fortalecedora en los procesos de lectura	3
Capítulo I- Planteamiento del problema	4
1.1 Las TIC como tecnologías análogas y digitales.....	4
1.1.1 Digitalización educativa: la inmersión de las TIC.....	6
1.1.2 La inmersión de las TIC en la lectura	9
1.2 Selección y pertinencia de la documentación a trabajar	10
1.3 Problema investigativo	12
1.4 ¿Por qué indagar en el fenómeno de las TIC en los procesos lectores?	14
1.5 Pregunta de investigación	15
1.6 Objetivos.....	15
1.6.1 Objetivo General.....	15
1.6.2 Objetivos específicos	16
Capítulo II – Referentes conceptuales	16
2.1 Comprender la lectura desde un componente sociocultural	16
2.1.1 Explorando estrategias didácticas para la comprensión lectora.....	18
2.2 Los nuevos medios y la cultura de la convergencia	19
2.2.1 ¿Qué modificaciones presentan los nuevos medios en la educación?	21
2.2.2. Alfabetización digital en los procesos de lectura	23
2.2.3 La comprensión lectora inmersa en la lectura digital.....	25
Capítulo III – Marco metodológico	26
3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	26
3.2. Fases investigativas	29
3.2.1 Recuperar documentos.	29
3.2.2 Prelectura del corpus seleccionado.	29
3.2.3 Decodificación del corpus seleccionado.	30
3.2.4 Análisis de datos.	30
3.3 Técnicas e instrumentos.....	32
3.3.1 Instrumentos de recolección de datos.	32
3.3.2 Instrumentos de organización de datos.	33
3.3.3 Técnicas de análisis de datos.	33
Capítulo IV-Hallazgos investigativos	34
4.1 ¿Qué entienden por TIC los maestros en formación?	34
4.2 Estrategias basadas en el trabajo colaborativo, autonomía y diversificación de formatos	42
4.3 Recursos <i>cotidianos</i> en el ámbito académico	48
4.3.1 Recursos de interacción y creación	52
4.3.2 Uso pedagógico de redes sociales.....	53

4.4 Colaboración entre maestro-estudiante.....	55
4.5 Finalidades formativas en el uso de las TIC en el proceso lector	59
4.5.1 Desarrollar competencias para la sociedad digital con el fin de potenciar la lectura y comprensión en entornos digitales.....	60
4.5.2 Fomentar la autonomía y participación del estudiante	63
4.6 Comprensión lectora como medio para un fin.....	64
Capítulo V- Conclusiones	68
Referencias	75
Anexos.....	80

Las TIC como herramienta fortalecedora en los procesos de lectura

La irrupción del COVID-19 trajo consigo cambios significativos en el ámbito educativo; entre ellos, la aceleración del uso de las tecnologías que habían comenzado a integrarse gradualmente en las aulas desde 1960 (Vidal, 2006). Este fenómeno obligó a los maestros y estudiantes a adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología; las clases remotas y las plataformas educativas experimentaron un auge.

En este marco, hacemos patente la necesidad de un análisis detallado sobre la implementación de las TIC en el aula, específicamente en el área de español. La presente revisión documental pretende identificar, analizar y cuestionar la implementación y estrategias didácticas presentadas en experiencias documentadas por maestros que han incorporado activamente estas tecnologías en su práctica pedagógica. Este estudio busca no solo comprender el impacto de las TIC en el proceso lector desde el aula de español, sino también examinar cómo estas herramientas están transformando la dinámica y las metodologías pedagógicas en el contexto actual.

Para el presente estudio, hemos recopilado once experiencias documentadas de maestros en formación, tomadas del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, correspondientes al período comprendido entre los años 2017 y 2023. Aquellos documentos debían contar con el enfoque principal de este trabajo: el fortalecimiento del proceso lector mediado por las tecnologías, ya que es allí donde se pretende analizar la literatura existente.

El documento está estructurado en cinco capítulos. El primer y segundo capítulo abordan el planteamiento del problema, que surge de las cuestiones identificadas en el corpus de estudio, la pregunta problema y los objetivos, tanto general como específicos. De allí desarrollamos el marco conceptual, en el cual se presentan los referentes conceptuales y su relevancia para la investigación. El tercer capítulo describe el marco metodológico, en el que mencionamos las fases que lo componen y las técnicas e instrumentos necesarios para llevar a cabo la indagación. El cuarto capítulo presenta los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los documentos estudiados con el fin de dar paso al último capítulo: las conclusiones del proyecto.

Capítulo I- Planteamiento del problema

1.1 Las TIC como tecnologías análogas y digitales

Desde los postulados de Ávila (2013), las TIC son definidas como “el conjunto de herramientas, soportes y canales desarrollados y sustentados por las tecnologías (telecomunicaciones, informática, programas, computadores e internet) que permiten la [...] presentación de informaciones, en [formato] de voz, imágenes y audio” (p. 223). Estas incluyen tanto tecnologías análogas como digitales. No obstante, este trabajo hace un enfoque en el concepto de Tecnologías Digitales, ya que fueron mayormente usadas por los maestros en formación.

La Tecnologías Digitales son entendidas como “aquellos materiales o herramientas a los cuales el ser humano les incorpora, mediante un lenguaje matemático, instrucciones que se traducen en acciones para resolver un problema o desafío” (González, 2005, p.9). Es decir, estas tecnologías presentan un software programado con comandos específicos para cumplir una función que genere un resultado al problema descrito o petición programada. Se ven representadas en herramientas como computadoras, videojuegos, inteligencias artificiales, entre otras. La finalidad de dicha programación es que las máquinas operen de manera más inmediata y eficiente, obteniendo resultados adecuados. González (2005) plantea una metáfora en la cual las tecnologías digitales son un mundo; “el “planeta-máquina” sigue funcionando sin cuestionarse un propósito o razón, ya que las maquinas al ser objetos carentes de vida, no tienen la capacidad de reflexionar” (p.9), maximizando la eficacia y reduciendo el esfuerzo físico/mental necesario para diferentes asignaciones.

En los tiempos que corren, es común ver personas de todas las edades, entre ellas estudiantes de todos los niveles de formación, haciendo uso permanente de dispositivos electrónicos tales como computadoras, celulares *Smartphone* y tabletas; estos dispositivos digitales y cibernéticos contienen en su mayoría textos multimodales, dejando entrever la correlación entre los formatos de audio, imagen y datos que facilitan la interacción asincrónica o la búsqueda de información en plataformas como Google. De acuerdo con Lomas (2024),

al influjo tradicional del cine, del cómic, de la prensa, de la televisión y de la publicidad se une ahora el auge de las tecnologías de la información y de los soportes multimedias. Ordenadores, videojuegos, CD y DVD, conexiones a Internet sin cable, *smartphones*, televisión digital, tabletas táctiles, redes sociales, mensajería instantánea [entre otras] invaden los hogares, ocupan el ocio de

las personas y construyen otras vías de acceso al aprendizaje y al conocimiento, a la vez que abren puertas a otras formas de comunicación y de intercambio entre las personas (p. 128).

Por lo cual, vale la pena mencionar que la dotación de dispositivos electrónicos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) les ha entregado a las aulas del distrito no es un hecho reciente. Sin embargo, cabe cuestionarse el uso de las estrategias didácticas por medio de estos recursos ya que en planteamientos de Rueda y Quintana (2013),

cada nueva tecnología se ha ido insertando dentro de nuestro sistema educativo, pero pareciera que cada una, por su novedad, fuera capaz de suplantar y “negar” las anteriores. De hecho, las hemos ido incorporando sin un atemperamiento y reflexión sobre las continuidades y rupturas que se producen entre unas y otras (p. 84).

En otras palabras, aunque las nuevas tecnologías han sido adoptadas en el sistema educativo debido a su componente *innovador*, han sido incorporadas sin una consideración profunda de su relación con las tecnologías ya existentes, como la radio, televisión y libros, o con el contexto en el que se pretenden utilizar. Esto ha generado la impresión de que cada innovación tiene la capacidad de sustituir y anular las anteriores (por ejemplo, el libro digital inutiliza al libro físico), en lugar de integrarse de forma complementaria.

1.1.1 Digitalización educativa: la inmersión de las TIC

Las TIC se presentan hoy en día como herramientas indispensables en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La inmersión de estas desde la década de 1960, según Vidal (2006), empezó con “la revolución electrónica apoyada inicialmente en la radio y la televisión”, la cual generó “cambios en las costumbres sociales [y] la educación” (p. 541). Esto, debido a que, anteriormente la educación era netamente presencial; es decir, los maestros impartían sus clases desde las aulas, haciendo uso de otras tecnologías, por ejemplo, el tablero, las pizarras con tiza y

los libros de texto, pero ¿Qué pasaba con aquellas personas que no podían acceder a las aulas? Desde ese momento, la educación que se sirve de tecnologías como la radio y la televisión se transformó en la solución para los ‘problemas’ que la distancia implicaba y la ‘necesidad’ de educación que todos requerían.

Además, la llegada del COVID-19 aceleró la implementación de plataformas tales como *Teams, Meet, Zoom*, para mediar el trabajo remoto, así como otras tecnologías que se enmarcan en las TIC tales como ordenadores, celulares y tabletas, a la escuela. Al entrar en confinamiento, la imposibilidad de llegar a las aulas de manera presencial obligó a todos, no solo maestros y estudiantes, a realizar sus labores mediante tecnologías informáticas.

En *La medición de las tecnologías de la información*, la tecnología es generalmente dibujada como un medio de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aquel que permite la actualización de los sistemas educativos existentes, facilitando la adquisición de nuevas habilidades en un aprendizaje permanente (UNESCO, 2009, p. 9). Así pues, las TIC ya no son vistas como una herramienta del todo complementaria para los maestros en el aula; desde entonces, las clases, a través de los computadores, no resultan inviables.

Por tal motivo, cabe preguntarse: ¿Las TIC están cumpliendo las expectativas que plantean instituciones de gobierno global como la UNESCO? Lo anterior si tomamos en cuenta que

Se espera que las TIC contribuyan importantemente a abordar las metas internacionales de mitigación de la pobreza encausando el potencial de las tecnologías para mejorar los logros educativos; superando, a través del trabajo en redes y una mayor accesibilidad a la información, los obstáculos que tradicionalmente han impedido la potenciación de los desposeídos (UNESCO, 2009, p. 13).

Es evidente que la UNESCO les da a ellas un rol estratégico para abordar de manera contundente problemáticas educativas y presentes día a día. Comprendemos que, si se tienen los dispositivos electrónicos a disposición, se tiene acceso a los bienes de la cultura¹. Se nos invita a pensar que, al canalizar el potencial innovador de estas tecnologías, vislumbramos la posibilidad de elevar los estándares educativos, superar aquellas barreras tradicionales presentes en la enseñanza-aprendizaje y visibilizar un campo educativo en pro del beneficio social.

Aun así, ¿qué sucede cuando se desconocen los usos de estas tecnologías en la educación? Usualmente, el uso de las tecnologías por parte del estudiantado puede resultar novedoso y al mismo tiempo, desconocido. Sin embargo, este desconocimiento puede derivar que, como sugiere Burbules (2007), los jóvenes no usen las tecnologías como los maestros lo esperan y, por el contrario, tienden a adecuarlas a lo que ellos consideren propicio. Esto genera que empiecen a surgir limitantes en su implementación e incluso que algunas de estas tecnologías sean prohibidas (p.33). Es allí donde es pertinente cuestionar el rol del docente: ¿es este el encargado de no solo enseñar a través de las TIC, sino también sobre las TIC? Esto teniendo en cuenta que, si bien en los trabajos de grado el rol principal del docente es ser una guía, no queda claro en qué sentido. Es decir, ¿guía para usar las tecnologías o para transformar la información en conocimiento?

En este contexto, Barrientos (2022) expone que, a la hora de implementar las clases virtuales, los estudiantes presentan problemas de concentración, lo que agrava aún más el uso inadecuado de la tecnología (p.299). En todo caso, no es solo el hecho de que los estudiantes se

¹ Un ejemplo de esto es la biblioteca de Google, la cual entendemos como una herramienta. Este tipo de plataformas hacen que muchos bienes de la cultura estén en constante flujo y acceso para todos.

distraigan en otro tipo de actividades cuando usen el internet, sino que también carecen de instrucciones y orientaciones de cómo usar estas tecnologías, sus potenciales y posibles riesgos.

Cuando un estudiante ingresa a internet, se enfrenta a millones de posibilidades, entre ellas, un sinnúmero de respuestas a una pregunta. Dussel, (2011), hace hincapié en la inteligencia colectiva, que tiene la posibilidad de construir conocimientos a partir de diversas fuentes. “El desorden y la indisciplina de esta inteligencia colectiva son –según se postula– altamente creativos y pueden generar mejores respuestas que el pensamiento reglado y previsible del conocimiento experto” (p. 29). No obstante, no se pueden desconocer los riesgos ya que, al tener tanta libertad para crear contenido, se vuelve complejo discernir entre una respuesta fundamentada y una visible. Pero ¿Son estas las más adecuadas? ¿Está el estudiante contando con herramientas que le permitan llegar a sitios web que no basen la calidad de sus respuestas en la visibilidad de las mismas?

1.1.2 La inmersión de las TIC en la lectura

Pese a estos cuestionamientos, la inmersión de las TIC no solo ha sido implementada a nivel general en la escuela, sino que también ha sido adoptada en cada una de las áreas disciplinares; por ejemplo, el área del lenguaje. Esto, con el objetivo de fomentar o desarrollar procesos como la comprensión lectora. Por lo tanto, deberíamos cuestionarnos: ¿cómo ha sido la implementación de las tecnologías de la información en los procesos de lectura que se llevan a cabo en el aula de español?

Como señala Cassany (2006) la comprensión lectora va más allá de la decodificación de códigos; “leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos,

hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado” (p. 21). Ahora bien, esto sugiere que cada persona en su lectura llega a unas interpretaciones similares con sentidos diferentes a lo que lee en un texto de diversas maneras. Sin embargo, no solo el texto influye en este proceso, también es importante considerar qué se lee, cómo se lee y dónde se lee; es más,

En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciona también varían (Cassany, 2006, p. 22)

Podemos inferir que, en el proceso de lectura, la comprensión lectora no es un aspecto aislado, sino que está profundamente influenciada por un componente sociocultural que abarca tanto los conocimientos previos del lector, como las formas particulares que adopta la lectura en diferentes contextos. Estos conocimientos previos permiten al lector hacer conexiones, inferencias y predicciones sobre el contenido del texto, mientras que las formas de lectura varían según la cultura, la comunidad y la situación específica, afectando la experiencia, interpretación y el significado del texto. En consecuencia, las TIC son parte de las variantes que propone la lectura, funcionando como herramientas para llevar a cabo los procesos lectores.

1.2 Selección y pertinencia de la documentación a trabajar

El contexto previo y los cuestionamientos planteados durante el apartado emergen de la selección de once experiencias documentadas a ser analizadas y recopiladas hasta la fecha². Para

² Siete de los once trabajos seleccionados como corpus objeto de estudio hacen parte de los 19 documentos que se recuperaron en un primer momento, para conocer el panorama de las TIC en los procesos de comprensión de lectura, sistematizados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

ello, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, enfocándonos específicamente en los trabajos de grado realizados por maestros en formación durante el período indicado. Estos documentos pertenecen a la Facultad de Humanidades y al Departamento de Lenguas.

En este contexto, seleccionamos documentos que abarcan desde el año 2017 hasta el año 2023. Hemos elegido este periodo particularmente, ya que con los documentos del 2017 obtenemos una perspectiva sobre las TIC antes del COVID-19. Por otro lado, el 2021 corresponden a trabajos que relatan la mirada sobre las TIC durante la pandemia. Los maestros no pudieron implementar su práctica presencial, por ende, escribieron propuestas pedagógicas para solventar esa falta de interacción a través de las tecnologías. Esto, teniendo en cuenta que, en ese periodo, las clases se impartían de manera remota y mediarlas por las TIC fue una *solución*.

Para su selección, estos trabajos debían incluir en su contenido algún tipo de recurso didáctico vinculado con las tecnologías digitales y estar relacionados con el fortalecimiento del proceso lector. Asimismo, nos centramos en trabajos que presentaran una estrategia o secuencia didáctica en los procesos de lectura mediados a través de tecnologías. Por consiguiente, las propuestas de innovación y las investigaciones con enfoque acción-participación resultaron pertinentes para el análisis llevado a cabo. La población de los trabajos analizados varía entre los 14 y 16 años, con un enfoque predominante en estudiantes de ciclo 4, 5 y 6. En la siguiente tabla se presentan los documentos estudiados.

Año	Autor (es)	Título	Modalidad investigativa
------------	-------------------	---------------	------------------------------------

2023	Diana Verónica Cabrera González	Lenguaje iconográfico: herramienta didáctica para abordar la lectura crítica.	Propuesta de innovación pedagógica.
2021	Jessica Tatiana Rodríguez Letrado	Recursos digitales para promover la lectoescritura en estudiantes con TEA.	Propuesta de innovación pedagógica.
2021	Miguel Ángel Gómez Gamba	Critik-App: una alternativa didáctica hacia la lectura crítica.	Propuesta de innovación pedagógica.
2021	Ángela Marcela Parra Poloche	Literacidad digital al aula: lectores de redes.	Propuesta de innovación pedagógica.
2021	Maira Fernanda Peralta Solórzano	Narrativa transmedia: herramienta para la comprensión lectora	Propuesta de innovación pedagógica.
2021	Juan Nicolás Esteban Avella Plazas	Literacidad e imagen sensorial: una propuesta de lectura significada.	Propuesta de innovación pedagógica.
2020	Yuthnary Alejandra Yepes García	El meme como estrategia didáctica para la lectura crítica.	Propuesta de innovación pedagógica.
2020	Danny Julieth Sandoval Rojas	Lecturcríticos: lectura crítica de textos publicitarios mediante recursos digitales.	Investigación acción.
2018	Edwin Andrés Barbosa Sánchez	Leer lo audiovisual: fomentando la literacidad crítica.	Investigación acción.
2018	Hugo Andrés Jara Zárate	Crtl+click: lectura de hipertextos en el aula.	Investigación acción.
2017	Yhinno Camilo Paternina Páez	Facebook: Herramienta para el mejoramiento de la comprensión lectora.	Investigación acción.

Tabla 1: corpus objeto de estudio

1.3 Problema investigativo

Hasta ahora con este contexto general, hemos buscado resaltar la importancia de reflexionar sobre los usos y motivaciones que han llevado a los maestros a integrar las TIC en sus prácticas educativas. A su vez presentamos un panorama general de aspectos que a menudo pasan desapercibidos, como la optimización del tiempo, que puede afectar el pensamiento profundo de los estudiantes. Es esencial considerar que la implementación de estas tecnologías

no es nueva, pero a menudo carece de una conciencia plena sobre los beneficios y posibles consecuencias negativas que de su uso se desprenden.

Para poder conocer nociones preliminares de los usos que le dan los maestros a las TIC, en un primer momento realizamos un rastreo sobre aquellas funcionalidades que presentan la incorporación de estas en el proceso de comprensión lectora, dejando entrever los puntos positivos y por mejorar de las mismas. Para ello, revisamos 19 documentos recuperados del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, que tomaban como base el concepto TIC y la comprensión lectora con sus categorías emergentes.

En los trabajos de grado del departamento de lenguas, de la Universidad Pedagógica Nacional, encontramos que 53% de todos los documentos recuperados se inscriben en la modalidad de innovación, 37% de investigación-acción y 10% en revisión documental; por lo cual, evidenciamos una cantidad superior en las propuestas de innovación. En consecuencia, cabe cuestionarse si este tipo de innovaciones cuentan con una utilidad para cierta población o con falencias en la misma ya que, al no ser implementadas en una población, están muy sujetas al juicio del investigador.

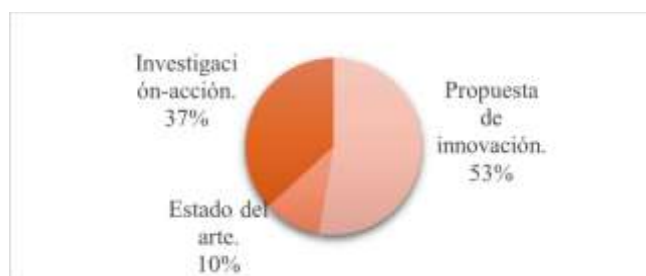


Gráfico 1: trabajos de grado repositorio Universidad Pedagógica Nacional.

Un caso similar sucede con las propuestas de investigación-acción, puesto que, si bien se presentan unos resultados, la mayoría se esfuerza en resaltar los aspectos positivos de la

implementación de las TIC en los procesos de lectura. Por ejemplo, los trabajos expuestos por Valencia (2023) y Herrera (2022) mencionan que el uso de portales web permite mejorar los procesos de enseñanza, evitando que los contenidos sean monótonos o repetitivos. Los planteamientos de Parra (2021) resaltan que es *vital* que docentes y estudiantes se adapten a los constantes cambios en su contexto, debido a que las instituciones educativas se han visto en la necesidad de emplear los medios tecnológicos como alternativas a los modelos tradicionales.

Con lo anterior pretendemos mostrar que, si bien las TIC juegan un papel significativo en la adquisición y desarrollo de competencias inmersas en el proceso lector, también resulta vital evaluar qué aspectos específicos podrían estar en riesgo debido al papel que se les da a estas tecnologías desde el aula de español. Proponemos interrogantes tales como: ¿Qué metodologías se usan cuando se implementan las TIC en el aula de español? ¿Qué valor le dan los maestros de lengua y literatura a la tecnología, cuando se trata de formar lectores desde la escuela? ¿Cómo se aprende la lengua cuando el profesor toma las lecturas de internet y lo usa como recurso didáctico para fomentar la comprensión lectora? ¿Qué es lo que le aportan las TIC a la formación lectora de un sujeto? ¿Por qué interesa tanto la optimización del tiempo por medio de las TIC?

Por lo expuesto anteriormente, la pregunta investigativa que encapsula las concepciones y cuestionamientos mencionados a lo largo del apartado es la siguiente: ¿Bajo qué usos y finalidades los maestros de lengua implementan en el aula las Tecnologías de la Información y Comunicación en los procesos de lectura?

1.4 ¿Por qué indagar en el fenómeno de las TIC en los procesos lectores?

Las TIC han cobrado gran relevancia en el contexto educativo debido al provecho que se puede obtener de ellas. Pero ¿Qué usos les están dando los maestros? A partir de un rastreo de

trabajos de grado, artículos académicos y revistas educativas, observamos que las TIC se presentan como una herramienta indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta el punto de que “esto exige a docentes, investigadores, directivos y a toda la sociedad asumir el reto de crear nuevas opciones y ponerse a tono con una nueva realidad” (MEN, s.f.). De tal modo que, en el mundo globalizado, el uso de estas tecnologías es imperativo; por ende, resulta imprescindible un estudio sobre sus usos y efectos en la educación de nuestros días.

Este trabajo busca ser beneficioso tanto para los maestros como para la comunidad educativa del Departamento de Lenguas. Proporcionará una perspectiva amplia sobre cómo la tecnología, específicamente las TIC, puede impactar positivamente en las prácticas docentes al mismo tiempo que destaca las posibles limitaciones o desafíos que puedan surgir. Al comprender cómo las TIC se han usado en el fortalecimiento del proceso lector, los profesores pueden analizar críticamente la implementación de estas y proyectar de manera más efectiva sus prácticas, aprovechando sus ventajas y mitigando sus posibles limitaciones. Esto se reflejará en experiencias educativas más enriquecedoras y efectivas para los estudiantes.

1.5 Pregunta de investigación

¿Bajo qué usos y finalidades los maestros de lengua están implementando en el aula las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de lectura?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General

Identificar y analizar los usos y finalidades que los maestros de lengua otorgan a la implementación de las TIC en los procesos de lectura, a través de la revisión documental.

1.6.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones que tienen los maestros en formación sobre las TIC en los procesos de lectura.
- Caracterizar las estrategias didácticas empleadas por los maestros para el fortalecimiento de los procesos de lectura por medio de las TIC.
- Caracterizar las finalidades asociadas al proceso lector que emergen del corpus.

Capítulo II – Referentes conceptuales

En este apartado abordaremos los referentes conceptuales que respaldan el presente proyecto de investigación, un aspecto clave para el análisis documental, ya que como menciona Monje (2011), construir los referentes teóricos nos permitirá contar con el contexto y bagaje conceptual en relación con el fenómeno investigativo (p.23). Es por ello que aquí presentamos los autores consultados para sustentar y ampliar los conceptos clave, entre los cuales encontramos la lectura, las TIC, alfabetización digital, las TIC en los procesos de comprensión lectora, entre otros relacionados con la temática propuesta. Los conceptos aparecen de manera recurrente en los documentos analizados; por lo tanto, su conceptualización en esta investigación será fundamental para el posterior análisis y reflexión crítica de dichos documentos.

2.1 Comprender la lectura desde un componente sociocultural

Para hablar de proceso lector, primero nos resulta necesario la cuestión de la lectura: ¿Qué es leer? Según Cassany (2006), leer está directamente relacionado con comprender. “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado” (p. 21). La

lectura se puede realizar de maneras diversas dependiendo del discurso al cual el lector se enfrente; no existe una actividad neutra o abstracta cuando de leer se habla, ya que existen múltiples maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana.

A raíz de esto, Cassany (2006) describe tres concepciones de comprensión lectora, las cuales permiten que el lector obtenga el significado de un texto: Concepción lingüística, sociolingüística y sociocultural. La concepción lingüística menciona que el significado de un texto se encuentra en el mismo, es decir, “el contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (p. 25). No obstante, la concepción psicolingüística menciona que, en diversas ocasiones, las palabras que se leen, dependiendo del lector, pueden tener un sentido que no se encuentra explícito en el texto, es decir, se entienden “datos que no provienen del valor semántico de las palabras, [...] el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo” (p. 26). Y como una concepción más amplia de la anterior, existe un componente sociocultural que influye a la hora de comprender un texto, puesto que “el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector, tienen origen social” (p. 33). Por tal motivo, un texto llega a ser comprendido gracias a la relación que existe entre este y la información previa que el lector pueda proveer.

En este sentido, la concepción de lectura que la escuela ha intentado transmitir limita las características que de esta se desprenden. Como menciona Cassany (2003)

De una forma explícita, nos ha instruido en las micro habilidades más superficiales y primarias, que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar la forma de las letras,

establecerla correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto, etc. (p. 195).

Poniendo como eje principal la decodificación del texto. Sin embargo, aprender a leer no implica solamente decodificar las grafías; comprender el texto, con sus variaciones y particularidades, permitirán al lector extraer una interpretación amplia del mismo. Sin duda, “la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento” (Cassany, 2003, p. 193).

2.1.1 Explorando estrategias didácticas para la comprensión lectora

Al hablar de lectura, resultaría pertinente remitirnos a las estrategias didácticas para abordarla puesto que es el eje principal de esta investigación. Para hablar de estrategias ahondaremos primero en lo que es el aprendizaje de la lengua. En palabras de Cassany (2003),

el lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven ([...] por ejemplo, interpretar el horario de trenes de una estación, captar el grado de subjetividad o de mala intención de una noticia, [...] etc.) pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal, o sea, a la capacidad de desenvolverse solo en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas (p. 36).

El aprendizaje de la lengua va más allá de simplemente dominar sus estructuras y vocabulario. Implica abrir puertas a otras culturas, proporcionar una herramienta para organizar nuestros pensamientos, mejorar nuestras habilidades de comunicación y participación, así como también permitirnos analizar el mundo que nos rodea y participar de manera más activa en él.

Con ello, los estudiantes se apropiarán de sus ambientes cotidianos con mayor autonomía, contribuyendo a la toma de decisiones en una sociedad mayormente liderada por personas alfabetizadas.

Dicho esto, para Cassany (2003) es importante desarrollar estrategias de aprendizaje que promuevan un progreso en el dominio del lenguaje. Este avance va más allá de simplemente aprender nuevas palabras; implica incrementar la complejidad de las estructuras lingüísticas utilizadas, comprender y emplear eficazmente las diferentes relaciones entre oraciones y sus conectores.

Ahora bien, este mismo autor comenta dos estrategias para enseñar a leer; una basada en el aprendizaje del código y la otra en la construcción del sentido. Este trabajo pretende tomar como base aquella estrategia enfocada en la construcción del sentido. En esta, se considera al estudiante como un lector en desarrollo, mientras que el maestro actúa como un facilitador y guía en el proceso. Hace énfasis en un enfoque individualizado (no exento a ser trabajado en pequeños grupos), donde el niño explora, formula hipótesis y verifica el sentido del texto. La evaluación del aprendizaje se centra en la comprensión lectora, donde se utiliza un conjunto de textos significativos que sirven como material para el aprendizaje.

2.2 Los nuevos medios y la cultura de la convergencia

Una vez presentados los referentes conceptuales en torno a la lectura y comprensión de textos, exponemos las aproximaciones a las TIC y su relación con el proceso lector. En el planteamiento del problema, mencionamos las tecnologías digitales como el enfoque principal en la investigación, un aspecto que emerge directamente de las TIC. No obstante, en este apartado, también ahondaremos en las tecnologías análogas, adoptando una perspectiva teórica e histórica

para analizar las transformaciones que han experimentado a partir de la inmersión del software. A tal fin, emplearemos la denominación expuesta por el crítico especialista Manovich: *nuevos medios*. Estrechamente conectado con estos postulados, proponemos al académico Henry Jenkins junto a su concepto ‘cultura de la convergencia’, el cual ofrece una visión de cómo medios tradicionales se integran con los nuevos medios en la actualidad.

A la vista de Manovich (2006), “los nuevos medios representan la convergencia de dos recorridos históricamente separados, como son las tecnologías informática y mediática. Ambas arrancan en la década de 1830, con la máquina analítica de Babbage y el daguerrotipo de Daguerre” (p. 3). Estos hitos históricos son relevantes debido a que se consideran los inicios de las tecnologías análogas, aquí mencionadas como tecnologías informáticas. Esta perspectiva es especialmente significativa, ya que el presente proyecto pretende destacar lo que Manovich ha denominado nuevos medios: aquellas tecnologías que, aunque sus cimientos se postulan en procesos análogos, han evolucionado y se han transformado en digitales con la innovación tecnológica.

Conforme a lo expresado por Manovich, hay una concepción popular de que los nuevos medios son solo internet, sitios web, multimedia o realidad virtual; esto es, básicamente reducir el uso de las TIC a los computadores. “En consecuencia, los textos distribuidos por ordenador, como los sitios web y los libros electrónicos, se consideran nuevos medios, mientras que los que se distribuyen en papel, no” (Manovich, 2006, p. 3). A estos postulados de Manovich podemos añadir los planteamientos de Henry Jenkins (2006) en su obra *la cultura de la convergencia*. Jenkins plantea que la relación que emerge entre los contenidos mediáticos, las prácticas culturales y las experiencias de los individuos ocurre en un entorno donde los medios tradicionales (análogos) y los nuevos medios (digitales) coexisten e interactúan de manera

constante. Con lo cual, para entender el impacto de las TIC en la cultura, no debemos limitar la visión de los ordenadores como una herramienta exclusiva para mostrar y distribuir información. Así como la imprenta y la fotografía revolucionaron la sociedad en el siglo XIV y XIX, hoy en día los dispositivos digitales están transformando la producción, distribución y comunicación cultural.

Los postulados de ambos autores resuenan en el corpus estudiado dado que en él se hace hincapié a la ‘innovación’ proporcionada por las tecnologías digitales, relegando a un segundo plano las tecnologías análogas previamente mencionadas. Incluso, se ha propuesto dejar de lado el libro de texto en favor de la implementación del texto multimodal. Es decir, el enfoque está plenamente en el aparato tecnológico, sin considerar el contenido que estos dos medios pueden aportar a los procesos de lectura. Como indica Jenkins (2006), la convergencia mediática trasciende un simple cambio tecnológico; consiste en entender la cultura de la convergencia más allá de los dispositivos electrónicos.

2.2.1 ¿Qué modificaciones presentan los nuevos medios en la educación?

La investigadora y docente Inés Dussel nos proporciona una mirada hacia la cultura digital desde la perspectiva pedagógica centrando el análisis en los cambios que han experimentado las prácticas de enseñanza y aprendizaje con la llegada de los nuevos medios. En palabras de Dussel (2011), los maestros han adoptado estos nuevos medios como herramientas digitales para mediar los procesos formativos. Desde la perspectiva de la autora, aunque esta no sea la finalidad deseada, señala que la llegada de los nuevos medios “no es un cambio de formas ni de grados; es, antes que nada, una reestructuración de lo que entendemos por conocimiento, de las fuentes y los criterios de verdad, y de los sujetos autorizados y reconocidos como productores de conocimiento” (p.16)

Dicho de otro modo, la tecnología no solo modifica la forma de enseñar, sino que transforma de manera considerable lo que entendemos por conocimiento, quiénes pueden producirlo, y qué consideramos verdadero. Esto muestra una estrecha relación con lo expuesto por Manovich (2006) respecto a la manipulación de los algoritmos, dado que estos, tomando las bases de datos presentes en la red, permiten modificar y programar la información presentada en los textos digitales.

Sin embargo, estos conocimientos emergidos y plasmados en las tecnologías digitales, si bien cuentan con acceso a todo el público, carecen de autoridad. Martín-Barbero (2006 citado por Dussel, 2011), sugiere que, en la era digital, el conocimiento se presenta de manera desorganizada y deslocalizada, circulando libremente en colecciones formadas por los usuarios, sin importar su nivel de erudición. Esta aparente desorganización tiene una lógica subyacente: el valor de la información en la Web se basa en la cantidad de referencias a ella, lo que determina su relevancia más que su calidad intrínseca. Esta lógica redefine lo que se considera importante, priorizando la popularidad sobre la autoridad.

Cabe mencionar que la abundante cantidad de información, textos, imágenes, entre otros recurso, se evidenció de forma contundente en los documentos estudiados. Por ejemplo, como veremos más adelante, las imágenes seleccionadas para ser analizadas desde un enfoque de lectura crítica no respondían a un criterio de selección más allá de ser contemporáneas, llamativas e ‘interesantes’ para los estudiantes. En muchas propuestas de intervención se tomaron fuentes que destacaron por su visibilidad, sin considerar del todo su contenido.

2.2.2. Alfabetización digital en los procesos de lectura

En este apartado nos remitimos a la alfabetización digital basándonos en lo mencionado en apartados anteriores. Partimos de la premisa de que la lectura implica una reflexión y comprensión profunda, más allá de la mera decodificación. Al mismo tiempo, reconocemos que las tecnologías digitales trascienden los dispositivos electrónicos, así como plantean una preocupación latente por el desconocimiento en el manejo y uso de estas tecnologías. Esto nos lleva a cuestionar: ¿Qué relación tienen estos postulados con la alfabetización digital?

La llamada revolución digital inició alrededor de 1950, la cual sumó a las tecnologías análogas, mecánicas y eléctricas, la tecnología digital. Sin embargo, no fue hasta 1970 que esta se condensó, permitiendo nuevas innovaciones como los cajeros automáticos, el videojuego, el teléfono móvil, entre otros (Revolución digital, s.f.). Esto implicó un nuevo tipo de alfabetización: la alfabetización digital.

Avello *et al.* (2013) manifiesta que, la irrupción de la tecnología digital y las redes telemáticas ha generado nuevas formas de conocimiento, requiriendo una alfabetización digital que va más allá del manejo de hardware y software. Esta alfabetización debe incluir competencias en comunicación, sentido crítico, participación y análisis de información. No se trata solo de usar tecnologías, sino de interpretar, valorar y crear mensajes propios, incorporando aspectos sociales y culturales.

Estas concepciones se pueden relacionar con las expuestas por Cassany, un autor que comparte una noción de alfabetización digital desde la lingüística y la comunicación. Según Cassany (2004),

Durante muchos años se ha entendido la alfabetización desde una perspectiva estrictamente psicológica como un conjunto cerrado y universal de destrezas y saberes [...]. En las últimas décadas hemos empezado a añadir una dimensión social y plural a este concepto: la práctica de lectoescritura se desarrolla en una comunidad concreta, entre interlocutores que comparten una misma cultura, con una lengua y unas formas expresivas que son el producto histórico de las interacciones previas habidas entre los antepasados, etc. (p. 7).

Por lo tanto, las prácticas de lectura y escritura adoptan un componente sociocultural que, en ocasiones, no es tenido en cuenta cuando se habla de alfabetización digital. Este componente es esencial para comprender cómo se desarrollan y se transmiten las habilidades de lectoescritura en diferentes entornos. A medida que emergen estas nuevas prácticas comunicativas en el entorno digital, también surgen nuevos “procesos cognitivos relacionados con la comunicación, la lectura y la escritura, generando transformaciones importantes en la cultura y el pensamiento de las comunidades” (Cassany, 2004, p. 2). Es decir, desafíos y oportunidades.

Estas nuevas formas de comunicación requieren una reevaluación de los enfoques tradicionales de la alfabetización para incluir no solo el dominio técnico de las herramientas digitales, sino también la capacidad de participar efectivamente en las comunidades en línea, interpretar y evaluar críticamente la información digital, y crear contenido significativo que resuene dentro de los contextos socioculturales específicos de cada comunidad.

Por ello, la competencia comunicativa en el entorno digital cuenta con ciertos componentes que permiten un uso amplio de la misma. En concreto, Cassany (2004) identifica tres grandes componentes en esta competencia: comunicación, construcción e investigación. La comunicación implica interactuar en las redes con unas reglas y protocolos generadas en estos mismo ambientes, diferentes a los tradicionales. La construcción habla de las creaciones escritas

que emergen de estos ambientes virtuales; la más frecuente: los hipertextos. Finalmente, la investigación comprende las destrezas para navegar efectivamente por la vasta cantidad de información en línea, incluyendo la evaluación crítica de datos y la interpretación de diferentes formas de contenido.

Contar con una competencia comunicativa digital nos permite discernir entre la masiva recopilación de información presente en la red. Además, encontrar estrategias que permitan abordar la lectura desde componentes digitales; ya sea una imagen, un video, un hipervínculo, o el llamado texto multimodal, permitirá a los estudiantes emplear las TIC con los cambios que estas requieren.

2.2.3 La comprensión lectora inmersa en la lectura digital

A la implementación de estrategias didácticas en los procesos de comprensión lectora le sumamos el uso de las TIC. Tal como afirma Cassany (2006), “leer ya no es sólo comprender las líneas o lo que hay detrás, sino poder encontrar lo que interese en el océano enfangado que es la red” (p. 222).

Con la llegada de las TIC en la década del siglo XXI, empezamos a hablar de lectura digital, la cual cambió el modo de abordarla. Uno de los principales formatos emergentes de esta modalidad de lectura es el hipertexto, entendido por López y Encabo (2013) como “un documento electrónico compuesto por unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal (p. 212), el cual provoca una modificación en los procesos de lectura y comprensión. A la vista de estos autores (2013), “el hecho de tener que leer de un modo distinto puede provocar dispersión y hastío o [...] también puede motivar gran satisfacción” (p. 212),

esto dependiendo de cómo se aborde la lectura y las habilidades que implemente el lector para comprender el significado de la misma.

Por lo tanto, López y Encabo resaltan la importancia de que, en la escuela o entorno educativo, se hable de una nueva alfabetización lectora que incluya los formatos digitales donde los textos pueden ser presentados. Abogar por conservar el estilo de lectura tradicional en los hipertextos puede considerarse una limitación dado que no se aprovecharía plenamente los usos que estos ofrecen. Aunque en los trabajos de grado analizados se aborda el hipertexto, persiste el uso de métodos de lectura propios de los libros de texto o formatos impresos.

Por consiguiente, Cassany (2004) expone el procesamiento estratégico que debe seguir un lector, debido a que este se enfrenta a diferentes formas de procesamiento verbal. El rol del lector en entornos digitales implica una mayor responsabilidad en la formulación precisa de objetivos de lectura, elección de estrategias adecuadas y evaluación continua de la comprensión. Esto implica un lector con habilidades para navegar por la numerosa información disponible, conocer sistemas de búsqueda de datos y, en la misma línea, con una capacidad crítica para evaluar la orientación argumentativa y el interés de la información obtenida, al mismo tiempo que identifica tendencias ideológicas y criterios de calidad. Este autor aboga por una educación que reconozca los usos y el valor que las TIC están teniendo en la lectura, preparando a los estudiantes para un entorno donde la tecnología y la lingüística están cada vez más entrelazadas.

Capítulo III – Marco metodológico

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El presente trabajo optó por el enfoque cualitativo, descriptivo y documental para su desarrollo. Durante la revisión de antecedentes, vimos una necesidad en saber los usos,

finalidades, aspectos positivos y negativos de la implementación de las TIC en los procesos de lectura, ya que en una lectura inicial se detectaron vacíos respecto a estos aspectos. Por lo tanto, este enfoque permitió el acceso a fuentes previas sobre el tema, proporcionando un marco conceptual para explorar cómo las TIC influyen en los procesos de lectura para, posteriormente, realizar un análisis de las tendencias con el fin de lograr un conocimiento más amplio sobre la relación entre la lectura y las TIC. Según Monje (2011), la investigación cualitativa “se nutre epistemológicamente de la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico” (p. 12). El pensamiento hermenéutico, la fenomenología y el interaccionismo simbólico comparten la idea de que la comprensión de la realidad y la conducta humana se basa en los significados e interpretaciones individuales. En consecuencia, la presente investigación analizará cómo los maestros en formación valoran y utilizan las TIC en los procesos de comprensión lectora según sus intenciones y motivaciones, destacando la influencia de características personales y contextuales. Asimismo, la adopción y efectividad de estas tecnologías dependen de los significados y valores que los individuos les asignan en sus entornos de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, la investigación descriptiva juega un papel fundamental en la presente investigación. Desde lo mencionado por Cerda (1993), “se define la palabra ‘describir’ como el acto de representar, reproducir o figurar a personas, animales o cosas por medio del lenguaje, de tal manera que al leer o escuchar el lenguaje, se evoque la cosa representada, reproducida o figurada” (p. 71). Es decir, la descripción nos permitirá conocer y sistematizar las concepciones que los maestros tienen sobre las TIC, así como las estrategias didácticas que emplean con las mismas en los procesos de lectura.

Existen dos tipos de descripción: científica y subjetiva o literaria. El presente trabajo se enfoca en ambas, ya que se pretende mostrar información precisa, a la par que el investigador

relata desde la interpretación personal y el uso de lenguaje connotativo. Con ello pasamos a la fase de explicación, “por medio de la cual se aclara y se hace comprender la información recolectada. Sin describir los hechos es imposible explicarlos” (Cerdeña, 1993, p. 72). Esta perspectiva objetiva y subjetiva de la descripción gana relevancia al considerar que, para comprender el estado actual de las estrategias didácticas mediadas por TIC en los procesos de comprensión lectora, es necesario primero describir las estrategias empleadas por los maestros en formación, así como sus concepciones en el uso de estas tecnologías.

El anterior enfoque y tipología se representarán e incluirán a través de un análisis documental. Según Vickery (1970; citada por Peña y Pirela, 2007), el análisis documental responde a,

tres necesidades informativas de los usuarios [...] En primer lugar, conocer lo que otros pares científicos han hecho o están realizando en un campo específico; en segundo lugar, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular; y, por último, conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico (p. 58).

Por consiguiente, su relevancia radica en el conocimiento profundo de las TIC en el contexto educativo, especialmente en relación con los procesos de lectura dentro del entorno del aula. A su vez, en el análisis documental es esencial no solo examinar las motivaciones y predisposiciones de los autores de la información, sino también explorar cómo perciben la realidad, sus emociones, ideologías y procesos cognitivos.

3.2. Fases investigativas

3.2.1 Recuperar documentos.

La primera fase consiste en la búsqueda de documentos objeto de estudio, donde recopilamos y revisamos la literatura existente sobre las TIC en los procesos de comprensión lectora. En esta etapa, identificamos estudios previamente recuperados del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, desde el año 2023 al 2017. Seleccionamos investigaciones de tipo acción-participación con corte cualitativo e innovaciones pedagógicas. Además, las investigaciones tenían que estar en la categoría de comprensión lectora, lectura o literacidad crítica, ya que son las finalidades emergentes por revisar. Esto proporcionó una base documental para el desarrollo del análisis, situando la investigación en un contexto definido. Sumado a ello, con estos documentos, planteamos el problema investigativo, el cual surgió a raíz del cuestionamiento en las practicas medidas por las TIC presentadas allí.

3.2.2 Prelectura del corpus seleccionado.

La segunda fase de la investigación consiste en la prelectura del corpus seleccionado. Después de seleccionar las experiencias documentadas por maestros en formación, verificamos que los documentos cumplieran con las características establecidas para ser considerados aptos como objeto de estudio. La primera característica se relaciona con el origen de los documentos, todos ellos obtenidos del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, con un rango temporal de 2017 a 2023. Como segunda característica, los documentos debían pertenecer a la Facultad de Humanidades, específicamente al Departamento de Lenguas. De igual modo, era necesario que los documentos se alinearan con investigaciones de corte acción-participación o propuestas de innovación pedagógica. Y, por último, debían incorporar el uso de las TIC en los procesos de lectura. Para recopilar esta información, elaboramos una ficha de tematización que

incluía el año de publicación, autor, título del documento y citas textuales del documento, como parte de la prelectura.

3.2.3 Decodificación del corpus seleccionado.

La tercera fase de la investigación es la decodificación del corpus seleccionado. Aquí definimos y delimitamos las categorías objeto de análisis. Entre las categorías encontramos la noción o conceptos de los maestros en formación sobre las TIC; estrategias didácticas mediadas por TIC en los procesos de lectura y finalidades formativas, tanto en el uso de las TIC como en el proceso lector. Posteriormente, con ayuda de una matriz categorial, recogimos las categorías expuestas por la presente investigación y evidenciadas en el corpus seleccionado. Todo esto con el fin de hacer un proceso riguroso en la estructuración del análisis, ya que garantiza que todos los aspectos relacionados con las estrategias didácticas, el rol del maestro, el rol del estudiante, entre otros aspectos, sean abordados de manera coherente y exhaustiva.

3.2.4 Análisis de datos.

La cuarta fase de la investigación es el análisis de datos. Aquí examinamos la información recopilada en la ficha de tematización corpus objeto de estudio, la ficha de lectura marco conceptual y la entrevista dirigida, para dar un análisis crítico a la interpretación de los hallazgos. En esta etapa, aplicamos técnicas de triangulación para identificar patrones, tendencias y relaciones entre los elementos expuestos anteriormente, para dar una opinión crítica del proceso lector mediado por las TIC. Con esto, se da paso a la elaboración de conclusiones que respondan a la pregunta de investigación y objetivos planteados.

A continuación, se presenta la tabla que estructurará las acciones a llevar a cabo, basadas en los objetivos que dieron paso a las fases investigativas.

Identificar las concepciones que tienen los maestros en formación sobre las TIC en los procesos de lectura.	Acción 1: Recoger concepciones y denominaciones sobre las TIC, junto a los autores relevantes, expuestas por los maestros en formación. Acción 2: Organizar la información de la lectura temática en una matriz categorial. Acción 3: Producir un texto descriptivo que responda a la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los maestros en formación sobre las TIC en los procesos de comprensión lectora?
Caracterizar las estrategias didácticas empleadas por los maestros para el fortalecimiento de los procesos de lectura por medio de las TIC.	Acción 1: Recoger información sobre los roles de los maestros, el rol de los estudiantes, los recursos utilizados (tipos de TIC) y tiempo empleado en las estrategias didácticas. Acción 2: Organizar la información recopilada de la lectura temática en una matriz categorial Acción 3: Producir un texto descriptivo-analítico que responda a la pregunta: ¿Cuáles son los roles de los maestros, los recursos utilizados y las estrategias didácticas empleadas?
Caracterizar las finalidades asociadas al proceso lector que emergen del corpus.	Acción 1: Recoger información sobre las finalidades asociadas a la lectura, por parte de los maestros en formación. Lectura crítica, comprensión lectora, literacidad crítica. Acción 2: Organizar la información recopilada de la lectura temática en una matriz categorial Acción 3: Producir un texto descriptivo-analítico que responda a la pregunta: ¿Qué tipo de finalidades asociadas al proceso lector emergen en el corpus objeto de estudio?

3.3 Técnicas e instrumentos

3.3.1 Instrumentos de recolección de datos.

Para la presente investigación hemos utilizado una ficha temática (*ver anexo 1*) y ficha de lectura (*ver anexo 2*) como instrumentos de recolección de datos. La ficha temática fue usada para recoger la literatura existente e información relevante sobre las experiencias documentadas de los maestros en formación. Posteriormente, usamos una ficha de lectura ³para la elaboración del marco conceptual con el fin de condensar los postulados de diferentes autores que estuviesen relacionados con la temática investigativa. Estos postulados nos ayudaron a sustentar las ideas expuestas en el posterior análisis de datos.

Por otro lado, hemos implementado una entrevista dirigida a un experto (*ver anexo 3*). En palabras de Monje (2011), la entrevista dirigida es una entrevista semiestructurada y en ella,

se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, es decir, utiliza una guía de temas. El entrevistador permite que los participantes se expresen con libertad respecto a todos los temas de la lista y registra sus respuestas (p. 149).

Esta entrevista permitió obtener perspectivas del experto más actualizadas sobre la integración de las TIC en el proceso lector. Además, proporcionó información de primera mano sobre cómo estas tecnologías pueden influir en el desarrollo de habilidades lectoras. Los datos cualitativos extraídos de esta entrevista fueron tomados en cuenta a la hora de realizar el análisis crítico de los hallazgos.

³ Esta ficha de lectura no pretendía extraer datos cuantitativos para la presente investigación. Fue usada para condensar postulados importantes de los referentes conceptuales que serían usados para la elaboración del marco conceptual y el diálogo con el corpus seleccionado a la hora de exponer los hallazgos y conclusiones.

3.3.2 Instrumentos de organización de datos.

La matriz categorial (*ver anexo 4*), por su parte, nos ayudó a condensar y organizar información de las categorías de análisis encontradas en el corpus seleccionado de manera sistemática, facilitando su análisis posterior. Este instrumento fue fundamental en este proceso, ya que nos permitió estructurar las categorías identificadas durante la revisión documental. Asimismo, nos proporcionó un marco de referencia para analizar y comparar las diferentes estrategias, identificar patrones y tendencias, y evaluar las ventajas y desventajas de dichas estrategias empleadas en las aulas. Por lo tanto, el objetivo principal fue desarrollar herramientas que permitieran sistematizar y organizar la información de los documentos analizados, garantizando la consistencia y fiabilidad del proceso de recolección de datos.

3.3.3 Técnicas de análisis de datos.

Finalmente, para dar respuesta a la pregunta y objetivos planteados en la presente investigación, hemos seleccionado la triangulación como técnica de análisis de datos. La triangulación consiste en usar dos o más métodos, junto con los fundamentos teóricos, para abordar un mismo fenómeno y proporcionar mayor validez y credibilidad al analizar los resultados obtenidos. En palabras de Cerda (s.f.), “en la investigación cualitativa este criterio de credibilidad es posible mediante los siguientes procedimientos: observación persistente, el análisis de datos negativos, el chequeo con los informantes y la triangulación” (p. 50). Por consiguiente, por medio de los instrumentos ya mencionados, la triangulación permitió exponer los hallazgos y sustentar las ideas del investigador, con el propósito de construir un análisis crítico de la información recolectada.

Capítulo IV-Hallazgos investigativos

Como hemos dicho, el objetivo general de esta investigación giró en torno a identificar y analizar los usos y finalidades que los maestros de lengua otorgan a la implementación de las TIC en los procesos de lectura, a través del corpus documental. Este objetivo surge de los pocos estudios que cuestionen la aplicación de las tecnologías en el campo educativo, ya que particularmente en los documentos leídos no se encuentra este enfoque. Hemos venido implementando las TIC, especialmente los dispositivos electrónicos, a la escuela del siglo XXI bajo el discurso de *innovación, modernización y tecnologización*. No obstante, no se ha indagado del todo en cómo estas tecnologías están afectando los procesos de lectura, cómo los maestros las están usando y cómo los estudiantes están siendo receptores de estas estrategias didácticas.

Para dar respuesta a estos interrogantes, y como se mencionó en apartados anteriores, optamos por un enfoque cualitativo, descriptivo y documental que nos permitió encontrar aquellas tendencias sobre las TIC expuestas en once trabajos de grado divulgados en la Universidad Pedagógica Nacional. Durante este proceso, se llevaron a cabo tres acciones fundamentales: recolección de información, organización de la misma y producción escrita de un texto descriptivo o analítico, dependiendo de lo que el objetivo requiriera. Habiendo retomado esta información, le daremos paso a los hallazgos encontrados en el primer objetivo.

4.1 ¿Qué entienden por TIC los maestros en formación?

Como mencionamos líneas arriba, el primer objetivo específico de la presente revisión documental pretendía explorar las nociones o concepciones que los maestros en formación tienen sobre las TIC. ¿Por qué es foco de interés indagar en estas perspectivas? Las tendencias conceptuales que toman los maestros en formación son las bases de las propuestas y las nociones que orientaran las estrategias didácticas que implementaron en el aula de clase. Basándonos en

nuestra intención inicial, utilizamos la información recogida en la matriz categorial para describir a continuación qué entienden los maestros en formación por TIC, qué otras denominaciones le asignan a estas y desde qué autores respaldan dichas perspectivas para dar respuesta a la pregunta objetivo.

Partimos de la idea de que se pretendía revisar la abreviatura TIC junto con su denominación completa, es decir, Tecnologías de la Información y Comunicación; no obstante, durante la lectura evidenciamos que los maestros utilizaban otras denominaciones para referirse a las TIC provenientes la mayoría de distintas fuentes. Entre ellas, encontramos una similitud en el campo semántico de palabras como: Nativos Digitales, desde las posturas de Vargas (2015) y Prensky (2001): Narrativa Transmedia desde los postulados de Marsha Kinder (1940-1991), Henry Jenkins (2006) y Carlos Scolari (2013); y como último término más comentado, Internet desde lo mencionado por Fainholc (2006).

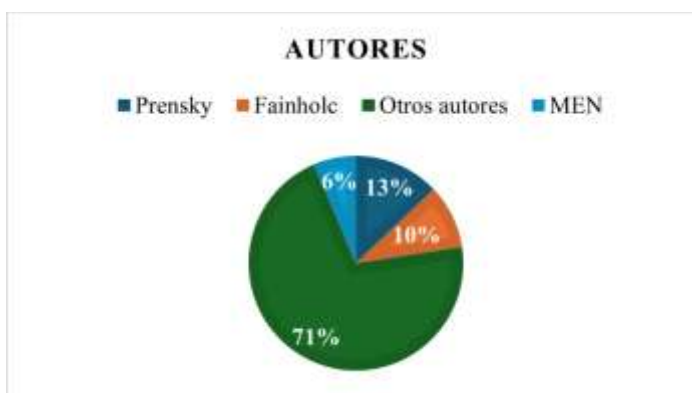


Gráfico 2: Autores más relevantes corpus objeto de estudio.

De ahí que, encontramos un total de treinta y un citas, las cuales están soportadas por un total de veinte autores diferentes y una fuente, siendo esta última el Ministerio de Educación Nacional como se observa en la siguiente tabla cuyos valores abarcan el 100%.

Los más mencionados fueron Marc Prensky y Beatriz Fainholc; pero ¿Quiénes son ellos? Para entender un poco los postulados que cada uno plantea, a continuación, expondremos una breve contextualización con el fin de entender desde qué perspectivas emiten sus premisas.

Prensky es un conocedor de la vinculación del campo digital en la educación, teniendo en cuenta que fue uno de los primeros en utilizar los términos de *nativos e inmigrantes digitales* para darle una nueva mirada a lo que pueden ser los jóvenes y estudiantes en esta era digital. Como indica Prensky, (2010) “los jóvenes de hoy no pueden aprender como los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus cerebros y sus culturas. La escuela tradicional debe incorporar formatos basados en el ocio y en el entretenimiento” (p. 5), los cuales van de la mano con las nuevas tecnologías y, por ende, para este autor resulta importante realizar esta distinción entre las personas nacidas en la era digital y aquellas que tuvieron que adaptarse a la misma.

Del mismo modo, Beatriz Fainholc es una docente investigadora, doctora en educación, que ha dirigido su carrera a indagar la relación que tiene la educación, la tecnología y lo virtual. En su artículo *Estrategias de Enseñanza (Híbridas)*, Fainholc (2008) menciona que la educación híbrida requiere nuevos elementos que orienten el proceso enseñanza-aprendizaje, un modelo el cual se centre “menos en el equipamiento tecnológico y más en la visión pedagógica de búsqueda de sentido en la formación de personas pensantes, proactivas y solidarias, tanto estudiantes como profesores/as” (p. 1), con el fin de poder brindarle a la educación una nueva perspectiva de lo que es aprender a través de la virtualidad.

Entendiendo los autores empleados por los maestros en formación, podemos intuir que la mayoría de las nociones están relacionadas a la educación, puesto que es allí donde centramos el foco de esta investigación. Asimismo, la mayoría de ellos son docentes investigadores, lo que, en cierto modo, permite ver descripciones situadas en un contexto específico: el educativo.

Teniendo en consideración los campos semánticos y los autores utilizados para sustentar estos, condensamos los hallazgos en tendencias conceptuales de nominación propia a fin de precisar las nociones que los maestros en formación tomaron de estas fuentes de autoridad. La primera tendencia la hemos llamado *definiciones de las TIC como un saber científico basado en autores*; con un total de cuatro cita, pretende mostrar de forma explícita la definición de esta abreviación. La segunda tendencia la hemos denominado *nativos digitales y nuevas generaciones*, con un total de cinco citas, habla de unos nuevos individuos y una nueva generación permeada por las tecnologías.

La tercer tendencia la titulamos *las TIC como medio educativo y social*, con un total de diez citas, pretende exponer la relación que estas tecnologías han llevado con el ámbito social y educativo. La cuarta tendencia nos relata *la narrativa digital y transmedia* que, con un total de seis citas, presenta estas herramientas como nuevas formas de lectura. En suma, la última tendencia con un total de seis citas explica el *impacto que ha tenido la cultura y la sociedad con la inmersión de estas tecnologías* para así contar con un total de treinta y un citas, como se muestra en la siguiente tabla.



Gráfico 3: concepciones emergentes del término TIC.

Con eso en mente, partimos de aquellas definiciones que describen las TIC desde un saber científico. En este caso por parte de Almenara *et. al.*, (2007 citado en Peralta, 2021) las TIC son “una serie de nuevos medios que van desde los hipertextos, los multimedia, internet, la realidad virtual o la televisión satélite” (p.40), dándole a estas una perspectiva digital que compone solo una de las partes que este trabajo pretende mostrar. Análogamente, Moya, (2013, citado en Paternina, 2017), menciona que las TIC son un conjunto de tecnologías que le permiten a los seres humanos mejorar la calidad de vida y gestionar de manera eficiente la información por medio del almacenamiento, manejo y manipulación de la información puesta en la red (p.34), con lo cual nos deja ver la digitalización de la información y los saberes colectivos que se van almacenando, generando, divulgando y replicando a través de estas herramientas digitales.

A raíz de estas definiciones, nace un concepto denominado *Competencias Tecnológicas*. En palabras de Suarez (2016, citado en Gómez, 2021), la competencia tecnológica es “la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan” (p.36). En esta definición, se menciona las diversas herramientas que se deben conocer para hacer un buen uso de las tecnologías, pero como se mencionó con anterioridad, aquí se habla de las tecnologías fuera de la educación; por ende, surge el cuestionamiento de si en los estudiantes se pretende alcanzar una competencia tecnológica, o por el contrario se les presenta las herramientas sin un cuestionamiento de las mismas.

Profundizando en el campo educativo, surge una nueva categoría denominada *los nativos digitales de las nuevas generaciones*. Desde los postulados de Prensky (2001, citado en Sandoval, 2020),

son quienes nacieron después de 1995 y hacen parte de las primeras generaciones que han crecido con las nuevas tecnologías. Aspecto que destaca su facilidad de navegación y manipulación de recursos tecnológicos y digitales, además de la preferencia por recibir la información de manera inmediata, optar por los gráficos antes que por los textos y tener un mayor rendimiento cuando se trabaja en la red (p.43)

Con esta se pretende poner en consideración el papel que los inmigrantes y nativos digitales desempeñan dentro del amplio estudio de la aplicación de estas nuevas tecnologías en el campo educativo y su posterior inmersión en la escuela y el aula de clase. Aunque, independientemente de lo ya mencionado, y sí bien cada individuo es víctima del tiempo en que nació, la temporalidad en la cual los nativos digitales se encuentran inevitablemente supeditados no garantizaría de manera inequívoca una inmersión total en lo que a la digitalización respecta.

Tener como base estas definiciones nos llevan a ver cómo presuntamente los maestros asumen que los estudiantes del siglo XXI saben usar las tecnologías. Con lo que en ocasiones no se cuenta es con el hecho de que, estar rodeado de las mismas, no los convierte en conocedores (Dussel, 2012, p.189). Así como los inmigrantes digitales, los *Nativos Digitales* deberían *aprender* a usar la tecnología y no solo *usarla* como tal. Esto permitiría que los estudiantes realicen una aplicación consciente de la misma y construyan una competencia tecnológica necesaria en la era digital.

Con ello, podríamos tener un panorama amplio de los propósitos que se enmarcan en las TIC como medio educativo y social. Entre los hallazgos más mencionados, la conectividad se destaca por trastocar las barreras espaciotemporales que se vieron limitadas por la pandemia del COVID-19. Si bien el propósito era mitigar esas barreras,

no se trata de una educación online, [hablamos] de alternativas para solucionar la coyuntura de emergencia, puesto que la educación en línea se entiende como un paradigma estructurado, en el que estudiantes como profesores, tienen los conocimientos sobre un adecuado uso de la tecnología, así como las herramientas idóneas para llevar a cabo un correcto y planeado aprendizaje (Sangra,2020, citado en Yepes, 2020, p.23).

Aunque, de acuerdo con esta última definición, aún no estaríamos hablando de una educación en línea, sí hablamos de una alternativa que ha destacado por su impacto en el ámbito educativo. Desde lo mencionado por el Ministerio de Educación Nacional (2013, p. 3, citado en Paternina, 2017), las TIC son herramientas que, además de favorecer los procesos de aprendizaje, propician “equidad, amplitud de oportunidades educativas y democratización del conocimiento” (p.35), noción estrechamente ligada a lo que Manrique *et. al.* (2019, p. 275, citado en Cabrera, 2023), afirman sobre el uso de las TIC: “son herramientas propicias para el desarrollo de capacidades en la lectura crítica, en donde los estudiantes pueden [aprovechar] espacios para interactuar y dinamizar los saberes, opiniones y la manipulación responsable de la información” (p. 72), desarrollando habilidades indispensables para la vida en comunidad.

Es aquí donde ligamos las TIC al proceso lector, pues hablamos de aquellas plataformas que exponen la narrativa digital y transmedia, nuevas formas de lectura. La *Narrativa Transmedia* definida desde varios autores como Marsha Kinder (1940-1991), Henry Jenkins (2006) y Carlos Scolari (2013, citados en Peralta, 2021) es presentada en similitud a una red de historias, textos y producciones interpretables transmitidas en diversos medios de comunicación; es decir, audiovisual, verbal, escrito y lúdicos que, a través de imágenes, videos, audios, revistas,

video juegos, entre otros, permiten presentar adaptaciones diversas de la información predispuesta en la misma red.

Estas nuevas formas de producción e interpretación textual han permeado el impacto cultural y social de las TIC. En palabras de Ferrés y Gubern (2000, citados en Barbosa, 2018), existe una *Cultura del Espectáculo*

que forja una visión de mundo en donde la imagen y su iconicidad prevalecen sobre la palabra y sus significados. Igualmente, ha sido evidente la manera en que los mensajes que se transmiten en la cotidianidad, a través de estos medios audiovisuales, crean a su vez una cultura de lo sensacional, en donde se proveen ligeros estímulos sensoriales que se caracterizan por su notable simpleza y su constante alusión a la novedad, por lo que el consumidor no requiere de mayor esfuerzo mental para acercarse al mensaje y siempre parece atraído por tales productos (p.34).

En otras palabras, el bombardeo de imágenes y textos multimodales han provocado que las personas estén realizando diferentes procesos cognitivos a la vez y la concentración se vea mermada a un lapso reducido. Del mismo modo, la preferencia por las imágenes desplaza la concepción tradicional que tenemos de texto y lectura, la cual genera un estímulo llamativo para inclinarse a “procesos lúdicos en vez de ciclos de trabajo rigurosos” (Prensky, 2010, citado en Barbosa, 2018, p.34).

Para concluir este apartado cabe mencionar que, si bien se tienen diversas concepciones de lo que es TIC y en la mayoría de ellas podemos evidenciar un saber científico e incluso relacionado con la educación, la interpretación y el uso que se le da a la mismas varía dependiendo del hablante. Es decir, en la mayoría de los casos las TIC van direccionadas a una digitalización de la información y de las prácticas educativas, ya sea por fuerza mayor como sucedió en la pandemia o por el *dinamismo* que estas presentan. No obstante, y si bien hablamos

de una competencia tecnológica, encontramos pocas evidencias en los trabajos de grado de instruir a los estudiantes en estas herramientas digitales; por el contrario, el enfoque es usar estas herramientas como medio para un fin. Es allí donde ahondaremos en el segundo objetivo.

4.2 Estrategias basadas en el trabajo colaborativo, autonomía y diversificación de formatos

Implementar las TIC en las aulas, ya sea dentro o fuera de estas con tintes educativos, requiere cambios y transformaciones en las estrategias y roles de los entes involucrados: profesor-estudiante. Uno de los principales objetivos de esta investigación fue caracterizar las estrategias didácticas o metodologías que realizaron los maestros en formación con el fin de determinar la forma en la que ellos empleaban las TIC en sus clases, especialmente en el fortalecimiento de la comprensión lectora o en el desarrollo de un proceso lector. No solo indagar en las estrategias resultaba importante, también divisar qué recursos o herramientas se utilizaban en las intervenciones, de qué manera estos eran aplicados y cómo tanto el maestro como el estudiante se desenvolvían en todo el proceso. Todo lo anterior con el fin de poder analizar y plantear una discusión respecto a si estas estrategias pueden permitir al estudiante fortalecer su proceso lector haciendo uso de las tecnologías más que inmersas hoy en día.

Para dar respuesta a este objetivo indagamos rigurosamente en los documentos objeto de estudio y encontramos un total de doscientas treinta y tres citas para este apartado. Para una mejor exposición, agrupamos estas mismas en tendencias similares de denominación propia. En esta primera parte, hablaremos de las estrategias didácticas, es decir, cómo los maestros implementaron las TIC en sus intervenciones. Con un total de ciento dieciocho citas, las estrategias fueron divididas en tres concepciones como se plasma en la siguiente tabla. La primera con un total de treinta citas la denominamos *Estrategias de colaboración y creación social*. Las *Estrategias de autonomía y pensamiento crítico* contaron con un total de treinta y

nueve citas. Finalmente, las *Estrategias de diversificación de formatos* con un total de cuarenta y nueve citas.



Gráfico 4: estrategias didácticas.

Uno de los hallazgos más comentados a medida que se realizaba la lectura fue la posibilidad que las TIC le brindan a la sociedad para mantenerse conectados a pesar de la distancia. Desde los postulados del trabajo de grado de Gómez (2021),

la practicidad de la aplicación virtual permite tanto a los estudiantes involucrarse en una temática específica desde cualquier lugar, con cualquier dispositivo, como al docente a configurar el contenido de la aplicación para conectarlo con las vivencias y experiencia de su práctica (p. 55).

Con lo cual, la flexibilidad que presentaron las TIC durante la pandemia y posterior a la misma, fueron la base de la mayoría de las estrategias didácticas. Durante este periodo esto implicó un antes y un después ya que los maestros se vieron obligados a transformar sus metodologías. De allí que encontráramos estrategias que rompieron con las barreras espaciotemporales, permitieran al estudiantes desenvolverse de manera más autónoma y participativa a medida que se desarrollaban diversas actividades y se presentara una diversificación de formatos que se puede dar en el ámbito digital, así como en la hibridación entre lo virtual y lo presencial.

Como una estrategia que pudiese romper con las limitaciones espaciotemporales que se comentaron en algunos trabajos, surgió la implementación de plataformas que les permitieran a los estudiantes tener acceso al material y colaborar con sus pares en las diferentes propuestas, a la par que el profesor mantenía un seguimiento riguroso de lo expuesto en estas plataformas. Entre estos sitios web, se destaca la aparición de Facebook e Instagram, que como mencionan varios documentos, son aplicativos que les permitieron a los estudiantes interactuar con sus pares, así como “cargar sus propias actividades y analizar tanto las propias como las de sus compañeros” (Parra, 2021, p. 35), compartir “sus puntos de vista, opiniones y argumentos” (Sandoval, 2020 p.62), dando paso a la literacidad digital que muchas de estas propuestas pretendían fomentar.

No obstante, no se menciona explícitamente cómo los estudiantes analizaban esta información o qué criterios implementaban para ello. A juicio de Dussel (2011), “es importante que la escuela trabaje explícitamente sobre las limitaciones y exclusiones de cualquier archivo o colección de saberes, para mantener una visión crítica y sopesada de estas nuevas colecciones” (p.27), lo que permitiría una perspectiva rigurosa respecto a las temáticas compartidas y trabajadas.

Si bien era esencial fomentar el trabajo colaborativo para no perder la interacción social, también hubo muchas estrategias que pretendían desarrollar la autonomía del estudiante por medio de las TIC para fomentar su pensamiento crítico en la red y su contexto cotidiano adyacente. En este tipo de estrategias, tomamos aquellos trabajos que creaban una página web llamativa para el estudiante que le permitió realizar trabajo asincrónico y por tal motivo, aportar en su proceso de transformación hacia un sujeto autónomo en el desarrollo de sus actividades. Como menciona Avella (2021) en su propuesta, en este tipo de páginas se condensaban las

instrucciones, los textos a discutir y las actividades para cada fase del proceso; “se agendan las fechas o se proponen la periodicidad de habilitación de contenido, al igual que las fechas de evaluación, retroalimentación y sesiones de encuentro sincrónico” (Avella, 2021, p.49).

Aunque en estas estrategias se pretende alentar al estudiante a estar más inmerso en su aprendizaje y encontrar dinámicas y/o contenidos que le llamen la atención o favorezcan su proceso, resulta sugerente cuestionarse si estas prácticas se venían presentando en la presencialidad o cómo cada estudiante va adquiriendo hábitos más autónomos cuando uno de los aspectos es el gusto o interés por los contenidos que se le presentan. En palabras de Dussel (2011), “habría que analizar qué se gana y qué se pierde cuando todas las afinidades son “electivas” según el gusto del consumidor, y cuando se deja de lado una idea de cultura común y pública, que fue y es tan central a la tarea de la escuela como institución social” (p.21).

A la par de estimular la autonomía del estudiante, se pretendía fomentar una mirada reflexiva y analítica que incentivara a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico en la red. En este aspecto, el maestro podía proveer elementos que considerará útiles. Entre estos elementos, en el trabajo de Paternina (2017) se menciona que, la activación del conocimiento previo y la importancia de conocer el contexto al cual está supeditado un texto (p.59) ayudaría a los estudiantes a discernir entre diversas fuentes con el fin de nutrir su propio conocimiento. No obstante, no hubo evidencias de que los maestros compartieran con los estudiantes criterios de búsqueda para poder llegar a cierto tipo de información o a discernir entre diferentes fuentes de autoría. Desde los postulados de Dussel (2011),

uno de los elementos que valdría la pena analizar con más detenimiento es cuál es la voz o autoría que participa en esta creación colectiva [tomando en cuenta plataformas] que tienen que ver con contenidos cotidianos, vinculados a la expresión identitaria individual o colectiva (p.31).

Con ello, habría que cuestionarse si tanto maestros como estudiantes están implementando las estrategias mediadas por TIC tomando en cuenta los aspectos necesarios para entender estas sin dejar de lado la finalidad principal: el fortalecimiento del proceso lector.

Hasta el momento hemos expuesto las estrategias que han implementado los maestros mayoritariamente en el ámbito virtual, pero ¿Qué tipos de formatos podemos encontrar en lo digital? Y ¿Cómo han sido implementadas estas tecnologías en un modelo híbrido entre lo virtual y lo presencial? Hemos podido observar cómo se hablaba de textos sacados de la red o en su defecto, textos multimodales. La digitalización del conocimiento ha permitido que la lectura se diversifique y venga plasmada en diferentes formatos. Ya no hablamos solo de las letras, ahora hablamos de imágenes o videos, lo que definimos como textos multimodales.

¿Existen más formatos entre estos textos multimodales? La respuesta es sí. Las imágenes interactivas e ilustraciones también fueron material de análisis entre las propuestas. Este tipo de formatos buscaba que los estudiantes pudieran analizar los audios adjuntos, las imágenes apoyándose del texto, las fuentes utilizadas en estas, y la intención que ellos pudieran percibir de estos contenidos, (Parra, 2021, p. 55) con el fin de extraer una comprensión y significado de los mismos. Allí encontramos un punto de inflexión puesto que una cantidad considerable de trabajos carecía de instrucciones o estrategias propias de la lectura de imágenes. En este tipo de formatos resultaría importante que el profesor les proporcione a los estudiantes una guía de cómo leer imágenes y los aspectos que se deben tener en cuenta para su lectura, ya que leer grafías es diferente a leer imágenes. Citando a nuestra experta (comunicación personal, 18 de noviembre de 2024), “las preguntas de comprensión tienen que cambiar”, es decir, no podríamos evaluar una imagen o un video de la misma forma que se evalúa un texto escrito.

Dicho esto, ¿son estos formatos llevados también a la presencialidad? ¿Cómo? Uno de los métodos más comunes relatado en los trabajos de grado era usar recursos encontrados en la red para activar el conocimiento previo o compartir ideas a llevar a cabo antes de la clase, ya sea por medio de documentos o actividades realizadas en plataformas sociales. Esto con el fin de que, a la hora de llegar al aula de clase, los estudiantes pudiesen desarrollar diversos talleres que les permitieran dar cuenta del conocimiento adquirido en ambas etapas del proceso (Paternina, 2017, p.48). A esto le denominamos enfoque de Aula Invertida. Este enfoque, como lo define Parra (2021) en su documento, “impulsa a los estudiantes a desarrollar su independencia y libertad en su proceso de aprendizaje, puesto que el estudiante realiza las actividades a su propio ritmo y de la manera que mejor lo considere” (p.74). De acuerdo con los autores de las propuestas, esta modalidad permitió a los estudiantes fortalecer su aprendizaje autónomo a la par que iban navegando por las herramientas que su profesor disponía para diversas actividades, con el fin de que ellos lleguen a la clase con una noción de lo que se trabajaría.

A pesar de que aquí los textos multimodales y el material (como textos escritos) que se podía presentar en la clase presencial actúan como complemento, hubo estrategias en las que estos eran contrapuestos con el propósito de analizar ambos. En el caso de la propuesta de Peralta (2021), se presentó a los estudiantes diferentes versiones de cuentos infantiles, ya fueran escritos o filmicos, con la intención de reflexionar entorno a los componentes de cada versión y el lenguaje que en estas se implementaba (p. 58). Con esto cabe destacar que sería importante perpetuar la implementación de todos los recursos para el fortalecimiento del proceso lector, ya que les permitiría a los alumnos disponer de herramientas que se acoplen a cada estilo de aprendizaje. Versiones diferentes, adaptaciones novedosas y formatos multimodales, permitiría a los estudiantes explorar más allá de lo conocido. Empleando las palabras de Cerrillo, P. C. y

Sánchez Ortiz, C. (2019), “si una adaptación es buena hay que aprovecharla, ya que puede ser la antesala para que los buenos lectores accedan al texto original” (p.25).

4.3 Recursos *cotidianos* en el ámbito académico

El panorama en rápida evolución de las tecnologías ha permitido que se desarrollen infinidad de recursos útiles para la educación. Teniendo esto en cuenta, ¿Qué tipo de recursos o herramientas digitales fueron usadas en estas estrategias didácticas? Cabe resaltar que es importante indagar en estos recursos ya que les permitirá a futuros maestros y quienes lean este trabajo discernir entre unas herramientas u otras para elegir las más significativas en sus estrategias. Asimismo, queremos analizar si los recursos ayudan a fomentar los procesos lectores o en su defecto, actúan más como un medio de lectura.

Para este propósito dividimos los recursos en tres tendencias como se evidencia en la siguiente tabla. La primera categoría concierne a las *plataformas creadas para condensar diferentes recursos digitales*, con un total de catorce citas. El siguiente apartado abarca *los recursos multimodales presentados en entornos de aprendizaje*, con un total de treinta y tres citas. Posteriormente, el tercer apartado menciona *los recursos de interacción y creación*, con un total de trece citas. El último apartado relata *el uso pedagógico de las redes sociales*, uno de los recursos más usados con un total de diecinueve citas, para un total en toda la sección de setenta y nueve citas.



Gráfico 5: recursos digitales.

Explorando las complejidades de los recursos que se pueden encontrar en internet, encontramos en un primer momento aquellas plataformas que fueron creadas y utilizadas para condensar otro tipo de recursos digitales tales como videos, imágenes, páginas y enlaces externos. Entre ellas destacamos una creada por Gómez (2021, p. 51), llamada Critik-App, una plataforma concebida para fomentar la lectura crítica en los estudiantes por medio de diversas herramientas inmersas en el mismo sitio web. Es así como este recurso creado con la plataforma *WordPress* permitió condensar las actividades con el fin de potenciar todos los niveles del proceso lector. Así como esta, encontramos otras páginas web creadas desde la plataforma *Wix*. Esta plataforma “aporta una gran cantidad de herramientas y plantillas para realizar una página web, la cual es de libre acceso siempre que se cree una cuenta con un correo electrónico” (Parra, 2021, p. 45).

De forma similar encontramos los *Blogs* o llamados en este contexto *Edublogs* (Tiscar Lara, 2008, citado por Fernández, 2018). Martín Fernández, (2018, p.4, citado en Rodríguez, 2021) define el blog como “un sitio web propio creado por uno o varios autores donde periódicamente publican y comparten con otros usuarios de la red una serie de artículos, también llamados entradas o ‘posts’” (p.48). Aquí, si bien se puede presentar información diversa, el diseño suele ser más minimalista y la interacción de unos con otros se basa en los comentarios, pero no exclusivamente en la creación de un usuario; se puede hacer uso del recurso sin necesidad de crear una cuenta.

Finalmente, respecto a estos sitios web destacamos el mencionado en la propuesta de Yepes (2020) *Moodle*, una plataforma creada para condensar información y proveer material, pero a diferencia de las otras, el maestro y estudiante pueden interactuar mediante espacios “para

entrega de trabajos, límites de tiempo y la posibilidad de crear evaluaciones por parte del docente”(Yepes, 2020, p.63), creando de esta forma un ambiente similar a la presencialidad, pero 100% virtual, muy común en épocas de pandemia o alguna contingencia que no permita abordar las clases presenciales

Para poner esto en perspectiva, tanto las páginas web como el blog son recursos que se pueden usar en un ambiente de aprendizaje 100% virtual o en alternancia con la presencialidad, siempre y cuando el profesor guíe el proceso y la información que se condense en estos espacios sea útil para el progreso de cada estudiante. Esto es importante ya que como comenta Dussel (2011), los blogs tienden a “capturar lo repentino, lo espontáneo, lo cotidiano y lo local (p. 74), y lo ideal sería darle a este una connotación menos volátil.

En línea con lo anterior, ya sea en estas plataformas o de forma independiente, encontramos un uso frecuente de recursos multimodales; no solo en entornos virtuales, también en alternancia con la presencialidad. Aquí enfatizamos que la mayoría de estos recursos no son herramientas que se usan para fortalecer la comprensión de textos escritos; más bien son textos digitales que se usan para fortalecer la comprensión lectora de los mismos. Esto, teniendo en cuenta que como mencionan en sus propuestas Cabrera (2023, p. 37) y Peralta (2021, p. 13), a raíz de la crisis sanitaria, la educación tuvo que transformarse para atender la hibridación en las modalidades de enseñanza. Como consecuencia, el libro de texto ya no resultaba tan *llamativo* para los estudiantes y las narrativas transmedia se presentaron como una alternativa a lo *tradicional* o algo poco explorado en tiempos antes de pandemia.

Uno de los recursos más mencionados fueron los textos multimodales. Este formato de texto destaca por su calidad estética y llamativa para los estudiantes. Con imágenes, videos, texto, íconos y símbolos, crean una relación entre el lenguaje verbal y no verbal que es muy

común en las redes cotidianas. En palabras de Barbosa (2018), debido al consumo que de estos se realiza día tras día,

es necesario reconocer el cambio sustancial en el tipo de textos multimodales que se producen y consumen, en términos de los elementos que componen su forma y configuran su contenido; así como la manera en que tales productos multimedia cambian cognitivamente la forma en que los sujetos aprenden y se relacionan entre sí (p. 35).

Así como estos, se encuentran los textos iconográficos que, de acuerdo con Guillen (2020 citado en Cabrera, 2023) “se pueden definir como el uso de imágenes y símbolos para transmitir un significado” (p.32). Entre los más comunes se encuentran las ilustraciones, caricaturas e imágenes acompañadas con texto como los memes, que más allá de la simbología, tienen un contexto que está *oculto* entre sus ilustraciones. Y en la línea de textos no secuenciales, surgen los hipertextos. Pierre Lévy (2007, p. 42), citado en la propuesta de Jara (2018), declara que los hipertextos están “constituido por nudos (los elementos de información, párrafos, páginas, imágenes, secuencias musicales, etc.) y enlaces entre esos nudos, referencias, [entre otros elementos]” (p. 33), lo que permite crear un texto intertextual, expandiendo las posibilidades de adquisición de la información con una misma finalidad: nutrirse de una temática.

Aquí encontramos otra forma de lectura: la lectura de imágenes, que tiene sus componentes específicos y no podría ser tratada como la lectura de un texto con una linealidad secuencial. En palabras de López y Encabo (2013), el texto al permitir múltiples rutas de lectura requiere nuevas competencias como determinar qué información debe ser leída primero o si esta información amerita ser leída (p. 214). Al tener esta flexibilidad, retomamos el concepto de lectura no lineal, pues si el lector considera que esa información o enlace que allí se expone no le resulta relevante y podría omitirlo, ¿Qué tanto se estaría perdiendo en este proceso?

Se dice que los contenidos audiovisuales son llamativos ya que presentan este tipo de estímulos que mantienen al estudiante atento a lo que se está diciendo. No obstante, no todos los materiales resultarían provechosos o estarían pensados para un ámbito educativo. Del mismo modo, la hiperestimulación sería un aspecto a tomar en cuenta en cualquier recurso que se utilice. Si bien en un primer momento puede resultar llamativo, cabe preguntarse si cuando existe una sobrecarga los estudiantes estarían o no preparados para saber qué tienen que ver o a qué no deben prestarle atención. Es ahí donde los profesores pueden desarrollar estrategias que, desde lo mencionado por Avello *et. al.* (2013), promuevan una alfabetización digital que incluya competencias en análisis de la información, comunicación, sentido crítico y participación, transformando los materiales en algo provechoso para un propósito; en este caso, el fomento del proceso lector.

4.3.1 Recursos de interacción y creación

A pesar de la tendencia notable en el uso de lecturas digitales para favorecer el fortalecimiento de comprensión de estas, también se evidenció la implementación de herramientas que fueron útiles a la hora de explorar y complementar las lecturas, dando paso al uso de las TIC como herramienta fortalecedora de todo tipo de formatos textuales. Encontramos herramientas que sirvieron para organizar ideas de los elementos identificados en distintos textos, así como plataformas que permitían interactuar y crear un producto sobre la lectura realizada.

Para la condensación de ideas complejas se hizo presente el recurso denominado Mentefacto. De acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana (s.f.), los mentefactos son instrumentos gráficos visuales que permiten organizar ideas o conceptos con el propósito de que estos sean mejor entendidos por quien los crea. Con la necesidad de crear este instrumento, los maestros en

formación usaron herramientas digitales tales como: GoConqr, Creately, Xmind, MindGenius y Cmaptool, con el objetivo de condensar ideas de una lectura realizada previamente o en su defecto, una lluvia de ideas sobre una temática que después sería discutida con una lectura.

Así como estas, hubo herramientas interactivas que les permitían a los profesores observar si los estudiantes habían comprendido las lecturas realizadas o en su defecto, crear nuevas historias. Una de estas plataformas era Storyboard, un sitio que permite a los usuarios crear narraciones por medio de las representaciones visuales. De la misma manera, la plataforma Canva se usó para realizar infografías que permitieron “una mayor claridad de conceptos extensos y una facilidad para realizar ciertas actividades” (Parra, 2021, p.46), debido a la variedad de elementos iconográficos y visuales con los que cuenta. Este tipo de plataformas para fomentar la creatividad, organización de ideas y red de diversos conocimientos, fueron de suma importancia.

4.3.2 Uso pedagógico de redes sociales

Finalmente, en este apartado de recursos, destacamos el uso abundante de las redes sociales en dos perspectivas: aquellos que hacían uso de estas para interactuar entre sí y crear ambientes de aprendizaje; o aquellos que usaban las redes sociales para extraer textos que luego iban a ser usados en las actividades. Las redes sociales son las plataformas más frecuentadas en internet por los individuos y es allí donde se rescata su utilidad: en la cotidianidad con la que son consumidas. Entre las redes sociales más usadas se encuentra Facebook y de forma similar Instagram. De manera menos recurrente, pero utilizada TikTok, Twitter y YouTube.

Facebook es un red social que permite las conexión de miles de usuarios alrededor del mundo. Desde lo comentando por Parra (2021) en su propuesta, se destaca por su uso sencillo, así como por la “posibilidad de escribir textos extensos, [publicar] fotos y videos largos, [e

incluso] compartir música” (p. 35). *Instagram* por su parte, aun siendo una plataforma donde los usuarios también comparten fotos y videos, se diferencia de Facebook debido a que aquí el texto cuenta con caracteres limitados. Siguiendo con esta dinámica del límite de caracteres para escribir, encontramos la red social *Twitter*. Esta no fue tan frecuentada, más sin embargo se destaca ya que las conversaciones se dan entre pequeños pedazos de información conocidos como tweets, los cuales constan de una extensión de 140 caracteres.

Referente a videos se destacan las plataformas TikTok y YouTube. Si bien no fueron de los más mencionados durante las estrategias, sí son las plataformas con mayor cantidad de usuarios (Mejía, 2026). La diferencia entre TikTok y YouTube está en la duración del material audiovisual; esta última permite la subida de videos sin un límite de tiempo. En cambio, en TikTok los videos son cortos, máximo 10 minutos y por ende el contenido podría ser más inmediato. Valdría la pena ahondar en las consecuencias cognitivas y la posible pérdida de atención que genera ver más de diez videos en un par de minutos, ya que esto quizás afecte la atención y comprensión de los textos.

Aun y con los interrogantes que estas nuevas formas de lectura puedan generar, la mayoría de los trabajos demostraron que el uso de redes sociales “en el aula produce un impacto positivo en la práctica, permitiendo mejorar el desarrollo de las clases y la motivación de los estudiantes por leer en formatos digitales” (Cabrera, 2023, p. 23). Al permitirle a los estudiantes explorar textos con una linealidad no secuencial, se les brinda la oportunidad de expandir sus horizontes a un aprendizaje significativo.

Promover o abrir una puerta hacia la reflexión de este tipo de lecturas en la red y cómo pueden ser útiles para lecturas más complejas o de carácter menos *común*, así como lo menciona Jenkins (2006) en nuestros referentes conceptuales, sería otra forma de romper con la separación

entre tecnologías análogas y digitales y los componentes sociales y culturales que están inmersas en estas mismas.

4.4 Colaboración entre maestro-estudiante

Los hallazgos preliminares indican que estos recursos favorecen la relación entre el maestro y el estudiante, pero ¿Cuáles son los roles de estos actores en las estrategias didácticas?

Con motivo de ahondar en esta pregunta, vale la pena revisar el rol que ha venido desempeñando el profesor y el estudiante en las clases con el fin de ver de qué modo se han transformado. Teniendo en cuenta que las TIC presuntamente ahora son las que poseen toda la información, ¿Podrán estas remplazar el rol del maestro en el aula? ¿Cómo se ha ido transformando la relación maestro-estudiante?

Para ello, hemos dividido nuestro análisis en tres categorías: *rol activo del estudiante* con un total de siete citas; *rol mediador del docente* con un total de once citas; y *colaboración y asociación docente estudiante* con un total de diecisiete citas, para un compendio de treinta y cinco citas en total, como se hace evidente en la siguiente tabla.

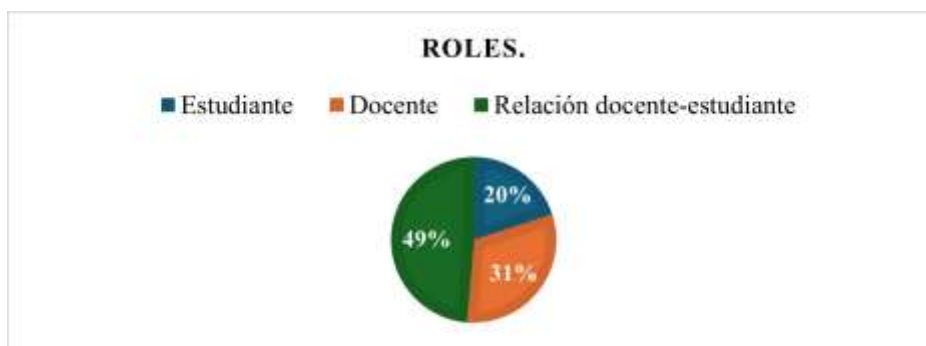


Gráfico 6: roles en el aula de clase

De acuerdo con nuestra experta en el tema experta (comunicación personal, 18 de noviembre de 2024), como concepción general el estudiante antes era visto como aquel receptor

de información, que a medida que se pasaban las temáticas, iba acumulando contenidos que no siempre superaban la memorización. Memorizar ciertos aspectos no está mal; no obstante, cuando de leer y comprender hablamos, resultaría más que necesario memorizar; deberíamos analizar, anotar, reflexionar y, sobre todo, involucrarnos en nuestro proceso lector. Como expresa nuestra experta (comunicación personal, 18 de noviembre de 2024), los estudiantes deberían encontrar la razón y el propósito de su aprendizaje; “y si además le encuentran placer a lo que está haciendo, muchísimo mejor”.

Uno de los aspectos que llama más la atención es la perspectiva del estudiante como agente investigador. Por medio de los procesos mediados por las TIC, se pretende que los estudiantes “sean agentes investigadores y autodidactas de su propio conocimiento y que puedan hacer uso de diferentes herramientas digitales y de esta forma puedan personalizarlo a su forma y ritmo con el fin de lograr el objetivo propuesto por el docente” (Cabrera, 2023, p.42). Esto tomando en cuenta que, como vimos párrafos anteriores, la mayoría de las herramientas TIC se prestan para permitirle al estudiante abordar las temáticas y navegar en la red a un tiempo predispuesto por el mismo. Asimismo, al contar este con diferentes instrucciones y recursos por parte del maestro, podría desarrollar un papel más activo ya que, “las narrativas transmedia permiten una mayor inmersión del espectador en la historia, fomentando su implicación y participación, y por tanto, rompiendo con el tradicional rol del espectador pasivo” (Villegas, 2016, p.36, citado en Peralta, 2021, p. 37).

En estas nuevas dinámicas resultaría sugerente fomentar la autonomía del estudiante, implantar curiosidad en las temáticas y lecturas abordadas con el propósito de que la motivación esté en conocer más, indagar más, no en cumplir una nota. En palabras de Ilabaca. (2004, citado en Peralta, 2023), “el alumno es el responsable de la adquisición de su conocimiento. Por lo

tanto, no es pasivo ni se limita solamente a escuchar al profesor, lo ideal es que el estudiante se interese, indague y reflexione sobre lo que aprende” (p.43). Aquí es menester mencionar que el profesor si bien no es considerado la única fuente de conocimiento, internet tampoco lo sería. En internet podríamos encontrar mayormente información; esta se lograría transformar en conocimiento cuando el estudiante reflexiona y analiza sus elementos. Por lo tanto, así el maestro ya no sea el único que le transmite al estudiante información, sí actuaría como una guía para transformar esta información en conocimiento, pero ¿Cómo?

De acuerdo con los trabajos analizados, desde hace un tiempo se ha dejado la imagen del profesor como centro del proceso de aprendizaje. Aun así, esta se ha visto relegada con la implementación de las tecnologías ya que existe la concepción general de que en internet se puede encontrar todo y por ende no sería necesario un maestro. Ahora bien, ¿Qué tan cierta es esta concepción o qué tipo de concepciones se tienen frente al rol del maestro? En palabras de Avella (2021),

se ha omitido la mención de los docentes, sujetos irremplazables en el desarrollo de estos aprendizajes. En efecto, son ellos y ellas quienes, en conocimiento de los saberes no adquiridos de las y los estudiantes, eligen las didácticas más prácticas para lograr la completitud de esos conocimientos básicos (p. 45)

Es así como el maestro se transforma en un agente mediador vital en el proceso de los estudiantes. Aun así, también encontramos profesores en formación mencionando que, “el carácter de inquebrantabilidad del docente como sujeto de conocimiento, de mundo y mundos, con respecto de la actualidad, pareciera obsoleto” (Avella, 2021, p.15). En este apartado nos gustaría recalcar que el maestro no necesariamente debería ser visto como sujeto transmisor de conocimiento ya que son los estudiantes quienes poco a poco lo van aprendiendo. Si el profesor

transmitiera los conocimientos que este posee y los estudiante se limitaran a memorizan, cabe la posibilidad de que no se desarrolle un aprendizaje significativo. Como menciona nuestra experta (comunicación persona, 18 de noviembre de 2024), el profesor debería cambiar una concepción de aprendizaje: “aprender no es memorizar”.

Con ello nos preguntamos, ¿por qué enfatizar de manera continua en la relación maestro-estudiante? Empezaremos trayendo a colación la concepción de Vargas (2015, citado en Parra, 2021), de acuerdo con los docentes y sus metodologías: “la mayoría de los docentes en la actualidad son Inmigrantes digitales y esto, por supuesto, tiene cierta incidencia al momento de enseñar debido a que la enseñanza se realiza de una manera que, para los Nativos digitales, es considerada anticuada” (p. 30).

Partimos de la idea mencionada en hallazgos anteriores de que no todos los estudiantes podrían ser considerados *Nativos Digitales* teniendo en cuenta lo que el término significa, o en otros aspectos, no serían funcionales. Con esto en mente, hablaremos de un maestro mediador, aquel que hace uso de sus conocimientos, experticia y herramientas, para fomentar y motivar en el estudiante la exploración de saberes, no la transmisión de los mismos. Como las formas de lectura se han expandido, sería necesario que las metodologías y las formas de abordarlas también lo hagan. Por ello, “el profesor y los marcos curriculares deben contribuir a que los estudiantes logren una alfabetización o literacidad digital, que implica, en parte, desarrollar el pensamiento creativo y el crítico” (Parra, 2021, p. 8).

Si bien la motivación es un factor esencial a la hora de potenciar cualquier aprendizaje y en fomentar los procesos de lectura no es la excepción, aquí recalcamos que el rol del maestro no sería el de un animador, como lo menciona Fernández (2014, p. 129, citado en Peralta, 2021, p. 18). Por el contrario, hacemos alusión a las palabras de nuestra experta (comunicación personal,

18 de noviembre de 2024) quien menciona que “el fenómeno motivacional es el impulso que hace que uno quiera aprender, no que uno quiera divertirse” (p.5). Es decir, la motivación no debería ser aquella ligada al juego, en el cual siempre esté el factor diversión; aquella motivación externa definida por el estímulo y la respuesta. Por el contrario, deberíamos fomentar una motivación intrínseca, donde el maestro guíe al estudiante a encontrar el sentido y la razón por la cual el aprendizaje puede ser enriquecedor y significativo.

4.5 Finalidades formativas en el uso de las TIC en el proceso lector

¿Para qué usar las TIC en los procesos de lectura? Con el fin de dar respuesta a este interrogante, hemos indagado en el corpus objeto de estudio las finalidades asociadas al proceso lector. Las estrategias didácticas, al ser secuencias que buscan alcanzar un objetivo, requieren del análisis de sus finalidades ya que son estas las que condicionan el proceso que los estudiantes deberán seguir. Entre esas finalidades encontramos dos ramas: aquellas relacionadas al uso de las TIC en el aula y aquellas asociadas a la comprensión lectora.

Hicimos la distinción entre esas dos finalidades ya que, en ocasiones, las TIC son vistas como un fin en sí mismas y como un medio; es decir, estas tecnologías se convierten en objeto de estudio, así como en recurso o herramienta para alcanzar otras finalidades, en este caso, fomentar el proceso lector. Por ello, en las finalidades asociadas al uso de las tecnologías, encontramos un total de ochenta y seis citas. Respecto a las finalidades asociadas al proceso lector, encontramos un total de sesenta y dos citas como se expresa en la tabla.



Gráfico 7: finalidades asociadas al uso de las TIC en el proceso lector.

En la lectura realizada a la matriz categorial donde fueron condensadas todas las citas, tanto para las finalidades asociadas al uso de las TIC como de los proceso de lectura, agrupamos un total de cuatro tendencias, para un total de ocho en todo el apartado.

Las tendencias conceptuales encontradas para la primera finalidad (uso de las tecnologías) fueron denominadas de la siguiente manera como se evidencia en la tabla creada: *Potenciar la lectura y comprensión en entornos digitales; Desarrollo de competencias en la sociedad digital; Fortalecer la implementación de las TIC como herramienta pedagógica para la lectura y Fomento de la autonomía y participación del estudiante por medio de la tecnologías.*



Gráfico 8: tendencias asociadas al uso de las TIC.

Es importante aclarar que, si bien aquí realizamos una distinción entre finalidades asociadas a las tecnologías y el proceso lector, ambas están correlacionadas, sobre todo las finalidades asociadas a las tecnologías ya que asimismo lo están al proceso lector.

4.5.1 Desarrollar competencias para la sociedad digital con el fin de potenciar la lectura y comprensión en entornos digitales

Unos de los comentarios más frecuentes durante el análisis de los documentos fue la importancia en desarrollar tanto en maestros como en estudiantes, sobre todo en estos últimos, habilidades que les permitieran desenvolverse en la digitalización que hoy acoge a la sociedad.

Es allí donde surge nuestra primera finalidad: los estudiantes pueden desarrollar competencias digitales con el propósito de hacer buen uso de estas herramientas.

Aquí estaríamos hablando de una alfabetización o literacidad digitales, que en palabras de Cassany (2004), “conlleva cambios en los procesos cognitivos relacionados con la comunicación” (p.2), lo que permitiría a los estudiantes aprender a analizar, discernir y transformar la información en conocimiento. Esta finalidad surge de la necesidad de ir más allá de los medios, pues de acuerdo con Hernández y Arteaga (2011) citados en la propuesta de Cabrera (2023) “la innovación tecnológica” (p. 63) no está en nutrirse solo en el uso de los dispositivos, sino en cómo se puede ser funcionales en la red. Así pues, resultaría pertinente que más allá de enseñarles a usar la computadora o los celulares, se les instruya y capacite en las herramientas y aplicaciones que estos elementos pueden tener para transformar las metodologías y brindar otra perspectiva fuera del uso a estos dispositivos.

Entre las competencias más necesarias encontramos el análisis crítico a la inmensidad de textos e información encontrada en la red. Martín-Barbero (2006 citado por Dussel, 2011), expone como la información en internet se vuelve notable con base en su relevancia, no en su calidad, priorizando la popularidad sobre las fuentes de autoridad. Por ende, estas propuestas, al hacer uso de textos tomados de internet, pretenden fortalecer en los estudiantes la capacidad de “discernir, comprender, valorar la información y el conocimiento, [ofreciendo] criterios para su selección y jerarquización” (Sandoval, 2020, p. 15). Esto implica un reto para el maestro y los estudiantes, puesto que analizar e identificar los elementos de un texto escrito implicaría procesos diferentes a los de un texto multimodal. Con lo cual, adquirir habilidades para la interpretación de imágenes y símbolos sería una habilidad obligatoria por desarrollar.

Es allí donde introducimos nuestra segunda finalidad encontrada: potenciar la lectura y comprensión en entornos digitales. Como se mencionó en apartados anteriores, las TIC no siempre son vistas como una herramienta que permite potenciar procesos de lectura externos a este ambiente digital; en la mayoría de los casos se pretende que los estudiantes fortalezcan su lectura en la red con el fin de extrapolar sus conocimientos a otros formatos de lectura. Aquí se mantiene esa concepción.

Como también hemos podido dialogar, sobre todo en los recursos, las redes sociales son una herramienta que prevalece día tras día en las interacciones que tienen los estudiantes con el internet. Por ello, se dice que este medio es del interés constante de los mismos y valdría la pena involucrarlo con el fin de incentivar a los estudiantes a leer lo que los rodea constantemente. Además de ello, los maestros comentan que los libros de texto se están dejando de lado e implementar textos digitales en la sesiones puede impulsar esa habilidad analítica que se busca para la formación del estudiante. Desde lo mencionado por Gómez (2021) en su trabajo de grado, generar una consciencia crítica de lo que se lee en internet, permitiría que los estudiantes reflexionen y consideren con más pertenencia la información que se les expone de forma constante. El principal propósito de esto es “dejar atrás los patrones de memorización y reproducción para generar en los estudiantes una conciencia crítica sobre sus lecturas cotidianas” (Gómez, 2021, p. 50), así como acercarse a herramientas que quizás no son comunes en los espacios físicos de aprendizaje; pero ¿estaríamos abogando por recursos más ‘novedosos’ o reduciendo los recursos a la digitalización?

A la luz de estos hallazgos, observamos la otra cara de la moneda: fortalecer la implementación de las TIC como herramientas pedagógicas para la lectura. Este puede estar

dirigido tanto para maestros como estudiantes, puesto que se ha evidenciado que sí hay herramientas digitales que permiten fortalecer y acompañar el proceso lector.

En un primer momento, propiciar estas herramientas le puede permitir al estudiante compartir sus ideas y explorar tanto las ideas de otros como las de sus compañeros, en tanto se aventura a la lectura en todos sus niveles: textual, inferencial y crítico. Algunos resultados mostraron que, “a partir de los momentos de lectura de la mano de herramientas tecnológicas, fue posible promover el aprendizaje colaborativo en los estudiantes, posibilitando el intercambio de ideas y una secuencialidad al abordar su proceso de lectura” (Gómez, 2021, p.19), nutriendo la comprensión que de los textos extraían.

Con ello, resultaría pertinente que los mismos profesores fortalezcan sus conocimientos en herramientas adecuadas para afianzar el proceso lector de los estudiantes e incluso el propio. Como menciona Gómez (2021) en su trabajo, “crear un criterio en el profesor al escoger las herramientas pertinentes para abordar los diferentes tipos de acercamiento a sus estudiantes” (p. 20), permitiría que, junto a las metodologías adecuadas, el proceso lector sea guiado por una secuencia oportuna y unos objetivos pensados en solventar inquietudes de la sociedad actual.

4.5.2 Fomentar la autonomía y participación del estudiante

Por último, en este apartado en relación con las TIC, fomentar la autonomía y participación del estudiante juega un papel crucial. En el apartado de *rol del estudiante*, mencionamos que las tecnologías permitían que los estudiantes fueran agentes activos en su proceso, en tanto iban construyendo su autonomía para la toma de decisiones y aprendizaje de su propio conocimiento. A raíz de ello, una de las finalidades más mencionadas a lo largo de las propuestas fue el fortalecimiento de la autonomía y participación del estudiante por medio de estas tecnologías.

Observando lo fundamental que resulta la comprensión lectora en todos los aspectos cotidianos, no solo en las aulas de español, esta determinación surge de la apatía y desmotivación que algunos docentes en formación vieron en sus estudiantes a lo que el proceso lector respecta (Peralta, 2021, p.9). Por ello, las TIC fueron vistas como un recurso que permitía dinamizar estas metodologías a la par que motivaba a los estudiantes tanto a leer en la red como a usar herramientas que complementaran su proceso lector.

La motivación, desde lo que nos plantea Dehaene (2019), es esencial: “solo aprenderemos bien si tenemos una idea clara del objetivo que queremos alcanzar y nos involucramos plenamente” (p. 335). Es por ello que, para lograr ese objetivo podría ser necesario que los estudiantes se involucren en su proceso a la par que le encuentran un interés genuino a lo que leen. A juicio de Cassany (2004), el lector en entornos digitales requiere un papel activo a la hora de elegir qué leer, cómo leerlo y una capacidad crítica que le permita evaluar la argumentación de la información obtenida (p.14). De este modo, la inmersión de las tecnologías tiene la posibilidad de motivar a que los estudiantes desarrollen sus habilidades analíticas y reflexivas con el propósito de formar sujetos autónomos, solidarios y participativos que analicen su realidad a través de los textos y elementos que internet y su contexto les puede proveer.

4.6 Comprensión lectora como medio para un fin

Después de revisar y analizar las finalidades asociadas al uso de las tecnologías, resulta importante cuestionarse, ¿Para qué los maestros en formación buscaban fortalecer el proceso lector en los estudiantes? Para dar respuesta a este interrogante y con el fin de esclarecer los datos de forma estadística, identificamos un total de sesenta y dos citas para este apartado, como se mencionó en la introducción previa.

Como se muestra en el siguiente gráfico, esas citas fueron divididas en cuatro tendencias: la primera enfocada en la importancia de *desarrollar procesos cognitivos para fortalecer el crecimiento personal*; *Adquirir conocimiento y éxito en el ámbito*; *Fomentar el análisis y reflexión de intenciones, sesgos e ideologías*; y finalizando con *Fomentar la transformación social*.



Gráfico 9: Tendencias asociadas al proceso lector.

Cuando hablamos de fortalecer los procesos de comprensión lectora desde la escuela, como concepción general se cree que es solo para mejorar en el ámbito académico. De acuerdo con lo expuesto en la propuesta de Jara (2018), no es una concepción errónea puesto que, si bien fortalecería los conocimientos en el área de español, también favorece los saberes en otras áreas; “el desarrollo de una óptima competencia lectora es fundamental para propiciar buenos niveles de desempeño escolar” (Jara, 2018, p.19). No obstante, no sería el único beneficio que se le puede encontrar y que vale la pena mencionar. A este le podríamos sumar aquellas habilidades que, fuera del ámbito escolar, beneficiarían a los lectores permitiéndoles crecer no solo en lo académico, sino también a modo personal.

Desde los postulados de Cassany (2006), la lectura requiere procesos cognitivos tales como aportar conocimientos previos, hacer hipótesis, elaborar inferencias, anticipar las intenciones de un texto (p. 21), y todo ello con el fin de construir su significado. De manera que, el desarrollo de estos procesos cognitivos no solo enriquecerían la comprensión lectora, sino también favorecerían el crecimiento personal de los estudiantes, brindándoles elementos para identificar y ser conscientes de sus contextos y los que preceden a los textos leídos. Es por ello que Martínez (2014, p.5, citado en Paternina, 2017) menciona que, los estudiantes “requieren de la interrelación de habilidades cognitivas, asociadas a experiencias individuales y sociales, lo cual es posible lograr con la práctica diaria de la lectura y la implementación de estrategias didácticas” (p.25). Así es como la lectura se convierte en un medio para un fin.

De la mano de estos postulados, se enfatiza mucho en la necesidad de desarrollar la capacidad cognitiva para reconocer ideas con el propósito de discutir las y/o abordarlas de manera crítica. De acuerdo con la propuesta de Gómez (2021), por medio del desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, los estudiantes serán capaces de “comprender los problemas de un contexto, interpretar las realidades sociales (políticas, económicas y culturales) y opinar o argumentar dando respuesta a esas problemáticas” (p.6), posibilitando a cada individuo ver la lectura desde una perspectiva sociocultural y no algo alejado de ellos. Así, los estudiantes podrían expresar sus ideas apoyándose de lo leído, en tanto nutren su conocimiento por medio del intercambio de perspectivas entre autor, texto y lector. En palabras de Cassany, (2003), “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p.129).

Ayudar al crecimiento de lectores autónomos, conscientes y reflexivos, no solo mejoraría sus niveles de comprensión lectora para la escuela, sino también prosperaría la calidad de vida del lector. La lectura está inmersa en todas las esferas de la vida de un individuo, por ello estos además de nutrirse de la información que se les brinda, la podrían aprovechar en sus contextos sociales e individuales. De allí emerge la necesidad de fomentar la literacidad crítica, definida por Alexopoulou (2018, p.63, citado en Parra, 2021) como el desarrollo de la conciencia crítica de las personas (p.25), la cual propicia el análisis de intenciones, sesgos e ideologías, no solo de discursos encontrados en internet, sino en aquellos expuestos en cualquier ámbito cotidiano.

Esta necesidad surge de la noción de que en la escuela solo se abarcan los niveles textuales e inferenciales, sobre todo al llegar a los grados más grandes, dejando de lado el componente crítico (Cassany, 2003, p.195). Como consecuencia, el mejoramiento de la literacidad o lectura crítica brindará a “los estudiantes las herramientas necesarias para desglosar y entender los fines últimos de los productos comunicativos que configuran su cotidianidad” (Barbosa, 2018, p. 20), identificando sesgos, ideologías, posturas, entre otros elementos, que más allá de estar expuestos de forma explícita (ya sea en textos en formato físico o en textos multimodales), requerirían de una identificación, análisis y reflexión rigurosa.

Indagando en estas intenciones discursivas, además de posiblemente contribuir al crecimiento personal de estudiantes conscientes, analíticos y autocríticos de su realidad, se contribuiría a su rol social como agentes activos en una comunidad en la que se hallan inmersos. A juicio de Alexopoulou (2018, p. 73, citado en Parra, 2021),

los ciudadanos que poseen una conciencia crítica son: capaces de juzgar y evaluar las distintas miradas y puntos de vista, de cuestionar los conceptos - propios y ajenos-, de modo que sean miembros activos de la sociedad y, si es necesario, que sean capaces de transformar la realidad injusta que los rodea (p. 25).

Al fortalecer procesos de lectura con una comprensión valiosa, los sujetos podrían empoderarse en su papel activo hacia las problemáticas que los acogen; en la escuela, los estudiantes a los problemas diarios que en esta y fuera de ella los rodean. En palabras de Cassany (2006), “la democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos (p.48). Al estimular por medio de la lectura la participación constante en la resolución de problemas de su entorno, sería posible el alcance de objetivos sociales y prácticas culturales propicias de sujetos pensantes y dispuestos a aportar con sus conocimientos a otros.

Este es sin duda de los aspectos más importantes porque, si bien en los trabajos se habló de los nativos digitales y aquellas personas que vienen con el *chip de la tecnología*, en palabras de Dussel (2012), haber nacido en la *era digital* no nos garantiza saber usar todas las herramientas. Como lo menciona nuestra experta (2024) en el tema, “los nativos digitales tienen mucha facilidad, son muy rápidos, pero de pronto no tienen las estrategias específicas que les permitan [...] por ejemplo [...] aprender” (p.8). Esto recalca que, si bien los jóvenes cuentan con habilidades gracias al contexto en el que se encuentran inmersos, sería imprescindible guiarlos en el buen desarrollo de las misma y en compaginar estas con otras necesarias para realizar un uso adecuado de las herramientas digitales.

Capítulo V- Conclusiones

Las TIC, ¿Amigo o enemigo del proceso lector en el aula?

Una de las motivaciones para realizar este trabajo investigativo fue indagar en el creciente uso que presentaron las TIC para mediar procesos de lectura en medio de una

contingencia sanitaria. A medida que la pandemia iba mermando, se evidenció una continuidad de estas herramientas en las aulas de clase debido a lo llamativo que resultaban las pantallas para los estudiantes. En una primera revisión del corpus objeto de estudio, los comentarios y resultados positivos respecto a estas propuestas o intervenciones resultó llamativo puesto que pocos de ellos mencionaban aquellas dificultades que se pudieron presentar en el proceso. ¿Son estas metodologías tan eficientes como se menciona?

A fin de dar respuesta a este último interrogante, indagar y exponer una mirada amplia del uso de las TIC para fortalecer los procesos de lectura fue el objetivo principal del presente documento. Con este contexto en mente, y después de la exposición y análisis de los hallazgos preliminares, damos paso a las conclusiones principales que arrojó la investigación.

Todas las propuestas investigativas contaban con un soporte conceptual. Este fue de interés ya que con base en la idea y/o nociones que los maestros en formación tenían sobre las TIC, se irían formando y poniendo en práctica sus secuencias didácticas. Algo paradójico que encontramos en estas nociones es el resueno constante del concepto *Nativos digitales* expuesto desde los postulados de Prensky (2001), el cual nos relata las habilidades digitales con las que cuentan los estudiantes al estar inmersos en un contexto abarrotado de tecnologías y los cambios que se deben implementar en la enseñanza para que estos exploren su potencial al máximo.

No obstante, surge el concepto de *Competencias tecnológicas* (Suarez, 2016), dando a entender que los estudiantes de igual forma debían aprender ciertas habilidades que les permitiera desenvolverse en la red, anulando parcialmente la concepción de “familiaridad y [...] capacidad de uso que es inaccesible a los adultos (Prensky, 2001, citado en Dussel, 2012, p. 187). ¿Por qué se da esto? Desde los postulados de Dussel (2012), si bien los estudiantes se ven

inmersos a un acceso creciente a dispositivos tecnológicos, les dan a estos usos limitados y estandarizados.

Los usos creativos y desafiantes son minoritarios, y se dan en general, aunque no sólo, en sectores sociales altos y en escuelas con un currículum rico y riguroso, que enseña a leer y a escribir con textos e imágenes de manera compleja (Dussel, 2012, p.189).

Esto nos lleva a la conclusión que encontramos en todas las propuestas: los estudiantes usaban las tecnologías porque era allí donde se condensaban las herramientas, y si bien se pretendía desarrollar una mirada crítica a las lecturas que de esta red se desprendían, no hubo una contextualización en términos de usos y/o riesgos que estas plataformas podían presentar. Se asumió que la mayoría de los estudiantes sabían usar las plataformas y, por ende, que la competencia tecnológica fue diseñada solo para fomentar el cuestionamiento en las lecturas que en internet se pudiesen encontrar. Con ello, seguimos usando las tecnologías con usos limitados y específicos a la interpretación de imágenes, lo cual resultaría problemático porque si no sabemos usarlas de forma compleja, ¿cómo podemos fortalecer la lectura a través de las tecnologías?

En relación con lo anterior, es allí en las estrategias donde se evidenció esta dualidad en los conceptos. Los maestros empezaron a usar la narrativa transmedia y los textos multimodales tomados de internet para mejorar los procesos lectores bajo el discurso de ser algo llamativo para los estudiantes. Esta concepción, si bien no es errónea, podría presentar limitantes en sus usos si se tiene como base ciertos aspectos. Primero, una imagen o video rompe con los modelos de lectura de textos escritos que se venían llevando a cabo, por ende, no sería congruente leerlos de la misma manera debido a que cuentan con elementos diferentes. Asimismo, los maestros en

formación no ahondaban en las imágenes o textos extraídos de redes sociales más allá de intentar conocer lo que a los estudiantes le evocaba esos contenidos o cuál era la intención del autor sin intentar analizar los elementos de dicho texto.

Esto puso a la luz de la investigación que, si bien se usan imágenes de redes porque son contenidos cotidianos y llamativos a los ojos de los estudiantes, carecen de herramientas que les permitan complejizarlas. En palabras de Dussel (2011) “ante la falta de criterios claros y sobre todo de formación que permita siquiera problematizar la imagen, lo que termina sucediendo es que la escuela se conforma, muchas veces, con la presencia de fotos [actualizadas didácticamente]” (p.65), obviando los criterios de verdad y las complejidades que de estas se desprenden. “La noción de verdad importa menos que la popularidad o la intensidad de la experiencia emocional que se propone” (Dussel, 2011, p.22).

Por ello, se evidenció que, si bien había *resultados positivos*, los estudiantes desconocían la lectura de imágenes o en su defecto, se seguía tratando a las imágenes como textos escritos. Esto demostraría la necesidad de cambiar las preguntas de comprensión que le pedimos a los estudiantes debido a que nos enfrentamos a otro tipo de lectura. Adquiriría relevancia ir más allá del interés personal y problematizar los contenidos a la luz del dialogo y el enriquecimiento desde las perspectivas de otros textos y otros autores con el propósito de adquirir un conocimiento más sustancial.

Del mismo modo, he de recalcar que el uso abismal de textos multimodales o hipertextos no debería minimizar otro tipo de recursos análogos que han quedado a un lado bajo el discurso de *ser poco llamativos*. Como menciona Burbules (citado en Dussel, 2011) respecto a los recursos digitales,

muchas [de las virtudes de estos también] pueden ser sus vicios: son rápidos y espontáneos, pero es difícil que rindan cuentas por lo que escriben; pueden proporcionar una amplia variedad de perspectivas, pero también pueden darnos comentarios poco cuidados y poco rigurosos (p. 74).

Tener una mirada preferencial por estas herramientas debido a su componente cotidiano, llamativo o de fácil lectura, limitaría sus usos y aquellos usos de otros recursos de corte no digital, interponiéndose en el objetivo principal de las secuencias didácticas: desarrollar de forma significativa el proceso lector.

Es aquí donde introducimos, una vez más, el rol del maestro tan cuestionado durante la investigación. Aunque el profesor es visto como un guía durante el proceso de los estudiantes, compartimos la perspectiva de Dussel (2011) al mencionar que muchos maestros consideran que,

las nuevas tecnologías complementan o apoyan lo que vienen haciendo, y no suponen grandes cambios en la forma ni en el contenido de la enseñanza. [...]confían en que las nuevas tecnologías, sobre todo a partir del uso de imágenes, serán por sí solas atractivas y divertidas y lograrán mejores aprendizajes (p.84-85).

Esta perspectiva complementaria que se evidenció en la mayoría de las dinámicas de clase deja entrever una dependencia a estas herramientas a la hora de abordar las actividades. A juicio de López y Encabo (2013),

el papel de la tecnología con respecto de la lectura debe plantearse desde un punto de vista de apoyo, es decir, la tecnología no es lo trascendente, sino que ayuda a la difusión, permite posibilidades estéticas diferentes, pero lo realmente trascendente es el texto en sí mismo y las ideas que contienen (p.263).

Al considerarlas un recurso indispensable para hacer del aprendizaje algo novedoso, se tienden a relegar la mayoría de las tareas a estas y se nos suele olvidar cuestionar el contenido que le presentamos a los estudiantes. Como mencionan los autores, no porque estemos al frente de algo que resulte *nuevo*, significa que todo lo que allí se plantee sea válido. Es por ello que, nutrir los procesos de lectura con elementos más allá de ser llamativos sean útiles, sería lo ideal para un aprendizaje significativo.

Ya entrando en un panorama más amplio respecto a las finalidades que emergen en relación con las TIC y el proceso lector, cabe destacar aquella que pretende fomentar la autonomía y crecimiento personal de los estudiantes más allá de alcanzar logros académicos. Esto resulta significativo ya que, si bien los estudiantes empezaron a implementar las TIC con rapidez y facilidad en sus contextos cotidianos, “muchas veces carecen de un análisis crítico para hacer uso de ellas” (Avello *et al.*, 2013, p. 451). Para llegar a este punto, de usar estas habilidades para mejorar sus lecturas en la red, era importante que los estudiantes mejoraran sus capacidades a la hora de desenvolverse en herramientas TIC que, si bien era una de las finalidades esperadas, hubo pocas estrategias que buscaron instruir a los estudiantes en estos recursos; por el contrario, con solo usarlas ya se intuía que sabían cómo hacerlo de forma idónea.

Aun así, al estar inmersos en su proceso y usar las TIC de forma consciente y positiva en la medida de lo posible, estos estaban desarrollando poco a poco su literacidad crítica propiciando el cuestionamiento, debate y la argumentación ante problemáticas que se pudieran enfrentar. “Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (Cassany, 2003, p. 194). Estos propósitos no resultan fáciles de identificar a simple vista o

alcanzar en un tiempo límite estipulado, pues hablamos de finalidades y no logros. Con lo cual, el proceso se convertiría en uno formativo a lo largo de la escolaridad y vida del lector.

Finalmente, de estos usos y finalidades emergen unas ventajas y desventajas en el uso de estas herramientas en relación con la temática principal. Aquí queremos hacer especial énfasis puesto que en la mayoría de los trabajos las ventajas sobresalían ante las desventajas. Entre la ventaja y oportunidad de mejora más recurrente rescatamos el acceso y calidad a la información. Previamente mencionamos que las tecnologías permitían un acceso a la información ilimitado, siempre y cuando se contara con los dispositivos para hacer uso de estos. Es ahí donde emerge nuestra primer fuente de mejora, ya que no en todas las instituciones o no todos los estudiantes cuentan con estas herramientas.

Del mismo modo, aun cuando los estudiantes tienen acceso a estas, nada nos garantiza que hagan un buen uso de las mismas y es allí donde los maestros, de acuerdo con Dussel (2012), deberían poner el foco en la calidad de la información que le presentan a los estudiante, pues si siempre tomamos las redes sociales como texto a ser analizado, ¿qué tipo de calidad estamos presentando y qué tipo de lectura estamos fomentando? La exposición inmediata de la información o de textos tomados de redes sociales “supone el riesgo de la no reflexión” (López, Encabo, 2013, p.261).

Las redes sociales no deberían ser las únicas lecturas digitales existentes. Por lo tanto, el uso de materiales que además de ser atractivos o cotidianos a la vista, les generen una complejidad a los estudiantes, haría que los mismos salgan de una zona de confort. De esta manera, las posibilidades de explorar de forma más amplia las cualidades de internet serían innumerables. Y no solamente las cualidades de la red, también la convergencia que esta puede

tener con los formatos de lectura físicos mermados con la inmersión de las tecnologías. En palabras de López y Encabo (2013),

el hecho de que cohabiten dos formatos distintos no tiene que ir en perjuicio de la palabra y de la lectura. El gran reto de nuestros tiempos es procurar el acercamiento entre los dos espacios que se establecen: el virtual y el no virtual. Porque es factible que lo que ocurre en uno no sea conocido por el otro y viceversa, produciéndose un distanciamiento notable y permitiendo que existan culturas distintas (p.265).

Referencias

- Avello, R. López, R. Cañedo, M. Álvarez, H. Granados, J. Obando, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11 (4), 450-457. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v11n4/ms094111.pdf>
- Ávila, W. (2013). Hacia una reflexión histórica de las TIC. *Hallazgos*, vol. 10, núm. 19, pp. 213-233. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. [Redalyc.Hacia una reflexión histórica de las TIC](#)
- Burbules, N. et al. (2007). Las TIC: del aula a la agenda política. Recuperado de: [Las TIC: del aula a la agenda política - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- Barrientos, N. et al. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de ciencias sociales (Ve)*, vol. XXVIII, núm. 4. Recuperado de: [Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias \(redalyc.org\)](#)
- Cassany, D. “La alfabetización digital”, en Víctor M. Sánchez Corrales ed. *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, 2004; p. 3-20. ISBN: 9977-15-120-2.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Cerda, H., (1993). Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. *Editorial el Buho LTDA*.
- Cerrillo, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo* 29, 11-30. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.11>
- Colorado, J. (2 de agosto de 2025). *Seis de cada 10 menores de 13 años usan un dispositivo smartphone en Colombia*. La República. Recuperado en febrero de 2026 de <https://www.larepublica.co/internet-economy/seis-de-cada-10-menores-de-13-anos-usa-un-dispositivo-smartphone-en-colombia-4194728>
- Dehaene, S., (2019). ¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación pueden potenciar los talentos de nuestro cerebro. *Siglo veintiuno editores*.
- Dussel, I., (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *Fundación Santillana*.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los <<nativos digitales>>. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. Southwell, M (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (1ª ed., pp. 183-209). Homo Sapiens Ediciones.
- Fainholc, B., (2008). Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blended learning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (21).
- González, V. (2005). *Tecnología digital: reflexiones pedagógicas y socioculturales*. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”.
- Han, B. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.

Herrera, B. (2022). Leer Online: una revisión documental de la lectura digital en el aula.

Recuperado de: [Leer online: Una revisión documental de la lectura digital en el aula. \(pedagogica.edu.co\)](http://pedagogica.edu.co)

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Lomas, C. (2014). La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. *Ediciones Octaedro*. México.

López, A. Encabo, E., (2013). Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura. *Editorial Síntesis*.

Manovich, L., (2006). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. *Paidós Comunicación 163*.

Martínez, M. (23 de enero de 2025). *¿Por qué se han cerrado 6.263 colegios en los últimos seis años en Colombia?* Revista Pesquita Javeriana. Recuperado en febrero de 2026 de <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/en-seis-anos-cerraron-6263-colegios/>

Mejía, J. (2026). *Usuarios de redes sociales en el mundo 2026: Facebook, Instagram, Tiktok, Youtube, LinkedIn, Pinterest, X y otros*. Recuperado de: <https://www.juancmejia.com/marketing-digital/estadisticas-de-redes-sociales-usuarios-de-facebook-instagram-linkedin-twitter-whatsapp-y-otros-infografia/>

Ministerio de Educación Nacional, (s.f.). TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES (TIC) Una llave maestra. Recuperado de: [TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES \(TIC\) Una llave maestra - ...:Ministerio de Educación Nacional de Colombia:... \(mineducacion.gov.co\)](http://www.mineducacion.gov.co)

Monje, C., (2001). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.

Universidad Surcolombiana.

Nueva Escuela Mexicana. (s.f.). *Qué es un mentefacto: Definición y conceptos claves.*

<https://nuevaescuelamexicana.org/que-es-mentefacto/>

Ortiz, J. (2023). Literatura Clásica a Través de la Narrativa Transmedia. Recuperado de:

[Literatura clásica a través de la narrativa transmedia. \(pedagogica.edu.co\)](http://pedagogica.edu.co/Literatura-cl%C3%A1sica-a-trav%C3%A9s-de-la-narrativa-transmedia)

Parra, A. (2021). Literacidad digital al aula: lectores de redes. Recuperado de: [Literacidad](http://pedagogica.edu.co/Literacidad-digital-al-aula-lectores-de-redes)

[digital al aula : lectores de redes. \(pedagogica.edu.co\)](http://pedagogica.edu.co/Literacidad-digital-al-aula-lectores-de-redes)

Peña, T. Pirela, J., (2007). La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad: *revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, núm. 16, enero-junio, pp. 55-81

Persky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes digitales. Adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”. Institución educativa SEK.

Recuperado de: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

[NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Revolución digital. (s.f.). Timetoast. Recuperado de: [Timeline: Revolución digital |](https://timetoast.com/timeline/revolucion-digital)

[Timetoast](https://timetoast.com/timeline/revolucion-digital)

Rueda, R., Quintana, A., (2013). Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar. *Serie INVESTIGACIÓN IDEP.*

UNESCO. (2009). Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación: manual del usuario. *Instituto de estadística de la UNESCO.* Recuperado

de: [Medición de las tecnologías de la información y la comunicación \(TIC\) en](https://unesco.org/es/publicaciones/medicion-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic-en-educacion-manual-del-usuario)

[educación: manual del usuario - UNESCO Biblioteca Digital](https://unesco.org/es/publicaciones/medicion-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-tic-en-educacion-manual-del-usuario)

UNESCO, (2023). Qué debe saber sobre la alfabetización. Recuperado de: [Qué debe saber sobre la alfabetización | UNESCO](#)

Valencia, I. (2023). Herramientas TIC para desarrollar Conciencia Fonológica en la Lectura inicial. Recuperado de: [Herramientas TIC para desarrollar conciencia fonológica en la lectura inicial. \(pedagogica.edu.co\)](#)

Vidal, M. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 539-552.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2229253.pdf>

Anexos

1. Anexo 1: Ficha temática.

TIT	A	B	C	D
	Paternini, Y. (2017). Facebook: Herramienta para el mejoramiento de la comprensión lectora. Anál. RECURSOS. Amante: AUTORES. Verde: TECNOLOGÍA CONCEPTO Verde Oscuro: FINALIDADES CON LAS TECNOLOGÍAS. Rojo: ESTRATEGIAS. Mirada: FINALIDADES DE LECTURA. Naranja: VENTAJAS Y DESVENTAJAS TECNOLOGÍA.	Digital	En la actualidad nos encontramos inmersos en un mundo regido por lo digital, es parte de nuestra cotidianidad, por tanto es necesario tener en cuenta las herramientas que nos proporciona dicho ámbito y así mismo hacer uso de estas. (p. 10)	
		Facebook	Ahora bien, se puede establecer que Facebook es la herramienta más utilizada por los estudiantes del grado 1001 del Colegio La Candelaria IEDL, y a la cual tienen un acceso constante y prolongado, teniendo en cuenta dicha información se puede afirmar que es un recurso que nos sirve para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes. (p. 15)	Ventaja
		Tecnologías de la información y la comunicación	Teniendo en cuenta factores tales como su desinterés por la lectura, el tiempo que utilizan en su día a día ingresando a Facebook y en condición de nativos digitales, se hace necesario encontrar una herramienta que mejore la comprensión lectora, pero que a su vez sea de gran interés para los estudiantes, ya que si bien es cierto que no hay un hábito lector, también es cierto que no hay una motivación más allá de obtener una nota, por tanto es necesario tener conocimiento de los diversos estudios que se han realizado para la comprensión lectora y consideramos que, para el presente estudio, las tecnologías de información y la comunicación, pueden ser de gran ayuda, por cuanto son las herramientas de más uso en los estudiantes de grado 901 del Colegio La Candelaria IEDL.	Ventaja

2. Anexo 2: Ficha de lectura.

A	B	C	D	E	F
AÑO	REFERENCIA	AUTOR	CONCEPTO	CITA	COMENTARIO
2006	Cassany, D. Tras las líneas	Daniel Cassany	Leer	Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. (Pág. 21)	
				destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y esperada de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: cómo leemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico, cómo buscamos una guía turística en inglés o francés con grados diferentes de dominio de estos idiomas) o cómo atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y a los de otra que desconocemos (pág. 23)	
			Comprender	«Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana (pág. 24)	
			Leer	cognitiva, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de decodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan	

3. Anexo 3: Entrevista dirigida.

Entrevista dirigida.

Entrevistador: Nicolle Sthefany Roa De Salvador.

Entrevistado: Ángela Camargo.

Objetivo de la entrevista: Conocer la perspectiva de un experto sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso lector, identificando las ventajas, desafíos y oportunidades que ofrecen para mejorar la comprensión lectora y la adquisición de habilidades lectoras en diversos contextos educativos.

Las TIC y el proceso lector

El presente trabajo de grado tiene como objetivo general analizar los usos y finalidades que los maestros de lengua le otorgan a la implementación de las TIC en los procesos de lectura (comprensión lectora), a través de la revisión documental. Para ello, se pretende analizar 12 trabajos de grado encontrados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

Estos documentos van desde el año 2023 al 2017, ya que nos interesa observar cómo los maestros implementaban estas tecnologías antes de la pandemia, durante y después de esta.

Una de las autoras mencionadas en este proyecto es Inés Dussel. De acuerdo con Inés Dussel (2011) la tecnología no solo modifica cómo enseñamos, sino que transforma de manera considerable lo que entendemos por conocimiento, quiénes pueden producirlo, y qué consideramos verdadero. Con base en este postulado y su experiencia, **¿cuál es su concepción respecto al uso de las TIC en los procesos situados en el aula?**

Ahora bien, en mi documento he comentado el tema de la pandemia como un momento que aceleró el uso de las tecnologías. Esta apresuró la implementación de plataformas como Teams, Meet y Zoom para facilitar el trabajo remoto; así como el uso de dispositivos tecnológicos. Entre ellos, se implementaron ordenadores, celulares y tabletas en el entorno educativo; los cuales obligaron a docentes, estudiantes y otros actores educativos a adaptarse rápidamente a las tecnologías digitales. Desde esta perspectiva, **¿cómo describiría los cambios que se han dado en la implementación y uso de las TIC en el aula de clase?** Este postulado teniendo en cuenta la integración inicial de las tecnologías análogas en las aulas a mediados del siglo 20, aproximadamente en 1960; y el impacto transformador que tuvo la pandemia en la adopción masiva de las nuevas tecnologías digitales. En su opinión **¿Cuáles han sido los principales desafíos que han enfrentado tanto los maestros como los estudiantes en la adopción rápida de las TIC durante la pandemia para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura?**

Un aspecto que se ha evidenciado en los trabajos de grado es el uso descomunal de elementos a la hora de leer. Es decir, textos multimedios, con imágenes, videos, sonidos, hipervínculos, entre otros estímulos que se le presentan al estudiante con el fin de llamar su atención. Teniendo como base este postulado **¿Cómo influye la experiencia sensorial y cognitiva de leer en formato digital frente al libro físico en la retención de información y en la profundidad de la comprensión lectora?**

Ahora hablemos un poco del rol del maestro. En un trabajo de grado, se comentaba que el maestro debía tomar el papel de un animador, porque con la ayuda de las TIC este podía motivar a sus estudiantes; no solamente a interesarse en la lectura, sino también a tener una comprensión amplia y perspectiva crítica frente a lo que se lee. Con base en este postulado, **¿Cómo cree que ha cambiado el rol del maestro en un aula que exige el uso de tecnologías digitales? ¿Considera que el maestro debería actuar como animador o como guía? Y desde su perspectiva ¿Cuál debería ser el papel del maestro?**

En su opinión, ¿Cuáles deberían ser los usos deseables de la tecnología en el aula y cuales no serían tan deseables?

4. Anexo 4: Matriz categorial.

Tendencias	Subcategoría	Cita de los documentos	Comentarios
Definiciones de TIC desde un saber científico basadas en autores	Las TIC.	Por otra parte, Almenara et al nombran algunas de las diversas herramientas que hacen parte de las TIC. Nos referimos a ellas como una serie de nuevos medios que van desde los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual, o la televisión por satélite. Una característica común que las definen es que estas nuevas tecnologías giran de manera interactiva en torno a las telecomunicaciones, la informática y los audiovisuales y su combinación, como son los multimedia (Almenara et al, 2007 p.23) (p.40)	Autor: Almenara et al (2007)
	TIC.	El término TICs hace referencia a Tecnologías de la información y comunicación, el cual se define como: Un conjunto de tecnologías desarrolladas que están a disposición de las personas, con la intención de mejorar la calidad de vida y que nos permiten realizar distintas gestiones con la información que manejamos o a la que tenemos acceso, de manera que además de gestionarla (recibirla, emitirla-procesarla), la podemos almacenar, recuperar y manipular, es decir, agregar contenidos, etc., esto en cuanto a acciones. (Moya, 2013, p. 2). (p. 34)	AUTOR: Moya, (2013).
		Por su parte el Ministerio de Educación Nacional hace referencia a TIC como: la sigla de Tecnologías de la información y las comunicaciones definidas como "el conjunto de recursos, herramientas, programas, equipos informáticos, aplicaciones, redes, medios, que permiten la comunicación	

Tendencias	Sub-tendencia	Subcategoría	Cita de los documentos	Comentarios
Estrategias didácticas mediadas por TIC. Cómo se implementan las TIC en el aula.	Estrategias de colaboración y creación social	Actividades.	En cuanto a las actividades de apertura, al inicio de cada módulo, se presenta una imagen que anticipa el contenido del texto que se busca analizar en el módulo, texto que puede ser una cita o una imagen, para, a renglón seguido, preguntar a los estudiantes acerca de los temas creen que se tratarán en el módulo, e indagar acerca de lo que saben sobre el particular. (p. 63)	
		Aplicación virtual.	la practicidad de la aplicación virtual, permite tanto a los estudiantes involucrarse en una temática específica desde cualquier lugar, con cualquier dispositivo, como al docente a configurar el contenido de la aplicación para conectarlo con las vivencias y experiencia de su práctica. (p. 55)	
		Caricatura.	El profesor inicia la actividad, en la cual se les presenta a los estudiantes como el contexto puede afectar lo que se dice o se quiere comunicar. Posterior a esto tomando lo que se propone en el video, analizaremos una caricatura del caricaturista Matador del periódico El Tiempo. Matador Facebook, a partir de unas preguntas guía que orientan a los estudiantes en torno a la temática y al texto en sí mismo. (pág- 52)	Explicar a través de un video (recurso) cómo el contexto puede afectar en la intención de un texto iconográfico. Para ello, realizan una caricatura con mensajes implícitos. Recurso: caricatura. Herramienta: redes sociales.
			empleen correos electrónicos institucionales para comunicarse o realizar otras actividades, puesto que cabe destacar que los estudiantes del Ciclo V, al menos en su mayoría, son menores de edad. Asimismo, no se les pedirá a los estudiantes que realicen publicaciones en sus redes sociales o que compartan sus cuentas y	

Tendencias	Sub-tendencias	Subcategoría	Cita de los documentos	Comentarios
Finalidades asociadas al uso de las TIC en el aula.	Potenciar la lectura y comprensión en entornos digitales.	Las TIC.	Con la evolución de las TIC, los adolescentes están cada vez más inmersos en el uso de redes sociales y se ha dejado a un lado la lectura tradicional con libros de texto, por lo cual es necesario realizar un acercamiento a los estudiantes partiendo de sus intereses; de este modo, se pueden utilizar textos multimodales que no solo van a cautivar a los estudiantes por lo que puedan leer, sino también por lo que escuchan y ven en estos, puesto que, para el desarrollo de las sesiones, se van a utilizar temas cotidianos. (p. 17)	Finalidad: acercar a los estudiantes partiendo de sus intereses.
		Tecnologías de la información y la comunicación	de acuerdo con lo expuesto por la UNESCO, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden tener un impacto en la educación debido a que estas permiten "reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje" (UNESCO, s.f.). Es así como, al considerar al edublog y las cartillas como recursos educativos digitales abiertos, se espera que los usuarios que accedan a ella tomen provecho de las TIC como una oportunidad tanto para docentes como para estudiantes, para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura gracias al apoyo brindado por estos recursos digitales. (p. 66)	FUENTE UNESCO. Ventaja. Finalidad con las TIC.
			Por lo cual, "una forma entrenada de estimular la capacidad y la habilidad de la lectura comprensiva es a través de la utilización de estrategias metodológicas innovadoras para mejorar el Rendimiento Académico a través de la lectura comprensiva" (Quimbagan, 2018, p. 143), esta función se ajusta al presente proyecto, ya que se busca promover la	

Finalidades asociadas a la comprensión lectora.	Adquirir conocimiento y éxito en el ámbito académico.	Comprensión de lectura.	En este caso, este trabajo busca mejorar la comprensión de lectura, debido a que, una adecuada lectura puede verse como el pilar de formación de nuevo conocimiento significativo. (p.46)	
		Competencia lectora.	Resulta preocupante analizar los procesos de lectura a partir de estas estadísticas, ya que como es bien sabido, el desarrollo de una óptima competencia lectora es fundamental para propiciar buenos niveles de desempeño escolar y así formar individuos críticos y conscientes de su realidad, así como, brindar mejores reflexiones y lecturas en ámbitos académicos, políticos, sociales, culturales y económicos. (p.19)	
		Literacidad crítica.	Durante el diseño de esta propuesta se evidenció la importancia de que tanto docentes como estudiantes deben adaptarse a la necesidad de emplear los medios tecnológicos como alternativa a los modelos tradicionales. En este caso el uso de textos multimodales tomados de redes sociales son elementos a los cuales los adolescentes se encuentran expuestos a diario y su uso cada vez se ha normalizado más, por lo que resultan beneficiosos para mejorar la literacidad crítica. (párr. 21)	

Tendencias	Sub-tendencias	Subcategoría	Cita de los documentos	Comentarios
Ventajas en el uso de las TIC.	Transformación del aprendizaje y la lectura: rol activo del estudiante.	Ambiente virtual.	La presente propuesta de innovación pedagógica corresponde al abordaje y fortalecimiento de la lectura crítica por medio de un ambiente virtual de aprendizaje llamado Crític app. Atendiendo a los retos de comprensión lectora y la situación mundial actual causada por el COVID 19, es necesario el abordaje desde perspectivas que se enfocan en el desarrollo integral y la apropiación objetiva y contextualizada de la realidad como puntos fundamentales. (p. 4)	Fortalecimiento de la lectura crítica por medio de un ambiente virtual a raíz de la COVID. VENTAJA TECNOLÓGICA.
		Ambiente virtual.	A partir de esta definición, es claro que la vinculación de la lectura crítica en un ambiente distinto, abre las posibilidades de mejorar lo que parecería ser más manejable en ambientes presenciales. Así, este proyecto fija su límite en el diseño de un ambiente virtual de aprendizaje que promueva el desarrollo del lector crítico descrito anteriormente. (p. 13)	Ambiente virtual como ventaja para la lectura crítica.
		Ambientes virtuales.	De acuerdo con lo anterior, es importante rediseñar los abordajes metodológicos teniendo en cuenta el contexto del estudiante, puesto que hoy en día los ambientes virtuales brindan estrategias que pueden impactar más fácilmente al estudiante que lo tradicional. (p. 22)	Ventaja de los ambientes virtuales.