



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LA *WEBQUEST* COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA FAVORECER
LAS HABILIDADES DIGITALES VINCULADAS A LA COMPRESIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA**

**PROPUESTA PEDAGÓGICA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
TANIA GARDUÑO VIVEROS**

**ASESORA:
MTRA: INDRA ALINNE CÓRDOVA GARRIDO**

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2022.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme la sabiduría para alcanzar este triunfo.

A la Universidad Pedagógica Nacional

Por darme la oportunidad de ser parte de ella, por los conocimientos, las experiencias; por formarme como pedagoga.

A mis padres

Porque a pesar de las dificultades que presenta la vida, siempre han sabido enseñarme a salir adelante y a no rendirme. Sin su apoyo incondicional en todos los ámbitos, no hubiera podido llegar a donde estoy.

A mis amigas y amigos

Por la motivación, la amistad y apoyo incondicional durante este trabajo y en mi vida.

A mi asesora la Mtra. Indra Alinne Córdova Garrido

Por sus consejos, enseñanzas, su amistad, su confianza, por el tiempo dedicado; por impulsarme a continuar con este trabajo y aceptar ser mi asesora.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. COMPRENSIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA EDUCATIVO ...	5
1.1. DEFICIENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	5
1.2. AUSENCIA DE DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES EN LOS ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI	13
1.3. FALTA DE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS CON INTEGRACIÓN DE TIC EN EDUCACIÓN BÁSICA	18
CAPÍTULO II. PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA	27
2.1. LAS TIC COMO MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE EN EL AULA	28
2.2. COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS NIVELES DE APROPIACIÓN.....	35
2.3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	43
CAPÍTULO III. LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA Y SU APRENDIZAJE	52
3.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA EN NIVEL SECUNDARIA.....	53
3.2. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN BÁSICA	59
3.3. LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA Y SU FORMA DE APRENDER.....	66
CAPÍTULO IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA “Leo, comprendo y luego existo”	77
4.1. DISEÑO DIDÁCTICO DE LA <i>WEBQUEST</i>	78
4.2. LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA Y SU FORMA DE APRENDER.....	90
CONCLUSIONES	99
REFERENCIAS	103

INTRODUCCIÓN

*“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche,
ni por la cantidad de libros leídos en un semestre.
Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”
(Paulo Freire).*

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), han aportado a los avances de la ciencia y tecnología, y en especial en la educación. Actualmente, existe una gran cantidad de recursos y herramientas didácticas en la red, que permiten el desarrollo y favorecen las habilidades digitales y del aprendizaje en los estudiantes.

Hoy por hoy, nuestra sociedad se encuentra inmersa en el desarrollo tecnológico donde las TIC han cambiado nuestra forma de vida, impactando en muchas áreas del aprendizaje y el conocimiento, donde estos recursos han servido de apoyo en las clases y sirviéndose como mediadoras entre el docente, los contenidos curriculares y el alumnado, enriqueciendo así, el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dicho esto, se considera la presencia creciente de los medios tecnológicos y la vasta cantidad de información que los estudiantes utilizan dentro y fuera del aula, además de la falta de herramientas para procesar dicha información y conseguir que los estudiantes desarrollen y favorezcan sus habilidades digitales y las habilidades metacognitivas que conlleva el proceso de comprensión lectora.

Conviene subrayar que, la Ley General de Educación (2019) considera el uso de Tecnologías de Información y Comunicación, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos. Es por ello que, este trabajo propone la *WebQuest* como recurso didáctico que permita a los estudiantes trabajar la información obtenida de la *web* con la pretensión de favorecer sus habilidades digitales y las de comprensión lectora.

Por lo que se refiere a las habilidades digitales, se observa la ausencia en el desarrollo de estas en los estudiantes de tercer grado de secundaria, puesto que, aun cuando se encuentran inmersos en un escenario tecnológico, sólo desarrollan estas competencias en su vida cotidiana, pero no en el aula.

Algo semejante ocurre con las habilidades metacognitivas del proceso de comprensión lectora, puesto que, de acuerdo con distintas instancias que dicho proceso en los estudiantes, se observa una deficiencia y bajo rendimiento en lectura.

Podemos decir, que la comprensión dentro del aula, se muestra como un suceso automático en los estudiantes y que pocas veces se les permite inferir o crear nuevos textos, y con ello, una falta de interés y desarrollo de la lectura crítica.

Como respuesta a esta problemática, se ofrece la presente propuesta pedagógica para brindar herramientas digitales como lo es la *WebQuest*, y los estudiantes puedan desarrollar la capacidad crítica y reflexiva al utilizar la información disponible de la *web*, utilizando y desarrollando las habilidades digitales, vinculándolas con las habilidades de la comprensión lectora.

En este caso, la *WebQuest* está dirigida a los estudiantes del tercer grado de secundaria, y aborda los contenidos del Bloque I de la materia Lengua Materna Español, en el cual se desarrolla el tema “Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos”. Este recurso permite no sólo la utilización técnica de un recurso TIC, sino el aprendizaje y desarrollo de habilidades como la búsqueda, discriminación, evaluación y reflexión de la información obtenida utilizando Internet, así como el desarrollo del aprendizaje cooperativo en el alumnado.

Por ende, con esta propuesta se busca apoyar a la tarea pedagógica utilizando recursos tecnológicos como la *WebQuest*, que estimulen la capacidad de cuestionar, de enfrentarse a desafíos y resolver problemas en equipo, donde se trabaje la comprensión lectora y se desarrolle una lectura crítica y reflexiva en el alumnado.

Por tales razones, favorecer las habilidades digitales y las de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de secundaria es el punto de partida y el elemento central de esta investigación, donde surge la propuesta de utilizar la *WebQuest* como recurso didáctico en el aula para favorecer dichas habilidades.

Dicho esto, para el desarrollo de esta propuesta, el trabajo se estructura en cuatro capítulos, los cuáles se presentan a continuación:

Capítulo I, comprenderemos y describiremos el problema educativo. En primer lugar, mostrando la deficiencia de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de secundaria, con datos de instancias que evalúan dicha competencia. Posteriormente, describiremos la deficiencia en el desarrollo de habilidades digitales en el alumnado. Después, señalaremos la falta de metodologías educativas que integren las TIC en educación básica, haciendo énfasis en la relevancia de adquirir habilidades digitales y el diseño de estrategias de lectura para favorecer el proceso de comprensión lectora.

Capítulo II, recuperaremos las principales definiciones de las TIC y las concepciones teóricas detrás de la integración de las mismas en el aula; describiremos el recurso didáctico de nuestra propuesta: la *WebQuest*, señalando las habilidades o competencias que desarrolla dicho recurso digital, dando paso a la categorización de las habilidades digitales que son aludidas en la presente propuesta y finalmente, recuperaremos las principales concepciones de la comprensión lectora y haremos referencia a los niveles de apropiación de la misma, donde rescataremos una escala de evaluación de este proceso elaborada por Barret (1968) y Torrance (1974). Con todo esto, daremos paso a la perspectiva metodológica a utilizar en nuestra propuesta, haciendo referencia al concepto de secuencia didáctica y sus características descritas por Díaz Barriga (2013).

Capítulo III, retomaremos y contextualizaremos las políticas educativas entorno a la integración de las TIC en nivel secundaria; señalaremos la importancia de la

comprensión lectora recuperando la normatividad escolar, y finalmente, describiremos el aprendizaje de los estudiantes del Siglo XXI en este escenario tecnológico.

Capítulo IV, presentaremos el diseño de la propuesta pedagógica, donde realizaremos el diseño de una secuencia didáctica que tiene como sustento el uso de la *WebQuest*, donde recuperaremos las habilidades digitales necesarias y se utilicen los contenidos curriculares de la materia Lengua Materna Español.

Finalmente, cerraremos este trabajo presentando las conclusiones sobre la elaboración y diseño de esta propuesta, así como la bibliografía que se utilizó.

CAPÍTULO I. COMPRENSIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA EDUCATIVO

*Enseñar en la era de Internet, significa que debemos enseñar las habilidades de mañana, desde hoy.
(Jennifer Fleming)*

En este primer capítulo describiremos el problema educativo a investigar, haciendo énfasis en la importancia de la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, en adelante TIC, dentro del aula, no sólo como herramientas de apoyo didáctico, sino a modo de estrategias para el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes del Siglo XXI, que además pueden vincularse con el contenido curricular formal. En este caso, se ofrecen a manera de alternativa para solventar la deficiencia de habilidades de comprensión lectora en las aulas de nivel secundaria.

1.1. DEFICIENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En el primer ángulo de esta propuesta, se muestra el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) del 2018, estima que sólo el 1% de los estudiantes mexicanos que presentaron dicha prueba, alcanzaron el nivel máximo en el apartado de **lectura**, es decir, que ese porcentaje de alumnos mostró un rendimiento superior en ese rubro (PISA, 2018).

Dicha prueba, se enfoca en las áreas centrales de lectura, matemáticas y ciencias. En el apartado de lectura, el 55% de los estudiantes en México alcanzó al menos un nivel 2 de los 6 niveles de desempeño de la competencia lectora en PISA. Este porcentaje de estudiantes es capaz de identificar la idea principal de un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica.

Sequeira (2001), define la lectura como:

[...] un proceso autodirigido por un lector que extrae del texto un significado previamente codificado por un escrito, donde la lectura implica un conjunto de actores y elementos fundamentales que darán lugar a una multiplicidad de estrategias que ayudan a solucionar problemas que surgen en el momento de leer. (Como se citó en Monroy y Gómez, 2009, p. 37)

Según Bustos (2010),

sorprende el desinterés que muestran los estudiantes por la lectura, la cual se mira como un hecho frecuente, quizás la lectura en la escuela sitúa al lector en un rol totalmente pasivo frente a cualquier texto, puesto que se le enseña mecánicamente a la identificación de información explícita, sin estrategia alguna para detectar significados profundos relacionados con sus experiencias. (Como se citó en Arroyo Sarabia *et al.*, p. 5)

Cassany *et al.*, (1994) consideran que “en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (p. 193).

En la opinión de Solé (1992):

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje. (p. 32)

Es por ello que, dentro del contexto educativo, la lectura además de ser una actividad lingüística, cognitiva y comunicativa es una práctica social y cultural que debe promoverse en todos los niveles educativos.

Del mismo modo, Solé (1992) menciona que, dentro del modelo interactivo de lectura, el lector se coloca frente al texto y los elementos que componen el texto crean expectativas en diferentes niveles (de letras, palabras, etc.) y esto sirve para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles superiores. Pero al mismo tiempo, el texto genera expectativas a nivel semántico, sobre su significado global, estas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en índices de nivel inferior (vocabulario, sintaxis, fonética) mediante un proceso de arriba hacia abajo. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación.

Así mismo, Solé (1992) hace referencia que “Desde el punto de enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su **comprensión**” (p. 20)

Dicho esto, ¿en qué medida los estudiantes de secundaria comprenden, utilizan, reflexionan y se interesan en textos escritos ya sea dentro o fuera del ámbito escolar?

A nivel nacional, de forma similar a PISA, la comprensión lectora se evalúa a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA (2017), estrategia a cargo de indagar los avances de los estudiantes, en los llamados aprendizajes clave en Lenguaje y Comunicación; los cuales se consideran fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes relevantes para el dominio del campo curricular y prevalecen en el tiempo a pesar de los cambios en los planes de estudio.

Específicamente en el campo de Lenguaje y Comunicación, donde se evalúa la competencia lectora, sólo el 8.3% de los estudiantes de tercer grado de secundaria, se encuentran en el nivel 4, el nivel más alto de los aprendizajes esperados en dicha

prueba. Lo que quiere decir que, los estudiantes que obtuvieron un nivel 4, son capaces de analizar jerarquizar argumentos, con el fin de evaluar información implícita y explícita de distintas partes de textos literarios, informativos y argumentativos complejos.

Por otro lado, tenemos los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). Los cuales tienen dos principales características: recaen en criterios y están alineados al currículo. La primera característica, hace referencia a que dicha prueba se diseñó para evaluar el dominio que tienen los estudiantes en una disciplina particular. Y la segunda, es quedar alineados al currículo, porque su propósito es evaluar los aprendizajes pretendidos por los planes y programas de estudio nacionales.

La versión EXCALE-09 pertenece a la última evaluación que se ha hecho en este rubro a los alumnos del tercer grado de secundaria correspondiente al ciclo 2011-2012, misma que evaluaba el desempeño de las áreas de español, matemáticas, formación cívica y ética, y ciencias naturales. En el área de español, las habilidades y conocimientos que se evaluaron en la comprensión lectora fueron: la extracción de la información, el desarrollo de una comprensión global, el desarrollo de una interpretación, el análisis del contenido y la estructura y evaluación crítica del texto (Caracas y Ornelas, 2019).

Así pues, los resultados obtenidos en dicha prueba por los estudiantes mexicanos de tercer grado de secundaria, en el área de comprensión lectora fueron:

Tan sólo 3 de cada 10 estudiantes pueden tomar distancia con respecto del texto y hacer una evaluación crítica del mismo; es decir, comprender, analizar y opinar sobre él; identificar con claridad las ideas en un texto argumentativo, inferir la conclusión de un ensayo, reconstruir información implícita y apoyarse en la estructura textual. También se observa que, el 70% de los estudiantes se le dificulta utilizar la información esencial de una lectura y aplicarla en la

solución de una situación novedosa. Asimismo, les resulta complicado reconstruir el significado literal de una metáfora o la connotación de expresiones. (Caracas y Ornelas, 2019, p. 16)

Como breve resumen de los datos anteriores, se muestra a estudiantes pasivos frente a la lectura, sin la oportunidad de inferir o crear nuevos textos a partir de los leídos, estrategias de aprendizaje que están más interesadas en llevar un conteo de palabras y velocidad de lectura, que en profundizar en el proceso de reflexión y criticidad que favorezcan las habilidades cognitivas en el alumnado.

Si bien, es innegable que la lectura y la comprensión de esta, son habilidades fundamentales en la formación de los jóvenes, pues los preparan para enfrentar el contexto social y laboral actual.

Con todo esto, desde el punto de vista personal, podemos darnos cuenta de que las competencias de comprensión lectora de los estudiantes, desarrolladas idealmente dentro de la materia Lengua Materna Español, no se ven reflejadas en los resultados de las pruebas antes mencionadas y, por ende, se considera necesario fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes.

Para Mateos (1991), la comprensión lectora, dadas unas habilidades de decodificación fluidas depende, en parte, de los conocimientos que el lector posea, sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo en general y sobre la estructura del escrito y, en parte, de los procesos y estrategias que usa para coordinar su conocimiento previo con la información textual y adaptarse a las demandas de la tarea.

Por ende, la enseñanza de la comprensión en las aulas debe establecerse como punto de partida, para que los estudiantes se desenvuelvan de manera adecuada en la sociedad de la información y tener como meta una sociedad del conocimiento.

Presslet (2002) hace referencia a que “los buenos lectores asumen un papel activo frente a la lectura, ya que consideran sus saberes previos y los aplican con el contenido

del texto y buscan que la información nueva se integre a los esquemas que ya poseen” (Como se citó en Madero y Gómez, 2011, p. 116).

Del mismo modo, como mencionan Flórez y Sepúlveda (2004):

Para el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de lectura, también es preciso llevar a cabo actividades que promuevan el reconocimiento de estilos, de los distintos géneros de lectura en la escuela, y de las estructuras típicas de textos comunes, como las narraciones, los textos informativos, descriptivos, argumentativos y los poemas, en actividades como la lectura compartida. (Como se citó en Flórez y Sepúlveda *et al.*, 2006, p. 124)

Fajardo *et al.*, (2016) mencionan que:

Ante este reto educativo es necesario considerar cómo lograr la competencia en la lectura digital, entendida, tal como se expone en el marco PISA 2009, como la comprensión, uso, reflexión y disfrute de los escritos con el fin de conseguir nuestros objetivos, desarrollar nuestro conocimiento y potencial y participar en nuestra sociedad. (p. 89)

Por otro lado, cabe mencionar que uno de los objetivos curriculares en el campo de estudio de la asignatura Lengua Materna Español, de tercer grado de secundaria, dice que el estudiante:

Emplea la lectura como herramienta para seguir aprendiendo y comprender su entorno, selecciona de manera adecuada las fuentes de consulta de acuerdo con sus propósitos y temas de interés, reconoce la importancia de releer un texto para interpretar su contenido; produce textos en los que analiza la

información con lógica y cohesión, empleando signos de puntuación y tiempos y modos verbales. (Marco Común de Aprendizajes, 2020, pp. 5-6)

Sin embargo, en los últimos años se aprecia en los centros escolares un bajo rendimiento académico en lectura con los estudiantes de educación secundaria, mismo que se hizo evidente en las estadísticas de este capítulo.

Este bajo rendimiento académico se debe, entre otras razones a la falta de estrategias en la enseñanza de comprensión lectora, la mayor parte de los alumnos no poseen mecanismos necesarios para abordar textos largos en donde implique un proceso de comprensión crítica y reflexiva, se les enseña a los estudiantes a partir de textos simples donde la extracción de la información es explícita, es decir, la mayoría de los alumnos sólo llegan a un nivel de comprensión literal y en algunos casos a un nivel inferencial.

González *et al.* (2010), explican que este bajo rendimiento académico en los alumnos de educación secundaria es un problema que se arrastra desde la primaria; el factor determinante que incide en dicho problema es que los alumnos no tienen hábitos lectores, pero conceden más importancia a la influencia del contexto educativo.

Por otro lado, de acuerdo con la segunda Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura diciembre 2019, realizada por Banamex e IBBY México, en alianza con la UNAM, ITAM, Universidad Anáhuac y la Universidad Iberoamericana.

Esta Encuesta Nacional tiene por objetivo principal identificar las conductas, el consumo y el efecto que tienen los medios digitales en jóvenes de entre 12 a 29 años.

Asimismo, busca:

- Identificar los hábitos y uso de los medios digitales entre los jóvenes mexicanos que residen en zonas urbanas del país.
- Conocer el impacto que los medios digitales tienen en la cultura lectora, precisando cómo cohabitan éstos con medios tradicionales impresos

- Entender qué tipo de intereses o necesidades satisfacen los jóvenes a través de la lectura en medios digitales e impresos.

Esta encuesta, mostró en cuanto al tema de lectura, que la mayor parte de los jóvenes expresa gusto por leer, es decir, que los jóvenes de las zonas urbanas presentaron un 70% de gusto por esta actividad, ya sea en formato impreso o digital. Asimismo, los jóvenes entre 15 y 17 años declaran mayor entusiasmo por la lectura (78%), aunque la lectura impresa está más asociada a la educación formal y a la literatura. El consumo de contenidos literarios alcanza, a por lo menos, una tercera parte de los jóvenes, quienes expresan preferencias por el género de la novela en mayor medida que la poesía o el cuento.

Se debe considerar que, esta primera parte de la problemática presentada se refuerza con diversas pruebas estandarizadas, donde los estudiantes de nivel secundaria son evaluados con respecto a la lectura, teniendo como resultado que, los alumnos de este nivel educativo presentan niveles bajos en competencias lectoras. Sin embargo, los resultados de la Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura diciembre 2019, nos muestra que probablemente sí exista atracción por la lectura en los adolescentes en las plataformas que soporta Internet, leen sobre todo cuando buscan información de su interés, no obstante, es un hábito desvinculado de la lectura escolar.

Si bien, los medios digitales representan un sinnúmero de oportunidades para la adquisición de conocimiento, resolución de problemas, entretenimiento y acercamiento gozoso a la lectura, alrededor de la mitad de los jóvenes tienen un uso muy elemental de estos medios en tanto que se restringe a las redes sociales y la comunicación interpersonal.

También, se asume que los jóvenes no leen solamente de manera obligada, pues es claro que hay un mayor consumo de contenidos de lectura por elección personal. Y que la lectura es una práctica cotidiana y en crecimiento gracias a la facilidad con la que se accede a todo tipo de contenidos a través de los medios digitales. Sin embargo,

como ya se ha admitido, esta actividad está desvinculada de sus prácticas escolares puesto que no se realiza en medios digitales como lo hacen en su vida diaria.

Cordón *et al.* (2013), mencionan que es evidente que la lectura digital requiere nuevas competencias y habilidades, las propias de un sistema tecnológico en el que los dispositivos de lectura y las formas de esta exigen comportamientos y actitudes de los usuarios, que es preciso conocer y trabajar por parte de los docentes.

1.2. AUSENCIA DE DESARROLLO DE HABILIDADES DIGITALES EN LOS ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI

El segundo de los ángulos que consideramos parte de la problemática encontrada en este nivel educativo, tiene que ver con el poco desarrollo de las competencias o habilidades digitales para que los estudiantes realmente tengan un aprovechamiento en la utilización de la información que obtienen en Internet.

A lo largo de estos últimos años, se ha observado cómo se acentúan los rasgos de una economía globalizada y una sociedad de la información, caracterizada por el uso generalizado de las TIC, mismas que han modificado y revolucionado la mayoría de las actividades humanas.

Cabero (2007) menciona que esta “Sociedad de la Información”, se trata de una sociedad globalizada cuyo elemento básico de desarrollo y potenciación gira en torno a las tecnologías de la información en la que aparecen nuevos sectores laborales y habilidades cognitivas, por lo que como ciudadanos debemos de dotarnos de capacidades para manejar la información en gran volumen, de discernir la útil y valiosa de la que no lo es.

Guzmán *et al.* (2010), hacen énfasis en que hablar de una sociedad educada, es hablar de una sociedad alfabetizada tecnológicamente. Mencionan que, vivimos en una sociedad en busca de la información para gestionar conocimiento, es decir una

sociedad informada y educada, una sociedad en aras de una democratización y ajena a una marginación digital, por lo que digamos que somos la Sociedad de la Información y del Conocimiento.

Bajo esta idea, es relevante comprender cómo funciona la sociedad y lo que demanda de los sujetos; si bien, está presente el uso de las TIC en la vida cotidiana, es necesario que los sistemas educativos las utilicen de manera eficaz y garanticen su uso pedagógico en las aulas.

La finalidad sería que la escuela logre mantener los estándares de calidad académica para el desarrollo de las habilidades digitales en los estudiantes, con la mirada en que la mayoría de los sujetos que egresen del sistema educativo escolarizado, estén preparados para responder a las demandas sociales y laborales que se les presenten. La sociedad del siglo XXI exige estudiantes actualizados y preparados para afrontar los cambios que se gestan en su interior.

Es importante mencionar que el Internet ocupa un papel crucial como motor de búsqueda de información en México y a nivel global. Esto se ve reflejado en el 15° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2019, donde se destaca que para el año 2018 se cuenta con 82.7 millones de usuarios conectados, en donde la población de entre 12 a 17 años, alcanza un uso de Internet de 14% (Asociación de Internet, 2019).

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH 2020), destaca que el 90.2% de los usuarios que utilizan Internet, son adolescentes de entre 12 a 17 años. Entre las principales actividades que realizan los usuarios de Internet en 2020 están para comunicarse (93.8), buscar información (91.0%), y acceder a redes sociales (89.0%) (INEGI, 2021).

Además, durante el 2020 se estimaron 44.4 millones de usuarios de computadora y las principales actividades de los usuarios de computadora en el hogar son: labores

escolares (54.9%), actividades laborales (42.8%) y como medio de capacitación (30.6%) (INEGI, 2021).

Con esto, se observa que la actividad de obtener información y realizar actividades escolares, son labores realizadas en el hogar por los adolescentes, debemos rescatarlas para que sea una actividad realizada dentro del aula y los alumnos desarrollen habilidades en el manejo de la misma.

En definitiva, podemos considerar que los estudiantes de secundaria se encuentran dentro de este escenario tecnológico, además de que se reconoce que usan las tecnologías y los recursos de la web 2.0 en la vida cotidiana, no así en el entorno educativo. Por ende, surge la propuesta de crear un espacio para la construcción colaborativa de aprendizaje, donde se propicie un mayor involucramiento estudiantil y un nuevo entorno de interacción, en el que la enseñanza presencial se enriquezca con lo digital y además se obtenga un desarrollo de habilidades digitales, y se mejoren las competencias disciplinares en el aula.

Como mencionan Sunkel *et al.* (2013), “por habilidades digitales relacionadas con la información se entienden aquellas que deben adquirirse para poder beneficiarse del mundo digital” (p. 113).

UNESCO (2020), resalta que las competencias o habilidades digitales, se definen como una serie de capacidades que facilitan el uso de dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y redes para acceder a la información y administrarla mejor. Estas habilidades permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicarse, colaborar y resolver problemas con el propósito de lograr un desarrollo eficaz y creativo de la vida, el trabajo y las actividades sociales en general.

Por su parte, la Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT (2018), hace referencia a que las habilidades digitales, son competencias necesarias en la vida cotidiana y en la vida laboral. Un individuo con habilidades digitales pertinentes puede acceder de forma segura a cualquier sitio de Internet y buscar información,

comunicarse con otras personas, utilizar diferentes servicios digitales y disfrutar de los múltiples beneficios de la participación en la sociedad mundial del conocimiento.

Para De la Torre *et al.* (s.f), el uso de estos recursos tecnológicos posibilitará que los estudiantes obtengan las siguientes competencias o habilidades:

Capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aprender, resolución de problemas, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, adaptarse a nuevas situaciones, preocupación por la calidad, habilidad de gestión de la información, habilidad de trabajar de forma autónoma, habilidades para trabajar en equipo y capacidad para organizar y planificar. (p. 5)

Mismas competencias y habilidades que, como hemos visto, se requieren y deben desarrollar los sujetos del siglo XXI.

En esta propuesta, se entenderá a las **Habilidades Digitales** como la combinación de conductas, conocimientos técnicos especializados, experiencias prácticas, uso, acceso, búsqueda y discriminación de información en Internet, colaboración y resolución de problemas.

Además, como mencionan González *et al.* (2014) y Sevillano y Quicios (2012), “tanto profesores como alumnos deben adquirir las competencias (personales, sociales y profesionales) que les permitirán incorporar con éxito las TIC en el aula” (como se citó en García-Valcárcel, s.f., p. 8).

Si bien, la información que se maneja en Internet brinda al estudiante un extenso campo de páginas para consultar, se considera necesario que se les dote de herramientas específicas para que dicha información sea procesada y apropiada, a través del fomento en ellos de las habilidades necesarias para gestionar, y manejar la información, con miras a que en un futuro pueda ser transformada en conocimiento.

En este contexto, se presenta como prioritario favorecer y desarrollar las habilidades digitales relacionadas con el uso de la información en los estudiantes, es decir,

habilidades relacionadas con la búsqueda, evaluación y discriminación de información de fuentes ilimitadas encontradas en Internet, así como las habilidades cognitivas y sociales que permitan al alumnado comprender dicha información y saber trabajar en grupo.

Si bien, una parte importante de la problemática de esta investigación recae en la deficiente comprensión lectora por parte de los estudiantes de nivel secundaria, creemos que se debe añadir la **infoxicación** que los adolescentes viven hoy en día al ingresar a Internet en busca de información. El concepto de “infoxicación” fue introducido por el español Alfons Cornella en el año 1996 y se utiliza para definir el exceso de información existente que genera confusión en los usuarios de las TIC (Urbano, 2009, como se citó en Pinto-Santos, 2018).

En suma, actualmente hay demasiada información corriendo a través de los diversos escenarios comunicativos digitales, por lo que los estudiantes que leen de manera digital, además se enfrentan a la problemática de no tener habilidades para el manejo y gestión de información: desde la búsqueda, identificación, clasificación, organización, discriminación y valoración de la misma, de tal manera que deben “aprender a buscar y discriminar la información que es relevante y la que no” para evitar caer en errores o en reproducir las conocidas como *fake news* (Cornella, 2008).

Ante este panorama, como pedagogos nos encontramos ante el problema de utilizar las TIC que se encuentran en las aulas y vincularlas con el aprendizaje en los estudiantes, considerando la evolución tecnológica y el incremento exponencial en los niveles de información generada y difundida a través de Internet, donde se evidencia el necesario desarrollo de habilidades digitales en los alumnos.

1.3. FALTA DE METODOLOGÍAS EDUCATIVAS CON INTEGRACIÓN DE TIC EN EDUCACIÓN BÁSICA

Beltrán Llera (2003), menciona que “para que las TIC desarrollen todo su potencial de transformación [...] deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potencia la aventura de aprender” (como citó en Graells, 2012, p. 3).

Debemos comprender que la integración de las TIC en el aula, permite que los estudiantes hagan y aprendan con la tecnología. La integración de estas en los objetivos curriculares fomenta no sólo las habilidades intelectuales, sino además relaciones interpersonales, valores y normas; además conecta con las necesidades e intereses del alumnado.

Ante este panorama, existe entonces una necesidad de formación del alumnado, en el uso de dispositivos y aplicaciones que involucran la comprensión lectora, para que los estudiantes al utilizar dispositivos digitales en el proceso de lectura se interesen en ellos, favorezcan su comprensión lectora y puedan trasladar ese conocimiento al aula.

Y de igual forma, como menciona Meza (2019):

En la sociedad de la información se establece una nueva aproximación a la lectura, la cual difiere a la empleada hasta hace muy poco tiempo atrás. En la que se establece que es necesario conocer los soportes utilizados. En el que es necesario que las bibliotecas van a jugar un papel importante.

De tal manera es necesario que las estrategias de comprensión lectora en la sociedad de la información sean revisadas y aplicadas con el uso de la tecnología, en el que se brinde con el equipo tecnológico, ya que existen materiales, para poder trabajar. (pp. 3-4)

Por otro lado, Levano-Francia *et al.* (2019), refieren que “el desarrollo de habilidades relacionadas y requeridas tanto en docentes como en estudiantes, pueden potenciar el uso de estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TIC” (p. 573). Es así como entendemos que, el uso de las TIC en el aula facilita una propuesta de aprendizaje más flexible, como parte de estrategias innovadoras en donde los elementos tecnológicos, pedagógicos y organizativos permitirán una enseñanza con una metodología activa; con docentes dispuestos a convertirse en guías o facilitadores del aprendizaje, facilitándoles a los alumnos ser constructores de su propio conocimiento, sin perder de vista los objetivos curriculares.

Graells (2012), menciona que este tipo de estrategias “introducen en las prácticas docentes nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje constructivistas que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo (aprender con las TIC) y para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas” (p. 11).

Por su parte, Gilster (1997) plantea la noción de alfabetización digital como la habilidad de comprender y usar información en múltiples formatos, misma que proviene de distintas fuentes y es presentada en la computadora. Así mismo, agrega que “las herramientas son intelectuales y están a la mano; en la alfabetización digital se trata de dominar, no el teclado, sino las ideas” (como se citó en Herrera-Aguilar *et al.*, s.f., p. 14).

En el mismo marco, Gutiérrez Martín (2003) precisa que:

[la alfabetización digital] no debe entenderse como la adquisición descontextualizada de las destrezas y conocimientos, más bien entenderíamos la alfabetización digital como un proceso que es parte integral de la interacción social, a través de la cual el individuo va desarrollando su personalidad. (Como se citó en Herrera-Aguilar *et al.*, s.f., p. 14)

Por lo tanto, la relevancia de adquirir habilidades de lectoescritura en los primeros años de escolaridad tiene por objetivo que los alumnos sean capaces de interactuar con el mundo letrado y desempeñarse como adultos funcionales en la sociedad del conocimiento. Dicho en otras palabras, llevar a cabo una lectura explícita hasta elaborar una lectura más profunda y extendida, haciendo inferencias en ello.

Aunque este proceso de lectura debe ser elaborado en los sistemas escolares, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales no han sido satisfactorios. Surge entonces la necesidad de buscar alternativas a los textos que los estudiantes estén interesados y motivados a leer, además de trabajarlos de una manera distinta.

Como dice Chambers (1990), los lectores jóvenes “quieren que el libro se adapte a ellos, tienden a preferir que el autor los tome como ellos son, en lugar de ellos tomar el libro como se les presenta” (como se citó en Potrony, 2009, p. 35).

Con esto se entiende que el reto que deben afrontar las escuelas es que los estudiantes aprendan a leer, siendo guiados por una estrategia de lectura, que permita sacar el máximo provecho del texto y que además este texto les interese a ellos, para que el proceso de lectura sea motivante. Este proceso de lectura debe permitir al educando la comprensión del texto, así como el uso, la reflexión, disfrute y motivación en la lectura de los textos.

Camargo *et al.* (2013) mencionan que la comprensión lectora es el principal propósito de la lectura, y “es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído, además de estar en capacidad de comunicarlo” (p. 91). Por lo tanto, es indispensable que en las aulas se tome la lectura para la generación de habilidades cognitivas en los estudiantes que permitan la comprensión del texto.

Por lo tanto, la situación dialéctica entre la comprensión de la lectura y el contexto tecnológico en que se desenvuelve el estudiante de secundaria, es una vía para el entendimiento de ambos procesos que necesitan una orientación didáctica precisa.

Entonces, la principal labor de los docentes en la actualidad será cambiar aquella realidad mediante una correcta comunicación y estrategias pedagógicas para que los estudiantes se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe establecer la importancia de mejorar la comprensión de la lectura en los estudiantes articulando nuevos escenarios, para posibilitar en el alumnado el uso de herramientas y recursos digitales en el entorno escolar, de ahí la relevancia de incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la construcción del conocimiento y el uso y aprovechamiento de los textos digitales, donde además, la práctica pedagógica docente, no se presente como única poseedora del saber, sino como mediador y guía del mismo.

Faltan entonces, metodologías distintas que introduzcan la comprensión lectora con integración de las TIC, pensando en las habilidades digitales que los estudiantes deben adquirir y tomando en cuenta las que ya tienen por su uso cotidiano de Internet.

Es por esto, que se plantea la necesaria formación de estrategias que desarrollen las habilidades cognitivas de la comprensión lectora y vincularlas a las habilidades o competencias digitales que los estudiantes poseen.

Consideramos que la implementación de estrategias didácticas con recursos TIC, facilitará el aprendizaje autónomo, cooperativo, el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los estudiantes, reconociendo a la lectura como un proceso interactivo de comunicación y que al hacer uso de las TIC sea un recurso didáctico que conlleve a la mejora de la comprensión lectora.

Además de la introducción de las TIC en las aulas como mera utilización instrumental o técnica, debe verse como medio para aprovechar el Internet y los medios digitales disponibles en el aula para potenciar aprendizajes.

Se hace entonces necesaria la planificación, análisis, seguimiento y evaluación de la incorporación y empleo de las TIC como parte de la estrategia escolar. En consonancia con este reconocimiento a la educación permanente como eje articulador en el

desarrollo de habilidades digitales, se reconoce la necesidad de cambiar el paradigma educativo.

Dicho esto, el punto en cuestión es que aún existen problemas con la integración de las TIC y su vinculación con el diseño de estrategias pedagógicas en el aula.

Unigarro (2001) señala que:

Con frecuencia encontramos a quienes piensan que el solo hecho de dotar a una institución educativa con los últimos y más poderosos equipos de computación logra cualificar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Se cree que, si el maestro abandona la tiza y el tablero, y la reemplaza por presentaciones en *Power Point*, los alumnos aprenderán más y mejor. (Como se citó en Cegarra, 2008, s/p)

Esta idea nos hace entender que el simple uso de las tecnologías no garantiza una educación eficiente, o que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos. La integración de cualquier recurso digital debe estar acompañado de una planeación pedagógica, que permita facilitar, reforzar y apoyar los contenidos curriculares, para que los estudiantes se integren adecuadamente al proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de estos recursos. Además, que faciliten la creatividad, la motivación, el trabajo cooperativo, la autonomía, teniendo como resultado un espacio donde el estudiante sea el protagonista de su propio conocimiento.

Por ende, la solución a esta problemática educativa, puede recaer en fomentar en el alumnado el desarrollo de las habilidades digitales relacionadas con: la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de la información, es decir, la posibilidad de manejar grandes cantidades de esta; la discriminación de la información que es veraz de la que no lo es; desarrollar el uso de las TIC de forma crítica y reflexiva; desarrollo del trabajo cooperativamente con sus pares a partir de los recursos digitales; énfasis en los discentes que puedan construir su propio conocimiento y sean más autónomos.

Desde hace algunos años que, en la Pedagogía como disciplina, surge la necesidad de que los estudiantes vinculen el uso de herramientas tecnológicas en su vida escolar para desarrollar habilidades digitales demandadas en la sociedad actual.

En el informe “Hacia las sociedades del conocimiento” se reconoce que “[...] tendremos que aprender a desenvolvemos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones y también a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información útil de la que no lo es” (UNESCO, 2005, p. 18).

A partir de esta información, podemos reconocer la importancia de que los estudiantes estén preparados para hacer uso de Internet como actividad cotidiana y como una actividad escolar, utilizando las TIC para mejorar su proceso de aprendizaje, donde los estudiantes cuenten con conocimientos, habilidades y herramientas para el uso, evaluación y discriminación de la basta información que encuentran en este medio.

Román y Murillo (2014), aluden a que, en el sistema escolar, existe la responsabilidad de integrar estos medios tecnológicos en su práctica y vida diaria, bajo la premisa de que son recursos que favorecen la dinámica del enseñar y aprender, dando acceso al conocimiento y a la información.

En efecto, resulta importante poder dar un uso pedagógico a tales herramientas tecnológicas, integrándolas al currículo escolar no meramente desde la estrategia técnica, sino como un recurso didáctico que favorezca la enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante, para obtener las habilidades requeridas en el siglo XXI.

Como ya se ha mencionado anteriormente, desde esta perspectiva educativa, es necesario pensar en el aprovechamiento de estas tecnologías en las aulas y en el aprendizaje del alumnado; donde, como hemos observado están inmersos en este escenario tecnológico y la mayoría de ellos aprende con las TIC.

Sin embargo, que estén inmersos en este escenario, no garantiza que utilicen y aprovechen el potencial de estos medios, en lo que se relaciona a las competencias o habilidades digitales. En consecuencia, el uso eficaz de las TIC en el proceso de

enseñanza y aprendizaje va a depender en gran medida, de la instrucción de los docentes; es decir, no depende sólo de la tecnología, sino también de las capacidades, actitudes y metodologías pedagógicas que lleven a cabo los docentes en la planeación de la asignatura haciendo uso de un recurso TIC.

Sunkel *et al.* (2013), aluden que:

[...] ahora es evidente que no basta con adquirir capacidades para el manejo técnico de las distintas aplicaciones de las TIC (lo que se denomina “alfabetización digital”), sino que también hay que concebir y aplicar modelos de aprendizajes que promuevan habilidades cognitivas que permitan un uso pedagógicamente pertinente de las TIC. (p. 72)

Como afirma Sancho Gil (2006), las tecnologías por sí mismas no representan un nuevo paradigma o modelo pedagógico. Debido a este “vacío pedagógico”, el profesor tiende a adaptarlas a sus propias creencias sobre cómo debe tener lugar el aprendizaje, reproduciendo modelos tradicionales de enseñanza. De ahí la necesidad de que la integración de estas tecnologías vaya acompañada de un modelo pedagógico en las tecnologías y sean empleadas en una perspectiva innovadora (Cabero, 2006; Araiza, 2002).

En suma, para que exista un modelo pedagógico que permita el uso y acceso a las TIC guiadas por una metodología activa mediada por el aprendizaje constructivista; además de la necesaria formación y desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes, se necesita también que el papel de los docentes sea más mediador, donde no resida en transmitir conocimientos a los alumnos, sino en ayudarles a “aprender a aprender”, de manera autónoma, actuando como mediadores y facilitadores en los procesos de aprendizaje (Gisbert, 2002, *et al.*; como se citó en Pozuelo, 2014).

Por otro lado, el impacto de las TIC en el ámbito educativo es profundo, y permite explorar nuevos métodos docentes (Aliaga y Bartolomé, 2006). Dichos aspectos, están relacionados con la comunicación, el trabajo en equipo, el debate democrático, el aprendizaje dialógico, los procesos más que los productos, la elaboración conjunta y colaborativa de proyectos, la toma de decisiones, análisis de situaciones, mismos que deben ser incluidos en los procesos educativos.

Dicho esto, para lograr potenciar la relación entre las TIC y el aprendizaje, es necesario, como se ha mencionado, promover metodologías que empoderen a los estudiantes en sus habilidades digitales ante el uso de estas, es decir, tanto en habilidades técnicas para la utilización de las tecnologías y habilidades cognitivas que permitan el uso reflexivo y crítico de las mismas. Estas deben ser promovidas por los docentes en las aulas, de manera que, los estudiantes “aprendan haciendo” y se consideren las necesidades e intereses de los estudiantes.

Como menciona Graells (2012):

Los alumnos deben hacer cosas con la tecnología. Las TIC deben usarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas materias curriculares, como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en TIC. [Estos recursos] pueden usarse tanto para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas (tareas intelectuales y sociales). (p. 12)

Es así como la presente propuesta, pretende realizar una estrategia didáctica donde la integración de las TIC en un proceso de enseñanza y aprendizaje, se vean favorecidas tanto a las habilidades digitales de los estudiantes de tercer grado de secundaria, como el proceso de comprensión lectora en el aula.

Teniendo como referencia esta problemática escolar, es que se propone el uso de la *WebQuest* como recurso didáctico TIC, mismo que permitirá cumplir

satisfactoriamente los estándares y objetivos que se establecen en los planes y programas de estudio del nivel antes mencionado, donde se fundamente la creatividad, cooperación y construcción del conocimiento por parte del alumnado.

De acuerdo con lo anterior, se espera que con el uso de este recurso digital, los estudiantes sean capaces de realizar actividades de aprendizaje en línea, desarrollen o favorezcan sus habilidades digitales, trabajen cooperativamente con sus pares; busquen, utilicen, discriminen y evalúen la información que Internet les proporciona y obtener conocimiento.

Finalmente, con esta propuesta se pretende dar solución a una problemática educativa relacionada con la mejora de la comprensión lectora, problema antes expuesto; a partir de la incorporación de la *WebQuest* como recurso didáctico para que los estudiantes de secundaria sean capaces de favorecer sus habilidades digitales y vincularlas a las habilidades cognitivas de la comprensión lectora.

Por consiguiente, se destaca que el uso de las TIC dentro de las aulas como recurso didáctico, permitirá a los estudiantes desarrollar sus habilidades digitales y vincularlas a las de comprensión lectora, logrando una interactividad con este medio y el alumno deje de ser un estudiante pasivo y se vuelva un constructor activo de su conocimiento.

CAPÍTULO II. PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Las TIC posibilitan poner en práctica estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas de enseñar y aprender, mediante el empleo de concepciones avanzadas en gestión, en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación.
(Díaz et al., 2011, p. 82)

Como se dijo anteriormente, el actual contexto de la Sociedad de la Información, exige la adquisición de habilidades digitales que permitan el aprovechamiento de los recursos digitales y la adquisición de información expuesta en Internet.

Para Morin *et al.* (como se citó en Crovi, 2012), el principal objetivo de la educación de estos tiempos es educar para el despertar de una sociedad-mundo, lo que implica ir más allá de la meta de acceso y uso equitativo de la tecnología, para enseñar a la ciudadanía a reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico.

Integrar las TIC en la educación, exige, como se ha mencionado, que el discente tenga el dominio en el uso de estas y pueda aprovechar estos recursos en su proceso de aprendizaje, con el propósito de que se cumplan los objetivos curriculares. Por lo tanto, es indispensable ofrecer a los estudiantes herramientas didácticas en la educación formal, para el desarrollo de habilidades digitales.

En este capítulo, se presentarán tanto la perspectiva teórica como metodológica que dan marco a la presente propuesta pedagógica. Primero, se define a las TIC y las concepciones teóricas detrás de la integración de las mismas en el aula, así como las habilidades que genera en los estudiantes el uso de Internet, y la definición y descripción de la *WebQuest* como el recurso didáctico que servirá para dar respuesta a las dificultades que presentan los estudiantes de secundaria en el desarrollo de habilidades digitales. Luego, abordaremos la comprensión lectora y sus niveles de apropiación, pues como ya hemos revisado, es parte de la problemática observada con los estudiantes de secundaria. Y finalmente, abordaremos la metodología para la elaboración de la secuencia didáctica.

2.1. LAS TIC COMO MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE EN EL AULA

Antes de hablar sobre las competencias o habilidades digitales que se desarrollan en los estudiantes con la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, debemos puntualizar su significado.

Existen múltiples definiciones en torno a lo que son las TIC, muchas de las cuales resultan ser muy generales. Un acercamiento bastante amplio es el de la Sociedad de la Información de Telefónica de España, que indica que:

Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicaciones) son las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, y muy en particular el uso de ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información. (Como se citó en Sánchez Duarte, 2008, p. 156)

Por su parte, Tello (2007) menciona que:

Las tecnologías de información y comunicaciones (TIC) es un término que contempla toda forma de tecnología usada para crear, almacenar, intercambiar y procesar información en sus varias formas, tales como datos, conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras formas, incluyendo aquellas aún no concebidas. (p. 3)

Los autores anteriormente mencionados, afirman que las TIC son un banco de herramientas y recursos esenciales en la formación de estudiantes, vistas como un medio de comunicación en el proceso educativo actual, puesto que facilitan el intercambio de conocimientos entre docentes y discentes. Debido a esto, se expone que el recurso didáctico a diseñar sea una propuesta de aplicación pedagógica orientada a la motivación y desarrollo de habilidades en cada estudiante, cambiando

los roles de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor ya no es quien gesta el conocimiento, sino se desarrolla como una guía hacia el estudiante.

Por esta razón, resulta necesaria la formación de conocimiento práctico por los estudiantes acerca de las TIC en el escenario educativo, sacando provecho a sus posibilidades y habilidades de producción en el entorno digital, buscando información y transformándola en conocimiento.

Del mismo modo, el uso de recursos tecnológicos en el aula, resultan enriquecedores como herramientas de apoyo y estimulación cognitiva ya que hacen al estudiante partícipe de su aprendizaje y con esto, se rompen los paradigmas tradicionales de enseñanza y convierte a la misma, en un modo de aprendizaje totalmente interactivo. Por lo tanto, si integramos estos recursos en la vida escolar de los alumnos, mejoraríamos las habilidades de los estudiantes motivándolos e involucrándolos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, Bricall (2000) y Márques (2002) señalan:

[...] que las funciones de las TIC desde la perspectiva de los estudiantes tienen las siguientes ventajas: propicia y mantiene el interés, motivación, interacción mediante grupo de trabajo y de discusión que se apoyen en las nuevas herramientas comunicativas: la utilización del correo electrónico, de la videoconferencia y de la red; desarrollo de la iniciativa, aprendizaje a partir de los errores y mayor comunicación entre profesores y alumnos. (Como se citó en Castro *et al.*, 2007, p. 221)

Para Coll (2008), “las TIC, condensan como ningún otro recurso, enormes y aún inexploradas posibilidades de buscar información, acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla, cumpliendo una estratégica función mediadora en la relación alumno-profesor-contenido” (Como se citó en Román *et al.*, 2011, p. 14).

Desde esta perspectiva mediadora, y visión socio constructivista de enseñanza y aprendizaje, Coll (2008) identifica cinco grandes tipos o categorías de uso que hacen de las TIC los docentes y estudiantes, sostenidos en el distinto rol que ellas cumplen, en tanto instrumentos mediadores de:

- a) La relación entre los estudiantes y los contenidos.
- b) De las relaciones entre los profesores y los contenidos de enseñanza y aprendizaje.
- c) De las interacciones entre profesores y estudiantes o entre estudiantes.
- d) De la actividad conjunta de profesores y estudiantes durante la realización de las actividades de aula.
- e) Para la configuración de entornos o espacios de trabajo y aprendizaje. (Como se citó en Román *et al.*, 2011, p. 14)

Es importante señalar, que como se ha mencionado en este apartado, las TIC son herramientas mediadoras del aprendizaje entre docente-alumno, donde el primero se vuelve una guía de este y el alumno partícipe de su formación, volviendo esto un aprendizaje constructivista.

Asimismo, desde este enfoque socio constructivista, autores como Coll, Mauri y Onrubia (2008), distinguen distintos usos de las TIC como herramientas mediadoras de los procesos cognitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula (Coll, Rochera y Colmina, 2010).

Coll, Mauri y Onrubia (2008) identificaron cuatro categorías de uso de las TIC:

- a) *como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido* (explorar, elaborar y comprender los contenidos, buscar y seleccionar información, acceder a repositorios de actividades y contenidos, elaborar presentaciones en hipertexto, multimedia e hipermedia, realizar simulaciones, etcétera),
- b) *como instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y los alumnos*

- c) (apoyar la presentación de contenido y tareas, ilustrar un procedimiento, intercambiar información o propuestas, intervenir en discusiones, etcétera.),
- d) *como instrumento de seguimiento, regulación, control de la actividad del profesor y alumnos sobre contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje;* y
- e) *como instrumento de configuración de entornos de enseñanza y aprendizaje y espacios de trabajo para profesores y alumnos.*

Ante todo, con lo antes mencionado, se refuerza la idea de la utilización de las TIC dentro del aula como herramientas mediadoras en relación alumno-contenido-profesor, lo que permite que los estudiantes sean partícipes de los contenidos curriculares y favorezcan sus habilidades digitales para el aprovechamiento de su aprendizaje, mejorando la comunicación, con el docente y el favorecimiento del trabajo en equipo.

En suma, en esta propuesta, se recupera el uso educativo de las tecnologías en las aulas como la incorporación tecnológica en el quehacer docente (López, 2008), y el uso innovador que los profesores hacen de las TIC en los contextos escolares específicos, vinculando al cambio del modelo didáctico pedagógico que aplican cuando las utilizan (Puentes *et al.*, 2013).

Desde una perspectiva constructivista, las tecnologías deben concebirse como instrumentos mediadores en las formas de organización de las actividades de profesores y alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll, Rochera y Colomina, 2010).

Como ya se ha mencionado, las escuelas en la actualidad deben incorporar las TIC de manera interactiva y motivacional para los estudiantes y de igual manera, lograr un cambio en el profesorado, es decir, dejar de verlo como única fuente de todo conocimiento si no como un mediador, facilitador y guía en la gestión y obtención de la información para la construcción del conocimiento.

Se reconoce que apropiarse de la información es una necesidad indispensable para los estudiantes de esta época. Entonces recurrir a actividades donde trabajen en

Internet, servirá para que los estudiantes desarrollen las habilidades cognitivas que implican la búsqueda, identificación, clasificación, discriminación, síntesis, organización y evaluación de la información extraída de Internet.

Ante esto, debemos comprender la vinculación que tienen las TIC con Internet, puesto que como hemos visto, integrar estas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje resultan favorables. Riveros (2004), opina con relación al uso de Internet en lo educativo, lo siguiente:

- Como ambiente de aprendizaje, permite la aplicación de principios derivados de los enfoques de aprendizaje situado, colaborativo y constructivista.
- Es efectivo pedagógicamente, ya que posibilita nuevos vehículos de información, más veloces y simultáneos, que superan los obstáculos de tiempo y espacio y permite utilizar de una manera más adecuada los recursos educativos disponibles.
- Produce un cambio en la forma de búsqueda, adquisición e interpretación de los conocimientos.
- Permite la interactividad, debido a la utilización del hipertexto, ya que la estructura comunicativa cambia de una comunicación lineal y no interactiva a una comunicación no lineal e interactiva entre usuarios.
- Es hoy día, la tecnología que puede aportar más flexibilidad a los diseños instruccionales; así como propiciar la interacción entre diferentes personas.
(Como se citó en Delgado *et al.*, 2010, pp. 66-67)

Se plantea entonces que, al aprovechar las TIC y el Internet en el aula, se pueden crear escenarios educativos flexibles para adaptarlos a las necesidades e intereses de los educandos. Permiten crear nuevas interacciones entre docentes y alumnos, permitiendo el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades necesarias en el Siglo XXI.

Frente a esta vinculación entre TIC e Internet y sus posibilidades didácticas es que surge la propuesta de utilizar la **WebQuest** como recurso didáctico, para dar respuesta

a las dificultades que tienen los docentes y estudiantes en la integración de las tecnologías y la importancia de dicha herramienta para trabajar con Internet en el aula.

Entonces, resulta necesario comprender que la *WebQuest* es:

[...] una estrategia de investigación guiada, que se sirve de recursos procedentes de Internet, que tiene en cuenta el tiempo del alumno y que se organiza siguiendo las pautas del trabajo cooperativo donde cada persona-alumno se hace responsable de una parte del trabajo. Las *WebQuest* obligan a la utilización de habilidades cognitivas de alto nivel dando prioridad a la transformación de la información. (Monteagudo, 2013, p. 130).

Del mismo modo, Adell (2004) plantea que la *WebQuest* es una de las estrategias didácticas más conocida por los docentes para integrar los recursos que brinda Internet en el currículo escolar, que consiste en actividades sencillas de organizar que motivan a los estudiantes y a la vez son fáciles de adaptar a las necesidades planteadas.

El origen de las *WebQuest* data de la década de 1990, y aparecieron de la mano de Bernie Dodge en la Universidad Estatal de San Diego, aunque posteriormente este concepto fue desarrollado por Tom March (como se citó en Quintana e Higuera, 2009).

Por tanto, como menciona Aguiar (2009):

[...] las *WebQuest* se diseñan seleccionando el docente previamente los recursos, para rentabilizar el tiempo del alumnado; centra la actividad en el uso de la información, más que en su búsqueda, y para fomentar habilidades de uso y tratamiento de la misma (analizarla, sintetizarla, evaluarla y sacar conclusiones). (p. 86)

Por su parte, Lara y Reparáz (2007), describen que la *WebQuest* es una aplicación digital basada en el aprendizaje cooperativo y que “consiste en el uso didáctico de grupo reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 735).

Ahora, es necesario entender el aprendizaje cooperativo, para ello recuperamos a Kagan (1994) que describe que “el aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (como se citó en Pliego, 2011, p. 65). Por lo que los estudiantes, deberán cumplir su objetivo en conjunto, lo que nos lleva a pensar en el trabajo en equipo y la mejora de la de habilidades interpersonales en el alumnado.

En segundo lugar, es necesario mencionar las habilidades o competencias digitales que propicia y desarrolla la *WebQuest*. Area y Guarro (2012) enfatizan que el desarrollo de competencias digitales para la formación de ciudadanos del Siglo XXI, debe establecerse como un proceso de aprendizaje individual o grupal, donde cada estudiante pueda construirse a través del uso de distintos medios como las TIC.

De acuerdo con esta visión, la tecnología se constituye por sí misma como un espacio dentro del cual los estudiantes aprendan a resolver situaciones problemáticas. Así, el desarrollo de competencias digitales rebasa la habilidad para el empleo de la tecnología y se focaliza en el uso que se le da a la información y comunicación.

Para ello, Burin, *et al.*, (2016), mencionan que:

[...] la capacidad de comprender y usar la información en múltiples formatos, de un amplio rango de fuentes, en soporte digital; estará compuesta por una serie de competencias específicas de dominio (como habilidades operacionales, formales de evaluación de fuentes y similares), y las habilidades digitales serían los conocimientos y destrezas efectivas. (p. 195)

Por otro lado, Gutiérrez (2003) afirma que el estudiante que está alfabetizado digitalmente es aquel que posee un conjunto de habilidades relacionadas con el acceso, la evaluación y gestión de información, con carácter multimedia y a través de la red.

Badwen (2008) elabora una categorización de competencias digitales, que refieren al uso y aprovechamiento de las TIC, las cuales serán aludidas en esta propuesta en la creación de la *WebQuest* y que resultan necesarias para comprender lo que queremos que los estudiantes de tercer grado de secundaria, desarrollen haciendo uso de este recurso digital:

- a) *Habilidades básicas* (lectura tradicional, usar la computadora, usar Internet), *conocimiento previo sobre las fuentes y tipo de información* (p. ej. libros, revistas, noticieros, distintos tipos de autoría, etc.),
- b) *Competencias centrales*, consideradas el núcleo de la alfabetización digital (leer y comprender información en formato digital, crear y comunicar información digital, evaluación de la información, integración del conocimiento, competencias de informaciones como búsqueda y navegación, conocimiento de distintos medios y formatos), y, por último,
- c) *actitudes y perspectivas* (como la capacidad de aprender de forma independiente, habilidades interpersonales en redes sociales, conocimiento en cuestiones de privacidad y seguridad). (Como se citó en Burin *et al.*, 2016, pp. 195-196)

Ante esta categorización, se hace evidente la importancia de que los estudiantes tengan un conocimiento del medio digital y de sus recursos tecnológicos para potenciar su conocimiento dentro de las aulas, estimulando sus capacidades de búsqueda, integrando la información encontrada, para utilizar en distintos recursos que ofrece la web 2.0 y con ella mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Reconocemos que actualmente los estudiantes usan las tecnologías en lo informal, y así se considera que el uso de recursos 2.0 en el entorno educativo puede hacer de

las estrategias tradicionales de enseñanza, un nuevo espacio para la construcción colaborativa de aprendizaje, que propicie un mayor involucramiento estudiantil y un nuevo entorno de interacción en el que, lo presencial se conjunta con lo digital con un solo propósito, que es formar en el desarrollo de las competencias disciplinares y el uso de las TIC.

Entonces, en esta investigación se entiende que la *WebQuest* es un recurso didáctico que tiene el propósito de que los estudiantes se hagan partícipes del proceso de aprendizaje, ya que serán ellos los encargados de acceder a la información para desarrollar la tarea solicitada, evaluar y discriminar información, el trabajo en equipo con sus pares; y el docente, por su parte, desempeñará un papel de guía, obteniendo un aprendizaje cooperativo a partir de estrategias constructivistas.

2.2. COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS NIVELES DE APROPIACIÓN

En el contexto educativo actual, la lectura de contenidos digitales están cada vez más presentes en la vida cotidiana de los estudiantes. La lectura digital es considerada como una práctica sociocultural que influye en los estudiantes y en la sociedad en general, de tal manera que se centra en la forma de leer, educarse y, sobre todo, de comunicarse. Por ello, es sumamente importante que los alumnos y docentes hagan conciencia de la importancia en desarrollar nuevas formas de leer en formatos digitales (Amavizca *et al.*, 2017).

Dentro del contexto educativo, la lectura además de ser una actividad lingüística, cognitiva y comunicativa, es una práctica social y cultural que debe promoverse en todos los niveles educativos.

Álvarez (1996) argumenta que el proceso de enseñanza de la lectura exige, cada vez mayor urgencia, del diseño de estrategias didácticas eficaces que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su

diversificación tipológica como en su estructura peculiar. De ahí, la necesidad de acometer el presente estudio y dirigido a potenciar esta labor.

Nos interesa, en concordancia con Smith (1989) resaltar que, el concepto de comprensión lectora, el cual se entiende como “la capacidad de entender un texto escrito” (p. 18). Dicho de otro modo, comprender un texto implica un proceso de interpretación de lo leído, es decir, construir y reconstruir nuestros significados a partir de experiencias u otros saberes que hemos adquirido a partir de la experiencia.

Asimismo, Solé (1992), hace énfasis en que la comprensión lectora es una construcción que implica al texto y a los conocimientos previos del lector, por ello, la interpretación que dan los lectores depende de la construcción que vayan formando con base en ellos, y en este proceso de interacción en el sujeto los pone en juego confrontando al libro.

Por lo tanto, en concordancia con Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), se considera que la mayoría de “las tareas de comprensión lectora, han de integrar las estrategias de aprendizaje autorregulado” (p. 184), que ayuden a los estudiantes a desarrollar conocimiento y control del proceso que implica la comprensión.

En suma, podemos definir la comprensión lectora como un proceso donde entran en juego los conocimientos, experiencias, saberes y habilidades que hemos acumulado con el paso del tiempo, y los relacionamos con lo que leemos. Por lo tanto, este aprendizaje “continuo, entendiéndose este como un cambio en las estructuras mentales y en los conocimientos del sujeto que lee” (Cabrera *et al.*, 1994, p. 76).

La lectura para aprender supone que el lector comprende y extrae las ideas principales del texto (Baker y Brown, 1984; como se citó en Jiménez y Puente, 2004, p. 83) y las puede aplicar para resolver problemas de la vida real.

Por lo tanto, cuando leemos, utilizamos distintas operaciones mentales para transformar, transportar, reducir, coordinar, recuperar o utilizar el contenido del texto (Román y Gallego, 2001; como se citó en García *et al.*, 2015). A estas operaciones

también se les conoce como habilidades cognitivas. Las habilidades cognitivas permiten procesar la información del texto.

Las habilidades metacognitivas permiten tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo a través de la planificación, supervisión y evaluación (como se citó en Jiménez y Puente, 2004).

El reto entonces al que se enfrentan los docentes de la actualidad, es desarrollar en el alumnado las habilidades cognitivas para la comprensión de textos, considerando sus intereses, necesidades y conocimientos previos.

Entonces, ¿cómo evaluar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes? En cuanto a la evaluación de la comprensión lectora, autoras como Catalá *et al.* (2011), enfatizan que esta debe estar plenamente integrada en la actividad escolar, debido a que el aprendizaje de la comprensión lectora, supone que el docente debe ser capaz de activar en los estudiantes sus conocimientos previos, debe llevar a cabo la inducción guiada que les permita construir nuevos conocimientos y les permita jerarquizarlos, consolidarlos y generalizarlos.

Como se ha observado, este proceso depende de los saberes previos y es necesario que se utilice una escala o categorización que nos permita conocer y evaluar esta habilidad subjetiva. Para lo que se recupera la taxonomía de Barret (1972) y los cuatro aspectos de creatividad propuestos por Torrance (1974)

Entendamos que, para la práctica de la comprensión lectora, gran parte de los estudios de evaluación se basan en la Taxonomía de Barret, creada por Thomas Barret en 1968, la cual es una propuesta que busca organizar y clasificar el tipo de preguntas que un buen lector, o un maestro comprometido, deben hacerles a sus estudiantes para asegurar los diversos niveles de comprensión que un texto propone.

Así mismo, Ellis Paul Torrance en 1974 desarrolló un método de la prueba patrón para cuantificar la creatividad e inventando las pruebas Torrance del pensamiento creativo que lleva por nombre “El Test de Torrance”.

Entendido esto, la Taxonomía de Barret, nos permite hacer una evaluación objetiva de los niveles de comprensión que pueden tener los estudiantes, hacer preguntas que nos permitan recuperar no sólo lo textual, sino también la reflexión crítica y la creatividad de las respuestas que se den. Es decir, poder evaluar tal proceso desde varias dimensiones (Urbina, 2008).

Por su parte, Torrance (1962) define la creatividad como el proceso de descubrir problemas o lagunas de información, forma de ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados. Le asigna a la creatividad un carácter de habilidad global y realizó una redefinición de los factores propuestos por Guilford (1959), de la siguiente manera:

- Fluidez: producción de un gran número de ideas.
- Flexibilidad: producción de una gran variedad de ideas organizando los hechos.
- Elaboración: desarrollo, adorno o embellecimiento de una idea.
- Originalidad: uso de ideas que son inusuales. (Como se citó en Rodríguez, 2018).

Así los niveles propuestos para la evaluación de la comprensión lectora de la Taxonomía de Barret son el nivel literal, inferencial, crítico, apreciativo y creativo. Los explicaremos a continuación:

1) Nivel Literal

De acuerdo con Sánchez (1998), el nivel de comprensión literal es “la capacidad de recordar escenas tal y como son presentadas en el texto. En este nivel el lector debe demostrar su capacidad para repetir las ideas principales, los detalles y las secuencias de los acontecimientos” (como se citó en Delgado *et al.*, 2010, p. 119).

Del mismo modo, Alliende y Condemarín (1999) aluden a que el nivel literal ha sido utilizado tanto en primaria como en secundaria. En este nivel, el lector hace valer dos capacidades fundamentales, como reconocer y recodar, mediante el trabajo de diversas preguntas dirigidas al reconocimiento, la localización e identificación de detalles como nombres, personas y tiempo, señalización de las ideas principales y

secundarias, relaciones de causa y efecto, reconocimiento de rasgos de los personajes de los hechos, época y otros lugares.

En suma, quienes desarrollan el nivel literal realizan una lectura totalmente explícita, es decir, conseguir información a partir de la identificación de ideas principales. El lector, puede transcribir o realizar un resumen del contenido del texto. Se trata únicamente del reconocimiento o recuerdo de lo leído, en este nivel, se exploran algunas preguntas como: ¿Qué...?, ¿Cuál es...?, ¿Cómo es...? ¿Dónde...?, ¿Quién...?, ¿Cómo se llama...?, etcétera.

A partir de ello, podemos enlistar las tareas a realizar en este nivel:

- a) Reconocimiento de detalles.
- b) Reconocimiento de las ideas principales.
- c) Reconocimiento de una secuencia (Catalá *et al.*, 2015, p. 46).

2) Nivel Inferencial

Fernández y Carvajal (2002) sostienen que el nivel inferencial “se identifica y se clasifica información, el lector relaciona lo que lee con experiencias previas, identifica el propósito del texto para predecir” (como se citó en Alemán y Carvajal, 2017, p. 6). En este nivel, se espera que el lector sea capaz de relacionar sus conocimientos previos con lo explícitamente dicho por el autor del texto, de modo que, realice anticipaciones hipótesis o deducciones. Es decir, supone una interacción del lector con el texto.

Este nivel de comprensión, es poco practicado en la escuela, puesto que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Entonces, podemos mencionar que este tipo de comprensión se “ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formula una anticipación o suposición sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura” (Catalá *et al.*, 2011, p. 17), es decir, el lector puede predecir o imaginar de que se tratará el texto a partir del título de la lectura.

En pocas palabras, se puede mencionar que, en este nivel quien lee debe ser capaz de reconstruir el significado de la lectura y relacionado con su intuición y saberes previos, con el conocimiento que tenga del tema y también, plantear hipótesis o hacer inferencias. En este nivel, se realizan preguntas, tales como: ¿Por qué...?, ¿Cómo podrías...?, ¿Qué otro título...?, ¿Qué pasaría...?, ¿Qué conclusiones...?, etcétera.

A partir de ello, podemos enlistar las tareas que se realizan en este nivel:

- a) Deducción de las ideas principales.
- b) Deducción de una secuencia.
- c) Deducción de relaciones causa y efecto.
- d) Hipótesis de continuidad (Catalá *et al.*, 2011, p. 47).

3) Nivel Crítico

Este tercer nivel “se refiere a la capacidad del lector para deducir, expresar su opinión y emitir juicios a partir de lo leído” (Delgado *et al.*, 2009, p. 71). Es decir, el lector puede asumir una posición frente a lo leído.

Este tipo de comprensión lectora “implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias” (Catalá *et al.*, 2011, p. 17). En otras palabras, el lector no sólo reconoce lo que dice el autor e infiere los significados no explícitos; sino que además toma una posición crítica ante lo leído, lo que permite la capacidad de argumentar de acuerdo con una fundamentación ideológica propia.

Por lo tanto, se espera que el estudiante sea capaz de realizar juicios y argumentos basándose en sus conocimientos previos para emitir su opinión, como los siguientes:

- a) Juicio de realidad o fantasía.
- b) Juicio de hechos u opiniones.
- c) Juicio de suficiencia y validez.

- d) Juicio de propiedad.
- e) Juicio de valor, conveniencia y aceptación (Catalá *et al.*, 2011, p. 47).

Sin embargo, esto no quiere decir simplemente que el lector manifiesta acuerdo o desacuerdo con lo que menciona el texto, sino que está en capacidad de emitir opinión y argumentar sobre lo leído.

Por ejemplo, si ponemos a los estudiantes de secundaria a leer “El caballo de Troya” de Homero, La Ilíada, y les preguntamos si lo que está escrito es un hecho u opinión, ellos tendrán la tarea de recuperar sus conocimientos previos y el texto leído, para sacar conjeturas y argumentos que fundamenten su postura frente al texto leído. Se explora en este nivel, con las siguientes preguntas: ¿Qué opinas...?, ¿Qué piensas...?, ¿Cómo podrías calificar...?, ¿Por qué...?, ¿Cómo debería...?, etcétera.

Con esto, podemos enlistar las habilidades a desarrollar en este nivel:

- f) Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
- g) Distinguir un hecho de una opinión.
- h) Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- i) Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- j) Comenzar a analizar la intención del autor. (Catalá *et al.*, 2011, p. 18)

4) Nivel Apreciativo

En este nivel de comprensión, “[se] abarcan las respuestas emocionales ante lo planteado, trátase de contenidos, de aspectos psicológicos o estéticos” (CR, MEP, 2005; como se citó en Méndez, 2006, p. 150). Es decir, el lector puede expresar comentarios u opiniones a partir de los sentimientos y emociones que le produce la lectura del texto o lo que expresa el autor.

Asimismo, Acosta y Mena (2014), describen que en el nivel apreciativo:

El lector puede expresar su interés por lo leído y apreciaciones sentidas en el proceso de lectura, tales como aburrimiento, si le es divertido lo que lee, si le

produce miedo, [...] se puede identificar con los personajes, tener simpatía y/o empatía y reaccionar hacia el uso del lenguaje del autor. (p. 12)

En este nivel, el lector realiza las siguientes tareas:

- Inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas.
- Inferencias restringidas al texto sobre: relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas y relaciones entre los elementos de la oración. (Herrera *et al.*, 2015, p. 131)

5) Nivel Creativo

Cervera (1985) alude a la creatividad como “un don o capacidad de las personas para moverse en ella o actuar. Pero se requiere de textos que por sí mismos, inciten a la creatividad” (como se citó en Tovar y Ríobueno, 2018, p. 9). De igual forma, Sánchez (1986) menciona que, en la comprensión lectora, el nivel creativo “consiste en expresarse con ideas propias, integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas a la realidad” (citado por Rugama, 2012, p. 9).

Entonces, en el nivel creativo, el lector pone en juego su capacidad para crear de manera propia y original un nuevo texto a partir de lo leído, de sus propias ideas, su propio criterio y los conocimientos adquiridos en otras lecturas.

A manera de ejemplo, para que los estudiantes trabajen su creatividad se les puede pedir que, a partir del texto leído, transformen un texto histórico en humorístico o poético, agregar un párrafo descriptivo o modificar el final, inventar personajes o cambiar el título del texto. Es dejar que el alumnado se exprese de manera original y creativa, permitiéndoles que puedan explorar y construir un texto a partir de sus conocimientos y saberes previos.

Es importante señalar que, en estos niveles generalmente no se presentan de manera jerárquica, más bien, como señala Catalá *et al.*, (2011):

[...] el buen lector los emplea simultáneamente conforme va leyendo. [No] siempre se puede asumir que los niveles implicados están o pueden estar ordenados jerárquicamente, ya que todos ellos son necesarios a la hora de comprender un texto. (Catalá *et al.*, 2011, p. 46)

Puesto que, cada uno de los sujetos los utiliza de acuerdo con los objetivos propuestos a sus necesidades e intereses que guían su lectura.

Dentro de esta investigación, se considera importante el proceso de comprensión lectora, para un desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al estudiante desenvolverse en el sistema educativo actual, por lo que se plantea una propuesta pedagógica que favorezca dicho proceso utilizando, además, los recursos digitales disponibles en aras de hacer más atractiva y motivante la lectura en el alumnado a partir de la *WebQuest*. De ahí parte la perspectiva metodológica del diseño didáctico que enunciaremos a continuación.

2.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Eggen y Kauchals (1999) mencionan que la función del profesor es “centrarse en ayudar a sus alumnos en la adquisición de una comprensión profunda de los conceptos, al mismo tiempo que desarrolla sus habilidades de pensamiento superior crítico” (p. 7).

La didáctica, tiene su raíz en los vocablos: “docere (enseñar) y discere (aprender), dado que responde a las actividades de enseñar y aprender donde hay interacción entre los agentes que las realizan” (Medina y Salvador, 2006, p. 6).

Así mismo, Medina y Salvador (2006), consideran que la didáctica es:
[...] una disciplina caracterizada por su finalidad formativa y la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento, base de la instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico. (p. 5)

Por lo tanto, se considera que la didáctica articula el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, tarea que es dirigida por los docentes, pero que involucra en todo momento a los estudiantes, pues las planeaciones deben reconocer a sus sujetos y sus necesidades formativas.

Según Díaz (1999, como se citó en Mendoza y Mamani 2012) “lograr un aprendizaje significativo, quiere decir que aprendan a comprender, partiendo de la idea fundamental de que el docente en lugar de suministrar conocimientos participa en el proceso de construir conocimientos” (p. 59). De acuerdo con esta idea, la didáctica es una disciplina que se basa en fundamentos de la teoría pedagógica, pero sin dejar fuera el aspecto práctico que permite diseñar una apertura de aprendizaje para los estudiantes, para el alcance de los objetivos formativos y a la construcción del conocimiento propio.

Consideramos que la teoría constructivista, para Cueva y Rodríguez (2015) es “la capacidad de construir experiencias, conceptos, modelos, soluciones e innovaciones. Es el redescubrimiento de lo real «haciéndolo». El educando con información construye conocimientos” (p. 150).

Esta cita nos dice que, el estudiante es quien va a construir su propio conocimiento a partir de su experiencia y saberes previos. Es por ello por lo que, el docente adopta un rol de guía o mediador, haciendo del estudiante un actor participativo y no sólo receptor de información.

Abonan la construcción metodológica de esta propuesta, las posibilidades didácticas que ofrece la *WebQuest* al utilizar la Internet en una secuencia de aprendizaje, pues su definición recae en fundamentos y referentes psicopedagógicos que sustentan su uso al interior de las aulas.

Quintana e Higuera (2009) proponen el uso de cuatro tipos de andamios constructivistas en las *WebQuest*:

[...] el primer andamio de las *WebQuest* es su propio concepto de «localización guiada de información» por la red (el alumnado no debe buscar la información, sino que debe seleccionar la más pertinente, de entre las páginas preseleccionadas por el profesorado, para garantizar su calidad); el segundo, es la tarea que los estudiantes deben realizar en colaboración con sus compañeros y compañeras y, por tanto, en un entorno de interacción entre iguales; el tercero es la propuesta de producción de contenidos por parte del alumnado, propia de los planteamientos constructivistas; y el cuarto, es el uso de herramientas y recursos tecnológicos. (pp. 10-11)

En este sentido, la *WebQuest* resulta un recurso útil para el cumplimiento y desarrollo de la competencia digital, ya que se basa precisamente en los pilares de dicha competencia: búsqueda de información, selección de la información de interés para el desarrollo de la actividad, y tratamiento de la misma para transformarla en conocimiento.

Por otro lado, dentro de la *WebQuest* se requiere que el estudiante desarrolle su aprendizaje cooperativo, que como hemos visto, trabajar en equipo con sus pares es una de las competencias que los sujetos de la sociedad del Siglo XXI deben adquirir.

Dicho esto, citamos a Cobas (2016) donde afirma que:

El aprendizaje cooperativo es una estrategia, a la par que metodología de innovación, que promueve de forma activa la participación del alumno, basado en la ayuda mutua y bajo la dirección activa del profesor. Constituye un método docente donde el aprendizaje es de todos y para todos, con la participación de grupos pequeños. Es enseñar sobre la base del trabajo del grupo. (p. 161)

Entendamos pues, que la cooperación existe en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los sujetos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

En definitiva, esta propuesta está inserta en una mirada constructivista del modo en que los estudiantes aprenden. Desde esta perspectiva, cabe señalar, que los alumnos no son recipientes de información, sino activos constructores de sus conocimientos (conceptualizaciones, actitudes, valores, estrategias que emplea para acercarse al objeto de conocimiento), aunque se advierten diferencias en cómo se construyen los mismos (Pozo, 1994).

Para ello, el aporte pedagógico de esta propuesta es, una secuencia didáctica que tiene por objeto mostrar el uso de la *WebQuest* como recurso didáctico, misma que contendrá actividades de aprendizaje orientadas a la investigación, con el objetivo de que los estudiantes trabajen los temas relacionados con la materia de Lengua Materna Español, haciendo uso de las habilidades digitales que poseen y las vinculen con los aprendizajes esperados de dicha materia donde, además, favorezcan sus habilidades de comprensión lectora.

Para entender el concepto de secuencia didáctica, recurrimos a la definición propuesta por Tobón *et al.*, (2010), donde señalan que “[son] conjuntos articulados de actividades

de aprendizaje y evaluación que son la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20).

Por esta razón, se considera importante la planeación de las secuencias para trabajar en clase, pues ellas definen una intencionalidad pedagógica, un estilo de enseñanza y una concepción del estudiante, Zabala (1998) afirma que:

La identificación de las fases de una secuencia didáctica, las actividades que la conforman y las relaciones que se establecen deben servirnos para comprender el valor educativo que tienen, las razones que la justifican y la necesidad de introducir cambios o actividades nuevas que la mejoren. (pp. 95-96)

Para Díaz Barriga (2013), la secuencia didáctica expone la importancia de especificar minuciosamente las actividades de apertura, las actividades de desarrollo y de cierre, teniendo en cuenta la línea de evaluación del aprendizaje y los recursos utilizados. Para este autor, las actividades de apertura, desarrollo y cierre han de tener las siguientes características:

- Actividades de apertura. En este momento se abre el clima de aprendizaje, a través de preguntas orientadoras, se motiva a los estudiantes y se relacionan sus conocimientos previos con los nuevos que se están formando.
- Actividades de desarrollo. Los estudiantes deben interaccionar con nuevas informaciones y el docente debe facilitar un referente contextual que le colabore para poder dar sentido a ese aprendizaje.
- Actividades de cierre. Tienen como objetivo lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado.

Por lo tanto, en esta propuesta pedagógica, se tomará en cuenta lo señalado por Díaz Barriga (2013) para la elaboración de la secuencia didáctica, donde se desarrollen las actividades orientadas a la ejecución del objetivo y donde se fundamente el uso pedagógico de la *WebQuest* como recurso didáctico.

Asimismo, se tomarán en cuenta los elementos que contribuyen al desarrollo de la *WebQuest*, los cuales estarán incluidos en la secuencia didáctica a diseñar:

- a) *Introducción*. Presenta la *WebQuest* a las y los estudiantes e indica el tema. Debe ser motivadora y debe estar ligada a una situación de la realidad.
- b) *Tarea*. Describe de manera concisa el producto final que el alumnado debe elaborar, tanto conceptual como materialmente. Es importante que la tarea comporte la creación de contenidos por parte del alumnado, que esté contextualizada, sea relevante y lo más real posible, original y creativa.
- c) *Proceso*. Debe partir de lo que el alumnado sabe y sabe hacer, el apartado proceso es el más adecuado para incluir ayudas pedagógicas o andamios de tipo cognitivo o tecnológico que acompañen a los estudiantes de cada grupo en los procesos de manejo y gestión de la información y faciliten su transformación en conocimiento propio.
- d) *Recursos*. Se ponen al alcance los recursos que de forma integrada indiquen las fuentes en línea, es decir, los sitios *web* preseleccionados por el docente a utilizar para realizar la tarea.
- e) *Evaluación*. Explicita qué se evaluará y contiene las actividades, tablas y guías de seguimiento y valoración del proceso, de consecución de los objetivos y de dominio de los contenidos.
- f) *Conclusión*. Es el último apartado de una *WQ*, resume la experiencia de trabajo y colaboración del alumnado, así como el resultado global de la tarea realizada, explicita o recuerda los objetivos y propone reflexionar sobre el proceso y los resultados alcanzados. (Quintana e Higuera, 2009)

En lo que respecta a la evaluación, mismo elemento que se considera debe establecerse en el diseño de la secuencia didáctica y es un elemento en la elaboración

de la *WebQuest*, es relevante describir que, en esta propuesta, se diseñará con respecto a la evaluación formativa, la cual:

Busca promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador. (López Pastor, 2012, p. 120)

Igualmente, es importante considerar que, para la evaluación de esta *WebQuest* sea coherente y permita visualizar los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes, se elaborará una matriz de valoración, misma que como subraya Adell (2004) “generalmente se emplean cuando es necesaria una valoración de la calidad de un producto o proceso con múltiples dimensiones que tienen diferentes pasos, a criterio del profesor, en el resultado final” (p. 20).

Al respecto, Hernández (s.f) menciona que la matriz de valoración:

Es una herramienta de evaluación especialmente útil en los casos en que los criterios de evaluación son complejos y subjetivos. [...] Se trata de un sistema descriptivo de puntuación y consiste en una lista de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar tanto los conocimientos adquiridos como el aprendizaje y/o las competencias de un discente en un trabajo o en una materia. (p. 620)

Esta matriz de valoración, estará diseñada desde la mirada de autoevaluación y coevaluación, dado que nos permitirá observar las habilidades adquiridas por los estudiantes de manera individual y grupal. Entendamos:

- Autoevaluación: Permite unificarse e identificarse al sujeto con el objeto de la evaluación con la finalidad de tomar decisiones en función de la valoración

positiva o negativa de una actuación específica, un trabajo realizado o una tarea por cumplirse.

- Coevaluación: Consiste en la evaluación mutua, conjunta de una actividad o un trabajo que puede realizarse en pares para luego hacerlo en grupo pequeños. Permite al discente compartir deberes, responsabilidades, actividades con el fin de recibir criterios, observaciones, reflexiones, correcciones y recomendaciones. (Feijoo *et al.*, 2018; como se citó en Guerrero *et al.*, 2018, pp. 81-82)

Como se comentó, esta matriz de valoración del trabajo final, permitirá obtener información sobre las habilidades desarrolladas de manera personal, y de manera grupal, de las relaciones interpersonales establecidas dentro del grupo.

A manera de resumen, hasta el momento hemos abarcado los aspectos esenciales para esta propuesta. En primer lugar, conocimos a los autores que fundamentan el uso de las TIC como herramientas mediadoras de los procesos de aprendizaje, que se lleva a cabo en el aula y que, permiten que los estudiantes sean capaces de involucrarse en los contenidos curriculares, lo que nos lleva a un proceso de aprendizaje constructivista.

Posteriormente, abarcamos las competencias o habilidades digitales que se desarrollan al usar las computadoras conectadas a Internet y se considera el uso de recursos de la *web 2.0* como es la *WebQuest*, como un recurso didáctico que ayuda a los estudiantes a favorecer las habilidades digitales, de interacción personal y comprensión lectora y expresión escrita que, con una estrategia grupal favorece el aprendizaje cooperativo y además, los posiciona como los responsables de la construcción de su propio aprendizaje, con el profesor como guía.

Finalmente, abordamos la perspectiva metodológica, que dio pauta al diseño de esta propuesta pedagógica, ubicándonos en el enfoque constructivista y del aprendizaje cooperativo en el alumnado. Así mismo, la manera en la que se diseñaron y planearon

las actividades y la evaluación de la *WebQuest*. Dicha secuencia didáctica elaborada, se verá plasmada más adelante.

CAPÍTULO III. LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA Y SU APRENDIZAJE

*“Las innovaciones educativas deben fortalecer los aprendizajes de cada estudiante, reconociendo sus diferentes contextos, intereses, características y gustos, de manera de desarrollar en cada una de ellas y ellos, su máximo potencial”
(UNESCO, 2013, p. 35).*

De acuerdo con el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo lo educativo, podemos hablar de que es entonces necesaria la formación de los estudiantes en el uso de las TIC para que logren un aprovechamiento de las mismas dentro de su contexto escolar.

En este entorno tecnológico, como ya mencionamos anteriormente, es importante establecer dentro del currículo escolar habilidades digitales en los estudiantes, además de plantear objetivos y estrategias para que realicen un tratamiento óptimo y eficaz de la cantidad de información que Internet nos proporciona, para el tratamiento de esta y crear nuevas pautas de comunicación e interacción.

Este nuevo panorama educativo, representa importantes implicaciones pedagógicas. Ahora, más que nunca, los alumnos necesitan desarrollar autonomía e iniciativa propia para ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, comunicar ideas con claridad y precisión por medio de recursos tecnológicos, agilizar la toma de decisiones, tener disposición y voluntad para formarse y trabajar de manera cooperativa con sus pares.

En este marco, ¿qué dicen las políticas educativas entorno a la integración de las TIC en nivel secundaria?, ¿cuál es la importancia de la comprensión lectora en nivel secundaria de acuerdo con la normatividad escolar?, y ¿cómo aprenden los estudiantes de secundaria del Siglo XXI en este escenario socio tecnológico?

Para responder a dichas cuestiones, es necesario hacer primero una aproximación a las políticas educativas referentes a la utilización de las TIC en el aula, para luego abordar lo mencionado en el currículo y normatividad sobre la comprensión lectora en educación secundaria; y finalmente, conocer las características de los estudiantes de tercero de secundaria y su aprendizaje.

3.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA EN NIVEL SECUNDARIA

Hoy más que nunca, sociedad y educación están estrechamente vinculadas. Como argumentó Delors (1996) “[...] mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla” (p. 24).

Por ello, resulta necesario que las instituciones educativas integren las TIC en las aulas para su aprovechamiento y desarrollo de competencias digitales en el estudiantado, para el manejo de información disponible en la web.

Al respecto, la OECD (2011) detalla que “En el siglo XXI es indispensable saber utilizar las tecnologías, que los estudiantes se apropien de los usos y así puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral” (como se citó en UNESCO, 2013, p. 16).

Porque, como lo hemos detallado, desarrollar habilidades digitales serán competencias necesarias para que el estudiante pueda desenvolverse en esta sociedad de la información. Ante esto *21st Century Skills* (2002), menciona que:

Las y los estudiantes deben ser preparados para desempeñarse en trabajos que hoy no existen y deben aprender a renovar continuamente una parte importante de sus conocimientos y habilidades, deben adquirir nuevas

competencias coherentes con este nuevo orden: habilidades de manejo de información, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, innovación, autonomía, colaboración, trabajo en equipo, entre otras. (Como se citó en UNESCO, 2013, p. 14)

Dicho esto, consideramos que el conocimiento práctico de los estudiantes acerca de las TIC puede ser utilizado en el escenario educativo, sacando provecho a sus posibilidades de producción en el entorno digital, buscando información y transformándola en conocimiento, trabajando en equipo y ser capaces de solucionar problemas. Y, por lo tanto, es importante dimensionar el desafío que los alumnos enfrentan en el desarrollo de estas habilidades.

Dicho esto, la UNESCO (2013) resalta que “las escuelas se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones de jóvenes” (p. 15).

Y es que, los sistemas escolares se ven en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula, considerando los recursos TIC como medios que favorecen el desarrollo de estas nuevas prácticas, y que influyen en el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes de secundaria para que ellos se apropien de estas tecnologías y puedan participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Como señala UNESCO (2013):

Las TICs ofrecen una batería de oportunidades innovadoras para el seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante y del desempeño de los docentes, las escuelas y los sistemas educativos. [...] es posible contar con fuentes de conocimiento que apoyen la toma de decisiones pedagógicas y política pública en educación, a partir de la evidencia. [...] apoyo a la gestión

de los aprendizajes, y además nuevas áreas de medición, como las competencias ciudadanas y el conocimiento en una muestra más amplia de disciplinas. (p. 19)

Riveros y Mendoza (2014), consideran que:

[...] las TIC reclaman la existencia de una nueva disposición del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usar en los centros educativos, donde el estar al tanto de esto no tenga que recaer exclusivamente en el profesor y la función del alumno no sea la de mero receptor de información.

(Como se citó en Sierra-Llorente *et al.*, 2017, p. 33)

Por lo tanto, es importante generar un cambio en el uso pedagógico de las TIC con los estudiantes, mismos que son capaces de entender y manejar de una forma cotidiana y rápida estos recursos tecnológicos, así como el manejo de la información disponible en la web; pero a la vez se apunta la necesidad de la formación de los estudiantes en el manejo de la misma y que esta actividad se vuelva parte de sus prácticas educativas y favorezca su aprendizaje.

Barroso *et al.* (2014), afirman que:

[...] a la necesidad de alfabetización basada en la escritura y la lectura, se suma la necesidad de desenvolverse y ser capaz de desarrollar actividades que implican el uso de tecnologías de la información y comunicación, además de nuevos lenguajes, especialmente informáticos. (Como se citó en Terreni *et al.*, 2019, p. 63)

Por otro lado, para hablar del contexto curricular o institucional, es necesario primeramente mencionar la Ley General de Educación. Dentro de la Nueva Escuela Mexicana, en el Capítulo IV “De la orientación integral”, artículo 18, establece que:

La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente:

- El conocimiento tecnológico, con el empleo de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, manejo de diferentes lenguajes y herramientas de sistemas informáticos, y de comunicación;
- El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad. (Ley General de Educación, 2019, p. 10)

Asimismo, se presenta el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo, donde se menciona que:

[...] los recursos como libros, cuadernos, pizarrones, computadoras, proyectores, pantallas, entre otros, tienen repercusión positiva cuando cuentan con un acompañamiento pedagógico adecuado a las necesidades e intereses de los educandos en el logro de mejores aprendizajes, [...] disminuir la brecha digital no implica solamente dar acceso a las tecnologías a aquellos menos favorecidos, sino prepararlos con los conocimientos y las habilidades necesarias para adaptarse al cambio tecnológico y utilizarlas para el fortalecimiento de sus aprendizajes. (PSE, 2020, p. 15)

Además, dentro del Programa Sectorial de Educación, se pretende promover a través de estrategias prioritarias y acciones puntuales el equipamiento adecuado de los centros educativos para potenciar el máximo logro de los aprendizajes, esto a través del incremento al acceso de la red de Internet en las escuelas, con el objetivo de fomentar en los educandos el uso de la información disponible en los portales de datos abiertos para apoyar el pensamiento crítico y el aprendizaje digital (PSE, 2020).

De igual forma, en este documento se detalla que es necesario “potenciar los métodos de enseñanza del personal docente, mediante el uso pertinente y sostenible de recursos educativos digitales y audiovisuales que fortalezcan los aprendizajes de los estudiantes” (PSE, 2020, p. 21).

Siguiendo la misma línea, se presenta el Marco Común de Aprendizajes fundamentales para la Educación Básica: Secundaria 2020-2021, donde a través de una minuciosa selección de aprendizajes esperados del nivel por asignatura, integrados a través de sus componentes curriculares, como el perfil de egreso del Plan 2011 y los Aprendizajes Clave establecidos en el Plan 2017.

Se menciona en dicho documento, que el estudiante al egresar de la educación básica, emplea sus habilidades digitales de manera pertinente, es decir, que: “[El estudiante] compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una multiplicidad de fines. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y construir conocimiento” (MCA, 2020, p. 26).

Podemos condensar lo dicho hasta aquí, con el impacto que tienen las TIC en la educación, y en el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes de secundaria. Así mismo, se señala la importancia de la creación de nuevos modelos pedagógicos que permitan el uso y disfrute de estas tecnologías con un solo propósito, que es el de formar estudiantes preparados para las demandas de la sociedad actual.

Como detalla UNESCO (2013):

Los sistemas educativos están llamados a vivir cambios paradigmáticos en su actual configuración, y en este proceso será facilitado y acelerado por el apoyo que presenten las TIC para su desarrollo. La educación del siglo XXI, para desarrollar estas competencias en cada uno de sus estudiantes, requiere de una nueva forma de escuela, más flexible, personalizada y ubicua. Un nuevo paradigma. (p. 32)

Por lo tanto, con el avance tecnológico de los últimos años, nos enfrentamos a una sociedad con características y necesidades educativas diferentes, donde la mayoría de las personas, especialmente niños y adolescentes deben desarrollar habilidades que les permitan desarrollarse en la sociedad actual.

Pérez Gómez (2007), afirma que:

[...] las nuevas demandas y desafíos relacionados con la sociedad de la información y conocimiento, han intensificado la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir al currículum, y de nuevos modelos de escolarización enfocados al aprendizaje a lo largo de la vida. (Como se citó en Francesc Esteve *et al.*, 2013, p. 1)

En el siguiente apartado conoceremos qué es lo que mencionan los planes y programas de estudio con respecto a la comprensión lectora y de qué manera, es pertinente la presente propuesta pedagógica.

3.2. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Actualmente, vivimos en un mundo globalizado habitado por 7.8 billones de personas, de las cuales, según la UNESCO más de 617 millones de niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas, de acuerdo con las nuevas estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2017).

Hay que mencionar, además, la meta fundamental del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la UNESCO, el cual demanda “una educación inclusiva y equitativa de calidad y la promoción de «oportunidades de aprendizaje permanente para todos»” (UIS, 2017, p. 1).

De igual manera, el Instituto de Estadística de la UNESCO (2018), señala que:

El desarrollo sostenible mundial se ve amenazado cuando un número elevado de personas adquiere nuevos conocimientos, cuando los niños no aprenden a jugar con otros niños, a leer y pensar con sentido crítico y a usar las matemáticas cuando los jóvenes y adultos no adquieren competencias informáticas necesarias para funcionar en las necesidades contemporáneas.

(pp. 5-6)

Dentro de esta ficha informativa del UIS (2017), se detalla que en América Latina y el Caribe, la situación es extrema para los adolescentes en tema de lectura, puesto que con más de la mitad 53% (19 millones), no están en la capacidad de alcanzar niveles mínimos de competencia lectora, para cuando debieran estar completando la escuela secundaria.

Se debe agregar que, las estimaciones del UIS (2017) muestran que la inmensa mayoría de los adolescentes que no son capaces de leer competentemente, es decir,

un total de 20 millones de adolescentes no alcanzarán los niveles mínimos de competencia en lectura, para cuando debiesen estar completando la educación secundaria.

Y para evaluar dicha competencia, se enunciaron en el Capítulo I, diferentes pruebas como PISA, PLANEA y EXCALE que hicieron evidentes la falta de habilidades metacognitivas de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de secundaria.

Acerca de la competencia en lectura, PISA (2001) evalúa tres parámetros: obtención de información, interpretación de textos y reflexión, y evaluación.

La obtención de información se define como la ubicación de uno o más fragmentos de información en un texto. La interpretación de textos se define como la construcción de significados y la generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto. La reflexión y evaluación se define como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias. (Como se citó en Martínez y González, s.f., p. 13)

Ante esto, la UNESCO (2020) resalta que:

[...] en lectura los estudiantes deben inferir el propósito comunicativo de los textos que están leyendo, reconocer puntos de vista y sesgos presentes en ellos, y anticipar y retomar información a partir de lo planteado; en escritura y oralidad deben considerar el propósito, el destinatario y el contexto, y ajustar a ellos sus producciones orales y escritas. (Como se citó en ERCE, 2019, p. 27)

Pero, ¿qué mencionan las políticas educativas en México para responder a esta problemática? La Ley General de Educación, dentro de la Nueva Escuela Mexicana, en el Capítulo IV “De la orientación integral” artículo 18, detalla que “La comprensión

lectora, la expresión oral y escrita con elementos de la lengua que permita la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interacción entre ellos” (p. 9).

Por otro lado, en el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 derivado del Plan Nacional de Desarrollo, donde se presentan distintas estrategias prioritarias en conjunto con acciones puntuales, que son instrumentadas para lograr el proyecto educativo de la Cuarta Transformación.

En la estrategia prioritaria 2.6 “Impulsar la democratización de la lectura como un componente indispensable para el desarrollo integral de las personas y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria”, se presentan las siguientes acciones puntuales:

- Impulsar el uso de bibliotecas públicas, escuelas y otros espacios comunitarios para fortalecer los programas de fomento a la lectura entre la población.
- Estimular desde la infancia el aprecio de la cultura y el hábito de la lectura como una práctica placentera que abre posibilidades de conocimiento.
- Propiciar el uso de espacio para fomentar el debate y la lectura como parte del derecho universal a la educación y el acceso a la cultura. (PSE, 2020, p. 24)

Siguiendo la misma línea, se presenta el Marco Común de Aprendizajes fundamentales para la Educación Básica: Secundaria 2020-202, donde se menciona, que el estudiante al egresar de la educación básica, desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad, es decir, el alumnado “formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza, argumenta las soluciones que propone, y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones” (MCA, 2020, p. 26).

Dentro de la asignatura Lengua Materna Español, se muestra el ámbito de Estudio basado en el plan 2011 designado al tercer grado de secundaria; el cual será aludido en el diseño de esta propuesta. En este ámbito, se promueve la búsqueda, el análisis

y el registro de información, así como la producción de textos y conocimiento del lenguaje, para el diseño de la secuencia didáctica se retoma del Ámbito de Estudio la “Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos”, donde los aprendizajes esperados por el estudiante son:

- Identificar temas que pueden ser polémicos.
- Formular preguntas para guiar la búsqueda de información.
- Organizar sus preguntas en temas y subtemas.
- Seleccionar, en fuentes electrónicas e impresas, textos argumentativos acerca de temas polémicos.
- Comparar y evaluar diversas maneras de construir argumentos.
- Distinguir datos y hechos de opiniones personales. (Planes y Programas de Estudio, Lengua Materna Español)

En este mismo documento, se muestra el perfil de egreso basado en las competencias del Plan del 2011, donde se menciona que el estudiante al finalizar la educación secundaria:

Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista. [Asimismo] Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información de diversas fuentes. (MCA, 2020, pp. 5-6)

De ahí que coincidamos con Catalá *et al.* (2011) cuando sostiene que, en el proceso de comprensión lectora, el “lector [tiene que ir] construyendo una idea de su contenido” (p. 12), a partir de lo que va conociendo a través de los años, para después realizar una interpretación y posteriormente comprenderlo.

Igualmente, Solé (2006) plantea, que para llevar a cabo de manera eficaz los procesos ligados a la comprensión lectora, hay que desarrollar y trabajar diferentes estrategias que corresponden a los tres subprocesos de la lectura (antes, durante y después de la lectura).

Por lo anterior, “la escuela debe procurar el desarrollo singular en cada individuo de estas cualidades, capacidades o competencias” (Pérez Gómez, 2012, p. 142), para que de esta manera se logre un desarrollo completo del sujeto, es decir, no perder de vista que las tecnologías están presentes y estas pueden favorecer el desarrollo de habilidades indispensables para la vida diaria y académica, pues:

La comprensión lectora no atañe, pues, el área de lenguaje sino a todas, porque empieza y termina en el propio niño, pero engloba el conocimiento inherente que tiene del mundo, la transformación que se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencia y de información y acaba con la explicitación manifiesta que de ello hace oralmente o por escrito. (Catalá *et al.*, 2001, p. 12)

Por esta razón, la lectura y la comprensión de la misma, se sigue considerando un aspecto fundamental a desarrollar dentro del aula. Es menester, por tanto, que los estudiantes desarrollen habilidades que le ayuden a comprender textos, pues esto permite un mejor nivel de reflexión y criticidad de la lectura. Como mencionan Flórez y Sepúlveda (2004):

Para el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de lectura, también es preciso llevar a cabo actividades que promuevan el reconocimiento de estilos, de los distintos géneros de lectura en la escuela, y de las estructuras típicas de textos comunes, como las narraciones, los textos

informativos, descriptivos, argumentativos y los poemas, en actividades como la lectura compartida. (Como se citó en Flórez *et al.*, 2006, p. 124)

Además, conviene destacar que la comprensión lectora es un contenido transversal, y en un segundo momento las habilidades que la componen puedan “facilitar una eficacia al resto de aprendizajes, como, por ejemplo, en la resolución de problemas” (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p. 184). De este modo, no sólo se cumplirán con los estándares planteados en los planes y programas de la asignatura de Lengua Materna Español, sino de cualquier material.

De manera que, ante un contexto que necesita ampliar el conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y el desarrollo de las competencias lectoras, se plantean distintos desafíos tanto de la formación docente como desde la didáctica de la comprensión lectora en el aula.

El desenvolvimiento de este proceso, tal como lo plantea Snow (2003) involucra tres elementos interdependientes y dinámicos: a) el lector, b) el texto y c) la actividad. El elemento lector, incluye la capacidad, motivación, personalidad, estado físico, experiencias y conocimientos de la persona que lee; y la actividad, que considera, el propósito de la lectura, la actividad mental que sucede mientras se lee y las consecuencias de la lectura (nuevos aprendizajes y experiencias). Además, incluye un aspecto macro de desarrollo que está asociado al nivel de maduración y desarrollo cognitivo del lector.

(Como se citó en Thorne *et al.*, 2011, p. 2)

Es necesario comprender que, en este escenario digital, el nuevo lector del Siglo XXI, surge el concepto de narrativa transmedia, que está directamente relacionado al de lectura digital debido a que se trata de una narrativa capaz de fragmentar un relato en unidades de significado autónomo a través de medios distintos.

Levratto (2017) afirma que la lectura transmedia:

Se caracteriza por una lectura «a capas» o «por niveles» generando una experiencia multisensorial donde el texto, confluye y se desarrolla en el hipertexto y donde los comentarios de la lectura social general un nuevo espacio y nuevos textos. Este formato donde coexisten códigos lingüísticos distintos permite la superposición de elementos y significados. (p. 88)

Asimismo, la lectura hipertextual implica “leer” imágenes, audiovisuales, “captar” sonidos interconectados en la complejidad y multitud de nodos hipertextuales, cuyo funcionamiento también será parte de la propia acción de lectura. A la unión de los distintos lenguajes que componen un hipertexto, Debray la define como un “mosaico en movimiento (textos, imagen, sonido), una secuencia imprescindible de bifurcaciones, una encrucijada no jerárquica y no predeterminada donde cada lector y lectora pueden inventar su propio curso en una red de nodos de comunicación” (como se citó en Nunberg, 1998, p. 49).

Por su parte, Martínez y González (s.f.) mencionan que:

Las estrategias que un nativo digital pone en marcha a la hora de decodificar un hipertexto son muy variadas porque implica una percepción-comprensión audiovisual, causa de los contenidos multimedia, y una toma de decisiones en lo que respecta al orden la estructura de la información en donde la memoria es fundamental. (p. 7)

Asimismo, Salmeron (2006) en una aceptación amplia, el hipertexto se define como “un conjunto de documentos enlazados entre sí, lo que permite al usuario (e.g. lector) acceder de una sección de texto a otra fácilmente” (como se citó en Martínez y González, s.f., pp. 6-7).

Es evidente el contexto en el que se desarrolla la lectura hoy en día. La lectura muestra como los contenidos digitales están cada vez más presentes y, por tanto, en la lectura se deben tener en cuentas las herramientas y contenidos digitales.

Cordón *et al.* (2013), aluden que es evidente que la lectura digital requiere nuevas competencias, las propias de un sistema tecnológico en el que los dispositivos de lectura y las formas de esta exigen comportamientos y actitudes de los usuarios, que es preciso conocer y trabajar por parte de quien atiende tan importante tarea.

Por lo tanto, aun cuando los Planes y Programas de Educación Básica, ofrecen propuestas y alternativas para el mejoramiento de la comprensión lectora, la motivación por leer no ha sido desarrollada como deseáramos en nuestro país y un sector especialmente alejado de la lectura, son los estudiantes de secundaria.

En este contexto, existe una necesidad de formación del alumnado, tanto en el uso de las tecnologías de la información de carácter general, como de dispositivos y aplicaciones de lectura con carácter particular, ilustrándolos sobre las posibilidades recreativas y educativas de la misma. Por ello, es fundamental la tarea pedagógica para que los estudiantes al utilizar dispositivos digitales en el proceso de lectura se interesen en ellos y favorezcan su comprensión lectora.

En el siguiente y último apartado de este capítulo, conoceremos y describiremos las características de los estudiantes de tercer grado de secundaria y su aprendizaje, teniendo en cuenta el panorama educativo antes descrito.

3.3. LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA Y SU FORMA DE APRENDER

La OCED-CERI (2006), detalla que:

[Los adolescentes] adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, tienen una sorprendente

capacidad de procesamiento paralelo, son altamente multimediales y al parecer, aprenden de manera diferente. (Como se citó en UNESCO, 2013, p. 15)

A los adolescentes nacidos en la era digital, “Prensky los llamó nativos digitales, generación 2.0 y se les [caracteriza] por pasar más tiempo delante de la pantalla de un ordenador que frente a los libros” (Aparici, 2010, p. 20), por lo que inferimos junto con los investigadores que han trabajado en el tema, que la generación de estudiantes del Siglo XXI aprende de manera diferente y están inmersos en la tecnología con acceso a una extensa cantidad de información desde cualquier parte del mundo.

En consonancia con esto, el nativo digital tiene su lugar en el mundo digital de las tecnologías de la información. Anderson y Rainie (2012), señalan que “la existencia de un entorno con tecnologías de acceso digital universal y referidas a Internet combinada con un proceso activo en estas nuevas tecnologías, conduce a una abrupta ruptura entre las generaciones” (como se citó en Spitzer, 2013, p. 206).

Por otro lado, Bolstad (2011) afirma que, “por consiguiente, los centros escolares orientados al futuro deben ampliar la capacidad intelectual de las y los estudiantes y reforzar su voluntad y habilidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida” (como se citó en Scott, 2015, p. 8). Por lo tanto, los docentes deberían transmitir el manejo de múltiples corrientes de informaciones en el aula para la realización de trabajos escolares.

Dicho esto, ¿qué habilidades poseen los adolescentes de secundaria de hoy en día? Los alumnos de tercer grado de este nivel educativo tienen que cumplir propósitos en la educación formal, uno de ellos es el manejo de las TIC para ampliar sus habilidades digitales:

El desarrollo de las competencias digitales en el aprendizaje virtual se ve potenciado porque el alumno debe apropiarse de contenidos en distintos

formatos, realizan intervenciones y comunicaciones en espacios de diálogo en línea, leer material bibliográfico disponible en algún entorno o plataforma, elaborar trabajos en la red o presentarlos a través de ella, etcétera. (Terreni *et al.*, 2019, p. 63)

Además, Conley (2007) destaca la importancia que reviste que las y los estudiantes “desarrollen «hábitos mentales», incluido el análisis, la interpretación, la precisión y la rugosidad, la resolución de problemas y el razonamiento para apoyar el pensamiento y la reflexión” (como se citó en Scott, 2015, p. 3).

Al respecto, Piaget en su teoría del desarrollo cognoscitivo, explica mediante cuatro niveles cómo el sujeto va interpretando el mundo que le rodea, desde el nacimiento hasta la madurez. En cada nivel o estadio, la inteligencia reelabora las capacidades que se han consolidado en los anteriores, integrándolas en otras más complejas; así mismo, las superiores se prolongan y enriquecen las preexistentes (Perinat, 2003). De este modo, podemos tener un panorama sobre lo que son capaces de aprender y hacer los estudiantes de tercer grado de secundaria.

En el cuarto nivel o estadio, de operaciones formales que va de los 11 a 12 años en adelante, (que sería la etapa en la que se encuentran los estudiantes de tercer grado de secundaria), hablamos del niño reflexivo, donde “El pensamiento hipotético-deductivo se vuelve posible. El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional. Surgen las preocupaciones acerca de la identidad y las cuestiones sociales” (Valdés, 2014, p. 3).

A esa edad entonces, los estudiantes son capaces de tener un pensamiento abstracto y utilizar el razonamiento para la resolución de problemas, lo que les permite desarrollar las habilidades requeridas en la sociedad actual.

Es decir, estas competencias requeridas en el Siglo XXI, no son simplemente un listado de contenidos que deben ser adquiridos por estos adolescentes, sino que son

un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores a desarrollar dentro del aula.

Por ende, también será necesario explorar las implicaciones pedagógicas que esto tiene en la práctica educativa. Y es que como lo hemos visto, las nuevas tecnologías han dado lugar a escenarios nuevos, enfoques y modalidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no solamente se desarrollan con ayuda del docente, sino también en ambientes mediados por las TIC.

Puesto que, se ha observado el uso continuado de tecnologías digitales por parte del estudiantado, que hoy en día, indaga y busca información de la red de manera natural, no guiada; estas destrezas pueden ser aprovechadas en gran medida en el aula para propiciar el desarrollo de habilidades digitales y las habilidades metacognitivas necesarias en el proceso de comprensión lectora en el alumnado y su participación dentro del aula. Ante esto, UNESCO (2013) alude que:

Ya no hay un conocimiento único y consolidado, transmitido desde los docentes, dueños del saber y del proceso de enseñanza hacia los estudiantes como receptores de pasivos. Se trata ahora de una comunidad de personas que busca, selecciona, construye y comunica conocimiento colaborativamente en un tipo de experiencia que se conecta directamente con el concepto de comunidades de aprendizaje. (p. 32)

Por lo tanto, estas comunidades de aprendizaje tendrán como objetivo generar los espacios, condiciones y conversaciones para que cada estudiante pueda aprender a aprender y desarrolle las competencias y habilidades que le sean útiles para desenvolverse en la sociedad del Siglo XXI. En efecto, se trata de jóvenes que no han conocido el mundo sin Internet, y para los cuales las tecnologías digitales son mediadoras en gran parte de sus experiencias" (UNESCO, 2013, p. 15).

Por otro lado, Spitzer (2013) señala que:

A los jóvenes les resulta difícil ponderar la importancia de fuentes diferentes; a menudo no saben distinguir entre la autoridad de las buenas fuentes (los estudios científicos, por ejemplo) y de las malas fuentes (opiniones sobre un tema). Juzgan la calidad de las fuentes de una manera superficial si es que alguna vez la juzgan, y no están en condiciones de ponderar las fuentes de información. (p. 211)

Ahora bien, ¿qué cambios habría que hacer en los planes y programas de estudio del Siglo XXI, para el desarrollo y fomento de estas habilidades? Al respecto, Leis (2010) señala que:

[...] de aquí a quince años, los centros escolares probablemente utilizarán en mayor medida la tecnología, llevarán a cabo calificaciones y evaluaciones formativas para sustentar la docencia, cooperarán más estrechamente con el mundo de la industria y las universidades y adoptarán un carácter más personalizado con respecto a los intereses y necesidades individuales. (Como se citó en Scott, 2015, p. 3)

En la opinión de Spitzer (2013):

La apropiación de unos conocimientos reales no se produce nunca mediante la navegación por la red sino mediante la confrontación activa con ellos, el darles vueltas en la mente, amasarlos una y otra vez, cuestionarlos, analizándolos y sintetizando una y otra vez los contenidos. (p. 95)

Además, la nueva era de la información ha traído consigo el desarrollo de nuevas estrategias que buscan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Las TIC como recurso didáctico permiten mejorar dicho proceso, y propician nuevos roles entre docentes y discentes, teniendo en la mira las competencias digitales.

Mientras tanto, la recomendación europea del 2006, señalaba la competencia digital como una competencia básica fundamental, con la siguiente definición:

La Competencia Digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Como se citó en Marco Común de Competencia Digital Docente, 2017, p. 12)

En la misma línea, Ferrari (2012) afirma que:

La adquisición de la competencia en la era digital requiere una actitud que permite al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, pero también su apropiación y adaptación a los propios fines e interaccionar socialmente en torno a ellas. La apropiación implica una manera específica de actuar e interactuar con las tecnologías, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica profesional. (Como se citó en Marco Común de Competencia Digital Docente, 2017, p. 12)

Aunado a esto, estudios recientes muestran la problemática existente en los adolescentes de todo el mundo, en cuanto al nivel de comprensión lectora que alcanzan, evidenciando los resultados en las pruebas como PISA, como ya revisamos en el Capítulo I.

En contraste a la apatía hacia la lectura, se ha observado la gran expectativa e interés que genera el trabajo con el computador y las TIC, puesto que, actualmente el uso de computadoras es generalizado, al igual que Internet, lo cual conlleva a realizar lecturas permanentes en la web.

Dicho esto, Oblinquer y Oblinger (2008), afirman que:

[...] los individuos que crecieron con el computador utilizan la información de manera diferente a las generaciones anteriores. Algunas de estas diferencias son que poseen: capacidad para leer imágenes visuales, pues son comunicadores visuales intuitivos; poseen habilidades visuo-espaciales, quizá debido a su experiencia con los juegos, donde se puede integrar lo virtual con lo físico; capacidad de descubrimiento inductivo, pues aprenden mejor a través del descubrimiento en lugar de que se les tenga que decir; despliegue atencional, pues son capaces de desviar su atención cosas que no les interesan. Sus tiempos de respuesta son más rápidos, pues son capaces de responder rápidamente y esperan a cambio respuestas rápidas. (Como se citó en Ayala, 2011, p. 14)

Por otro lado, Cassany (2006) afirma que “para los niños de hoy, adultos del mañana, leer y escribir ya debería ser manejar web, elaborar hipertextos, correos electrónicos, conversar a través del chat” (como se citó en Martínez y Rodríguez, 2011, p. 19). Y es que, algunas tareas que se realizan en Internet, exigen a los lectores ampliar sus habilidades tradicionales de comprensión, tales como la búsqueda y evaluación de información y proyectos colaborativos en la red.

Tomemos igualmente en cuenta, que la comprensión lectora es pensada como “un proceso interactivo entre escritor y lector a través del cual, el lector interpreta y construye un significado” (como se citó en López, 2010, p. 2). Simultáneamente,

Solé (1998) define a la comprensión lectora como “el proceso en el que la lectura es significativa para las personas” (Quintero y Hernández, 2001, p. 32).

Porque como menciona Paredes (2005), “Leer y escribir son procesos dinámicos complejos que no son reversibles el uno hacia el otro, aunque sí son actividades solidarias. El alumno que escribe tiene que implicarse constantemente en actividades de lectura” (p. 256).

Con todo esto, es necesario recalcar que para el trabajo de planificación de actividades con recursos digitales:

[...] las herramientas TIC han de ser de gran ayuda, dado que en la *web 2.0* se ofrece toda una gama de alternativas que se ajustan para el desarrollo de las estrategias en cada uno de los momentos e inclusive para la evaluación de la comprensión lectora. (Maglian, *et al.*, 2011; como se citó en Martínez y Rodríguez, 2011, p. 21)

En concordancia con lo planteado por Cassany (2000), en cuanto a incluir enseñanzas con medios digitales (computación, Internet, entre otros) en el currículum escolar resulta conveniente. También concuerda con lo expresado por Rodríguez (2008) quien considera que “los recursos multimediales permiten que el estudiante no solo se fije en el texto en sí, sino que también al mismo tiempo en las imágenes, el sonido, etcétera, posibilitando un tipo de lectura que ya no es lineal” (como se citó en Martínez y Rodríguez, 2011, p. 23).

A su vez, Coiro (2003) considera a las TIC, “como herramientas de gran potencial para el desarrollo de la comprensión lectora” (como se citó en Martínez y Rodríguez, 2011, p. 24).

Voogt *et al.*, (2011) reconocen que:

A las habilidades clásicas relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, los y las estudiantes deben sumar habilidades que les permitan sentirse cómodos con la colaboración, la comunicación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la productividad, además de la alfabetización digital y la ciudadanía responsable. (Como se citó en UNESCO, 2013, p. 17)

El panorama descrito, evidencia la necesidad de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, por ello es importante encontrar formas que se pueda innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos.

Una modalidad es a través del uso de las TIC, que como lo hemos visto, son consideradas un mediador de aprendizaje entre docentes y discentes y permite, además, favorecer y desarrollar las habilidades o competencias requeridas en la sociedad actual.

Existen TIC que ya se encuentran integradas en las aulas escolares por medio de laboratorios, sin embargo, es necesaria la creación de metodologías pedagógicas que permitan su uso efectivo, que considere el vocabulario y estrategias de comprensión lectora.

Como menciona López (2010) las TIC pueden resultar un mecanismo muy válido para facilitar ese proceso, ya que propicia ir un paso más allá de la lectura instrumental, mediante los textos hipermediales y la creación de nuevas estrategias, que involucren tanto el tiempo asincrónico como el sincrónico.

En efecto, como mencionan Martínez y González (s.f.), “es obvia la influencia de la gran cantidad de tiempo que pasan navegando por Internet y sustituyendo las relaciones interpersonales directas por interacciones mediadas por una pantalla digital lo que condiciona su comportamiento y sus esquemas mentales” (p. 5).

Al respecto, Area y Guarro (2012) señalan que:

[...] es fundamental e imprescindible saber transformar la información en conocimiento, disponer de las habilidades y capacidades para utilizar de forma eficiente los recursos y herramientas tanto de búsqueda de información como de producción y difusión de la misma, así como para comunicarla y compartirla socialmente a través de las distintas herramientas y entornos digitales. (p. 68)

Por lo tanto, las instituciones escolares deberán generar estas competencias para el manejo de la información, así los estudiantes que egresen del sistema escolarizado podrán responder a las demandas sociales requeridas en cuanto a las competencias digitales necesarias y las habilidades metacognitivas de la comprensión lectora.

Resumiendo lo dicho en este capítulo, podemos afirmar que la tecnología se encuentra en todos los ámbitos de la vida cotidiana, incluida la escuela, lo cual permite que el educando esté conectado con una gran cantidad de información, y donde resulta necesaria la creación de metodologías pedagógicas para el aprovechamiento de la misma.

Esto a su vez, puede sumarse con el desarrollo de estrategias que permitan el favorecimiento del proceso de comprensión lectora, el cual es un importante componente en los Planes y Programas de Estudio del Nivel Secundaria, porque dichas competencias no sólo influyen en el aula, sino en todo aspecto de la vida tanto personal, como profesional del estudiante al egresar de este nivel educativo.

Para el desarrollo de esta propuesta, resulta necesario considerar el nivel cognoscitivo en el que se encuentra estos adolescentes. Puesto que, nos permite conocer las habilidades y competencias que pueden desarrollar de acuerdo con su edad; lo que son capaces de hacer y reconocer las habilidades digitales que poseen por el uso continuo y cotidiano de las TIC.

En particular a las habilidades alrededor de la gestión de información su búsqueda en la red de manera no guiada y otras habilidades digitales pueden ser aprovechadas e incluidas en su proceso de aprendizaje. Del mismo modo, iniciar con la lectura digital que dedican a los espacios en Internet y que pueden enriquecer la vinculación con los niveles de apropiación lectora en el capítulo pasado.

Finalmente, es momento de relacionar los planteamientos teóricos con una propuesta pedagógica para los estudiantes de tercer grado de secundaria, a partir de crear distintas actividades con el uso de nuestro recurso digital antes descrito: la *WebQuest*.

Todo con la finalidad, de lograr mejoras en sus habilidades digitales y los objetivos curriculares de la materia Lengua Materna Español de Tercer Grado de Secundaria. Por ende, en el siguiente capítulo se presenta la propuesta pedagógica, plasmada en la secuencia didáctica donde el recurso principal es la *WebQuest*, además de que se conjuntan ambas habilidades: las digitales y las de comprensión lectora.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA *WEBQUEST*:

“Leo, comprendo y luego existo”

Los capítulos anteriores nos han permitido conocer el uso de las TIC en el aula, así como el necesario desarrollo de las habilidades digitales en el alumnado. Además, hemos observado de manera general el problema de comprensión lectora en los estudiantes de secundaria y las habilidades que son necesarias desarrollar en los adolescentes de tercer grado de secundaria con la utilización de las TIC y el manejo de información en Internet.

La presente propuesta pedagógica está pensada para aportar a la pedagogía con el diseño de una secuencia didáctica, donde se utilice el recurso didáctico descrito en el Capítulo 2 la *WebQuest*, para el aprendizaje de los estudiantes de tercer grado de secundaria.

El diseño de esta secuencia didáctica tiene como sustento el uso de la *WebQuest*, misma que tiene la intención de ser un recurso TIC en donde se utilicen los contenidos curriculares de la materia Lengua Materna Español, recuperando los aprendizajes esperados del ámbito de Estudio de los Planes y Programas de Estudio impuestos en el Marco Común de Aprendizajes 2020, mismos que recuperan el Plan de Estudios del 2011 y los Aprendizajes Clave 2017. Asimismo, los estudiantes serán capaces de hacer uso de las habilidades digitales que poseen, o bien favorecerlas.

Es un apoyo para la profundización de los aprendizajes esperados en dicha materia, además de ser una metodología diferente a la tradicional. Con esto, la intención del diseño de esta secuencia didáctica es lograr captar el interés de los estudiantes en su proceso de formación, logrando una instrucción constructivista pues serán ellos quienes decidan trabajar, y aprender de modo autónomo o guiado por el docente a cargo, sin perder de vista, que también es necesario el trabajo con sus pares, es decir, aprendizaje cooperativo.

Como se mencionó en el Capítulo II apartado 2.1, las TIC son herramientas mediadoras de aprendizaje, entre el docente y el estudiante y resultan enriquecedoras en la estimulación cognitiva y vuelven el aprendizaje tradicional, en uno interactivo.

Del mismo modo, dentro de nuestra secuencia didáctica se verán reflejados los elementos que componen a la *WebQuest*, descritos en el apartado 2.3; así como los elementos que componen a la secuencia didáctica.

Finalmente, se mostrará el diseño de la matriz de evaluación que nos permitirá visualizar los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes en el uso de este recurso TIC, de manera individual y grupal.

4.1. DISEÑO DIDÁCTICO DE LA *WEBQUEST*

La *WebQuest* es un recurso didáctico que pretende aplicar las habilidades digitales que los estudiantes poseen y vincularlas con los aprendizajes curriculares que los distintos Planes y Programas de Estudio plantean. Hasta este punto, entendemos que la *WebQuest* significa indagación, investigación en la web, trabajo entre pares, disfrute y goce de la lectura a través de actividades guiadas; significa cambio de roles y de metodologías pedagógicas.

La idea inicial con la que se creó la *WebQuest* “Leo, comprendo y luego existo”, tiene la finalidad de que los estudiantes sean capaces de navegar en la web teniendo un propósito claro y lógico, con la creación de un escenario que fuera lo más real posible y además les permitiera a los estudiantes sacar sus propias conjeturas, poniéndoles los recursos digitales a la mano para que puedan concentrarse en las distintas actividades y realicen la tarea final. Así mismo, se les permite a los estudiantes realizar una conclusión pensada en que los estudiantes sean quienes puedan reflexionar su desempeño realizado en la *WebQuest*.

En cuanto a la *WebQuest*, como veremos está dirigida a estudiantes de tercer grado de secundaria, que como hemos revisado a lo largo de los capítulos son quienes están presentes en este escenario tecnológico donde surge la necesidad de diseñarles actividades escolares donde hagan uso de los recursos TIC y se vinculen con los contenidos curriculares, haciendo uso de las habilidades digitales que poseen y favorezcan sus niveles de comprensión lectora.

El lugar o contexto ideal de aplicación de esta *WebQuest*, sería de un laboratorio de cómputo donde existan los suficientes equipos de cómputo para que los estudiantes elaboren las actividades presentadas en la secuencia didáctica. Hay que mencionar, además que la duración de esta *WebQuest* puede ser de 5 a 10 sesiones, dependiendo del avance de los estudiantes y considerando que cada sesión dura 45 minutos.

El diseño de las actividades de la *WebQuest* se sustenta en los contenidos curriculares y aprendizajes esperados de la materia Lengua Materna Español, específicamente en el Bloque I, Secuencia 3 “Lee y comenta textos argumentativos”, donde el tema principal es “La comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos”, como se detalló en el Capítulo III apartado 1.2. “Planes y Programas de Estudio sobre la comprensión lectora en educación secundaria”.

Cabe señalar que, la creación de la estructura de la *WebQuest* se basó en el diseño instruccional, que para Bruner (1969) “se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje” (como se citó en Belloch, 2013, p. 2).

Por su parte, Chadwick (1977) muestra el diseño instruccional como disciplina, la cual:

[...] es una rama del conocimiento relacionada con la investigación, la teoría sobre estrategias instruccionales y el proceso de desarrollar e implementar esas estrategias. Prescribe métodos óptimos de instrucción al crear cambios en los conocimientos y habilidades del estudiante y se convierte en un proceso por el desarrollo sistemático de elementos y teorías instruccionales, usando teorías

del aprendizaje para asegurar la calidad de la instrucción. (Como se citó en Bernal, s.f., p. 4)

Entendemos que, el diseño instruccional se plantea como un proceso de actividades interrelacionadas en un ambiente virtual, de forma mediada y enfocadas al logro de un objetivo en particular.

Para el diseño y creación de *WebQuest*, también se basó en el Modelo de Gagné, puesto que el autor “sistematiza un enfoque integrador donde se consideran aspectos de las teorías de estímulos-respuesta y de modelos de procesamiento de información” (Belloch, 2013, p. 5).

En su propuesta, Gagné indica que deben cumplirse diez funciones en la enseñanza para tener un verdadero aprendizaje:

1. Estimular la atención y motivar.
2. Dar información sobre los resultados esperados, es decir, sobre los objetivos de aprendizaje.
3. Estimular el recuerdo de los conocimientos y habilidades previas, esenciales y relevantes.
4. Presentar el material a aprender.
5. Guiar y estructurar el trabajo del aprendiz.
6. Provocar la respuesta.
7. Proporcionar retroalimentación del aprendizaje.
8. Facilitar el recuerdo.
9. Evaluar la realización. (Como se citó en Belloch, 2013, p. 5)

Estas fases se ven reflejadas en la creación de la *WebQuest*, que presentaremos más adelante. Asimismo, es importante resaltar que en la secuencia didáctica las actividades están elaboradas acorde a lo mencionado con Díaz Barriga, es decir, observaremos actividades de apertura, de desarrollo y cierre, como se explicaron en el Capítulo II, apartado 2.3. “Perspectiva Metodológica”.

Por otro lado, la evaluación escogida para este recurso didáctico fue la evaluación formativa, que como se detalló en el mismo Capítulo II, apartado 2.3., esta evaluación permite la autorreflexión del estudiante, donde se procura que el estudiante esté consciente de cómo aprende y lo necesario para seguir aprendiendo.

Al mismo tiempo, se presenta una matriz de valoración de autoevaluación y coevaluación, que resume el trabajo elaborado por cada estudiante, es decir, observamos las habilidades adquiridas individualmente y las de cooperación en el desarrollo de sus actividades planteadas en la *WebQuest*.

A continuación, se muestra la *WebQuest* creada en *Google Sites*, el cual sirvió como medio para la elaboración y diseño del recurso didáctico.

Se puede acceder a este recurso desde la siguiente liga, mismo que es de acceso libre: <https://sites.google.com/view/webquest-leo-comprendo-y-luego/inicio?authuser=1>

Primeramente, observamos la portada de nuestra *WebQuest*.

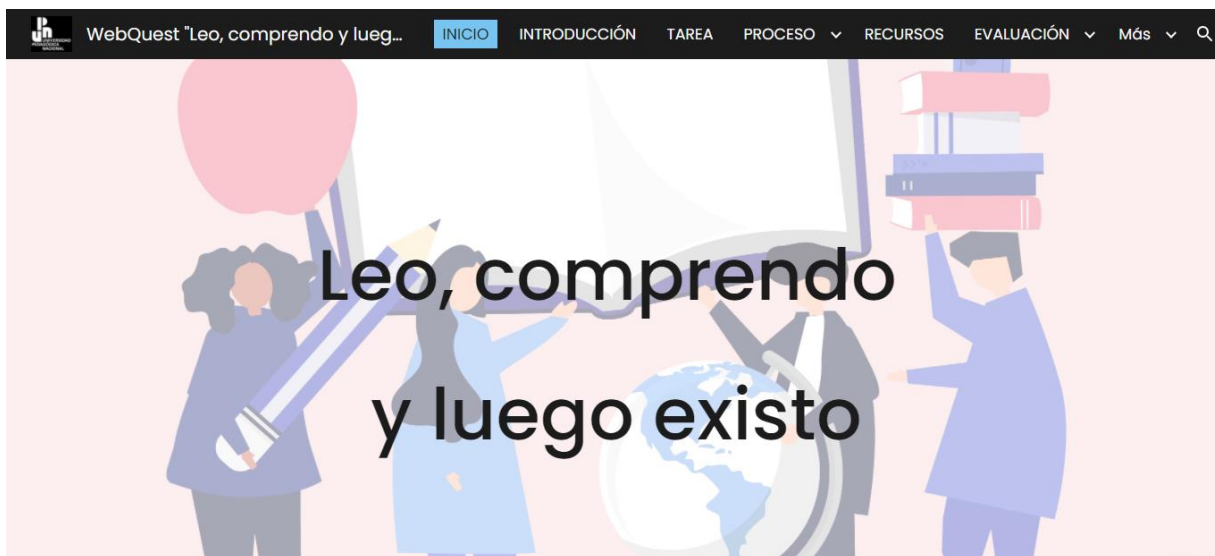


Imagen 1. Portada *WebQuest* "Leo, comprendo y luego existo". Creación propia 2021.

Posteriormente, se muestra la introducción, la cual presenta la *WebQuest* a las y los estudiantes e indica el tema a tratar, esta misma debe ser motivadora y ligada a una situación real.

WebQuest "Leo, comprendo y luego existo..." INICIO **INTRODUCCIÓN** TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN Más

INTRODUCCIÓN

Bienvenidas y bienvenidos estudiantes,

El impacto del cambio climático en nuestro planeta es un tema importante en nuestra sociedad.

Se habla del aumento del nivel del mar, olas de calor, sequías, destrucción de ecosistemas.

Algunas Organizaciones Gubernamentales y activistas, plantean el tema polémico, que comer menos carne puede salvar al medio ambiente.

Se te plantean algunas cuestiones, ¿No comer carne animal ayuda al medio ambiente?, ¿Cuál es la relación entre reducir el consumo de carne con el medio ambiente?, ¿Es necesario reducir el consumo de carne?, ¿Dejarías de comer carne para salvar al planeta?

En esta WebQuest, harás uso de tus habilidades digitales para investigar más sobre el tema.

Serás capaz de crear un punto de vista propio con base en argumentos sólidos, diferenciando entre hechos y opiniones.

¿Estás listo?

¡Adelante!

Imagen 2. Introducción WebQuest "Leo, comprendo y luego existo". Creación propia 2021.

En tercer lugar, se muestra la tarea a realizar por los alumnos, en este apartado se describe de manera concreta el producto final que ellos deberán elaborar, esta misma conlleva a la creación de contenidos por parte de los estudiantes.

WebQuest "Leo, comprendo y luego existo..." INICIO INTRODUCCIÓN **TAREA** PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN Más

TAREA

¿Qué vamos a hacer?

En equipo crearán un documento con sus argumentos sobre el tema. Para ello, leerán y comentarán en equipo de **4 personas**, los textos disponibles en el apartado **Recursos**.

Cada miembro del grupo deberá participar activamente para crear la tarea final, que consistirá en la exposición de la información recogida, haciendo énfasis en su opinión personal.

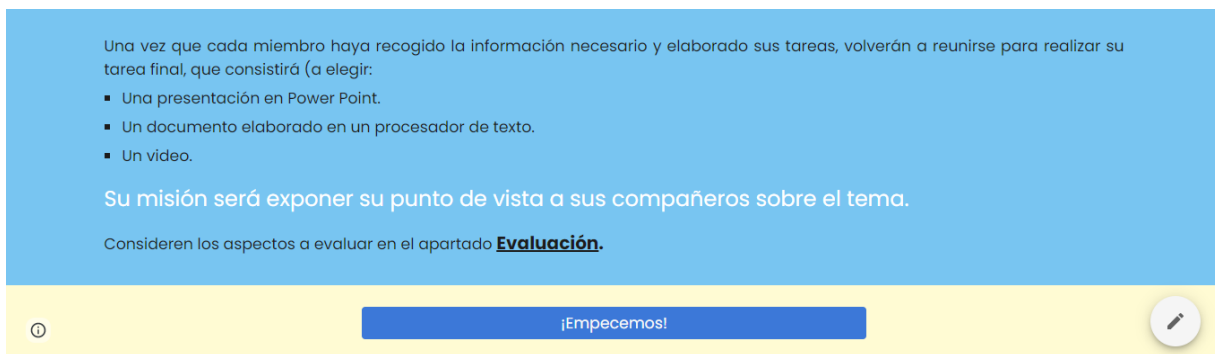


Imagen 3. Tarea *WebQuest* “Leo, comprendo y luego existo”. Creación propia 2021.

Posteriormente, se muestra el proceso, el cual parte de lo que el alumno sabe y sabe hacer, es donde se describen las actividades a realizar por el alumnado para realizar su tarea final.

En esta *WebQuest*, se detallan y enumeran las actividades, así mismo se explica lo que deben de realizar en cada una.



Imagen 4. Proceso *WebQuest* “Leo, comprendo y luego existo”. Creación propia 2021.

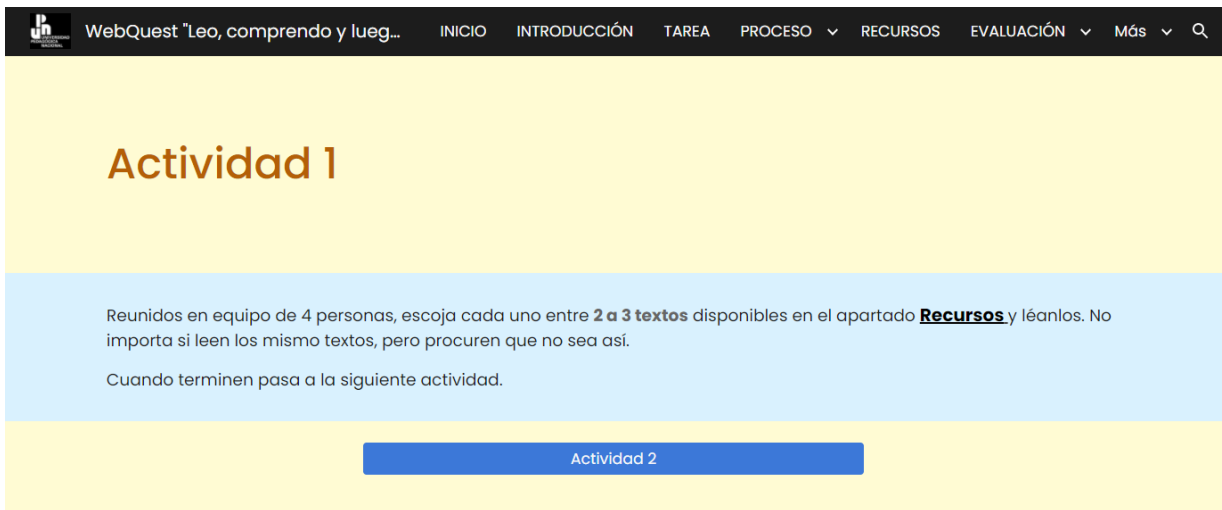


Imagen 5. Proceso *WebQuest* "Leo, comprendo y luego existo" Actividad 1. Creación propia 2021.

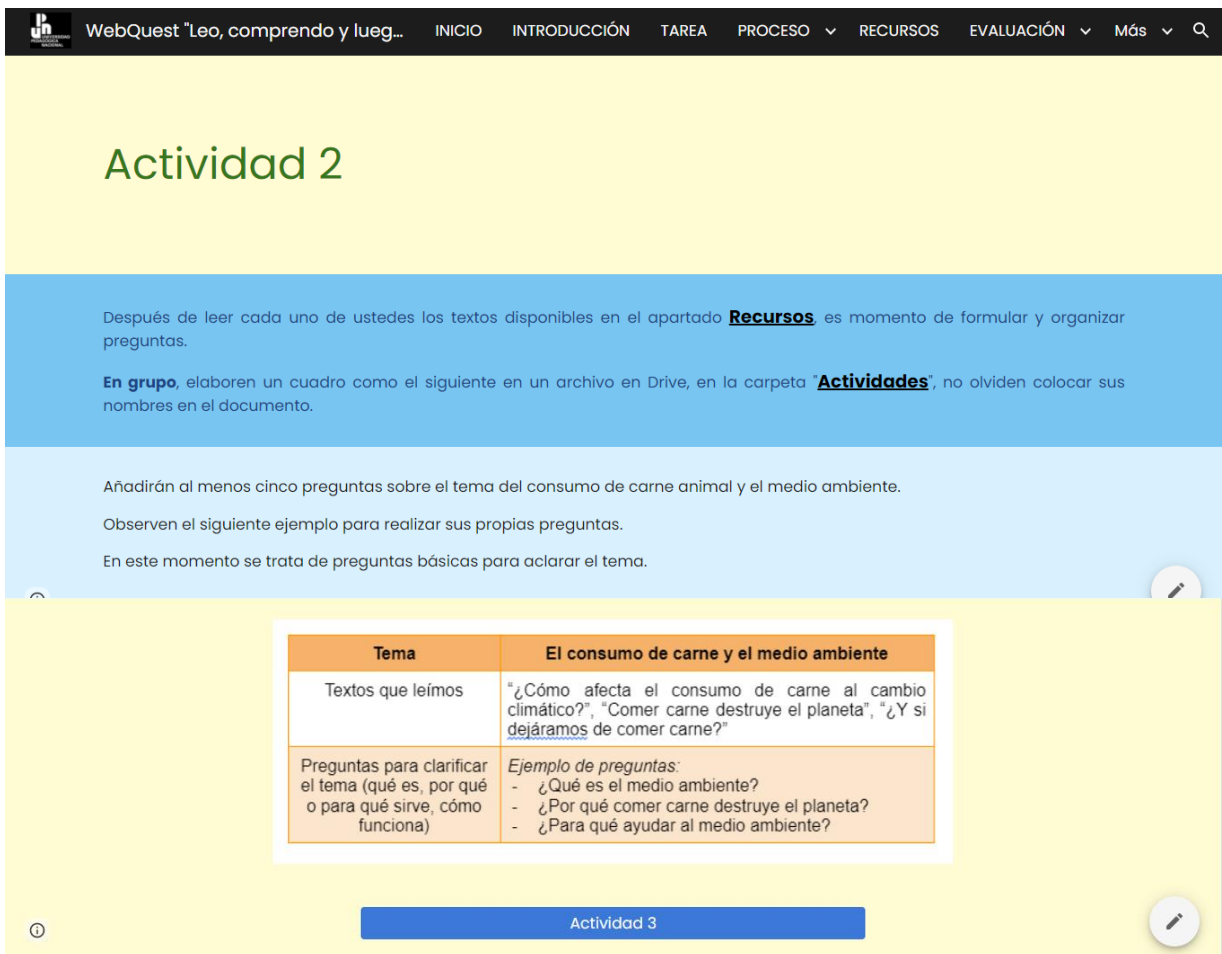


Imagen 6. Proceso *WebQuest* "Leo, comprendo y luego existo" Actividad 2. Creación propia 2021.

WebQuest "Leo, comprendo y luego... INICIO INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN Más

Actividad 3

Después de realizar todas las preguntas es momento de conocer las posturas.

Individualmente utilicen el siguiente cuadro para explicar las posturas que lograron identificar en los textos que leyeron.

Recuerden añadir este cuadro a la carpeta de Drive "**Actividades**" con su nombre.

Tema	El consumo de carne y el medio ambiente
Textos que leí	"¿Cómo afecta el consumo de carne al cambio climático?", "Comer carne destruye el planeta", "¿Y si dejáramos de comer carne?"
Explicar las posturas	Postura A: A favor de dejar de consumir carne animal <i>porque</i> favorece al medio ambiente.
	Postura B:
	Postura C:

Actividad 4

Imagen 7. Proceso WebQuest "Leo, comprendo y luego existo" Actividad 3. Creación propia 2021.

WebQuest "Leo, comprendo y luego... INICIO INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN Más

Actividad 4

El siguiente paso es formular preguntas en torno a las posturas que identificaron, éstas servirán para cuestionar los argumentos planteados por los autores.

Individualmente elaboren el siguiente cuadro para plantear su realizar a los argumentos planteados en el cuadro anterior. Consideren que debe estar en la carpeta de Drive "**Actividades**".

Tema	El consumo de carne y el medio ambiente
Textos que leí	"¿Cómo afecta el consumo de carne al cambio climático?", "Comer carne destruye el planeta", "¿Y si dejáramos de comer carne?"
Explicar las posturas	Postura A: A favor de dejar de consumir carne animal <i>porque</i> favorece al medio ambiente. - ¿Cuál es el impacto ambiental de dejar de consumir carne animal? - ¿Qué beneficios tendrá la humanidad a corto, mediano y largo plazo?
	Postura B:
	Postura C:

Actividad 5

Imagen 8. Proceso WebQuest "Leo, comprendo y luego existo" Actividad 4. Creación propia 2021.

WebQuest "Leo, comprendo y luego existo" INICIO INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN Más

Actividad 5

Es momento de crear sus propias posturas.

De acuerdo a los textos que leyeron, las posturas que cada uno logró identificar y las preguntas que realizaron en torno a estas posturas, es su oportunidad de crear en equipo sus propios argumentos para crear su tarea final.

Consideren lo realizado hasta el momento, recuerden que su misión es exponer su punto de vista ante sus compañeros con argumentos sólidos.

Imagen 9. Proceso *WebQuest* "Leo, comprendo y luego existo" Actividad 5. Creación propia 2021.

Se presentan los recursos, mismos que indican las fuentes en línea o sitios *web* preseleccionados por el docente a utilizar por el alumnado para realizar las actividades antes descritas y la tarea final.

WebQuest "Leo, comprendo y luego existo" INICIO INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN Más

RECURSOS

Para apoyarnos en la búsqueda de información, a continuación se te proporcionan algunos sitios web donde podrás ayudarte para la elaboración de tus actividades y la creación de tu tarea final.

¿Cómo afecta el consumo de carne al cambio climático?
<https://es.greenpeace.org/es/noticias/como-afecta-el-consumo-de-carne-al-cambio-climatico/>

¿Hay que reducir el consumo de carne? La ciencia dice que sería más sano y sostenible.
<https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2021-07-08/hay-que-reducir-el-consumo-de-carne-la-ciencia-dice-que-seria-mas-sano-y-sostenible.html>

Comer carne destruye el planeta.
<https://www.animanaturalls.org/p/1275/Comer-carne-destruye-el-planeta>

La enorme huella ecológica del consumo de carne.
https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/consumo-de-carne-y-huella-ecologica_8975

Dejar de comer carne no va a salvar el planeta.
<https://theconversation.com/dejar-de-comer-carne-no-va-a-salvar-el-planeta-107994>

¿Y si dejáramos de comer carne?
https://elpais.com/elpais/2014/11/26/buenavida/1417006731_060496.html

Hay que reducir el consumo de carne? Esto dice la ciencia.
<https://www.muyinteresante.es/ciencia/articulo/carne-y-medio-ambiente-esto-dice-la-ciencia-791625824666>

No hay evidencias científicas sólidas para reducir el consumo de carne.
https://www.anice.es/industrias/carne-y-salud/no-hay-evidencias-cientificas-solidas-para-reducir-el-consumo-de-carne_29683_172_38525_0_1_in.html

¿Por qué es importante comer carne?
<https://comecarne.org/por-que-es-importante-comer-carne/>

Imagen 10. Recursos WebQuest “Leo, comprendo y luego existo”. Creación propia 2021.

Posteriormente, se señala a la Evaluación, donde se explicita qué se evaluará y además se les muestra a los estudiantes la Autoevaluación y Coevaluación que deberán llevar a cabo el alumnado.

WebQuest "Leo, comprendo y luego existo" INICIO INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS **EVALUACIÓN** Más

EVALUACIÓN

Para evaluar su tarea final, que consiste en la exposición de sus argumentos, consideren los siguientes aspectos:

- Para la exposición de sus argumentos tendrán 10 minutos para hacerlo, en cualquier formato que hayan elegido.
- Deberán tener y presentar la información bien organizada, de forma clara y lógica.
- Exponer correctamente y utilizando una buena expresión para la idea que quieren defender y compartir con los demás.
- La información presentada, deberá estar pensada y bien elaborada, además de estar basada en fuentes confiables.
- Consideren el uso de soportes visuales como imágenes, vídeos, etcétera; la creatividad es su límite.
- Todos los integrantes del equipo tienen que participar de forma activa y equitativamente.

Consideren que lo más importante de su tarea final es **resaltar su argumentación** a partir de las actividades realizadas y su lectura en los recursos.

Al mismo tiempo, deberán autoevaluarse y evaluar a sus compañeros en su trabajo realizado.

Avanza a la Autoevaluación y Coevaluación

Autoevaluación y Coevaluación

Imagen 11. Evaluación WebQuest “Leo, comprendo y luego existo”. Creación propia 2021.

WebQuest "Leo, comprendo y luego existo" INICIO INTRODUCCIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN Más

Autoevaluación y Coevaluación

Abran la siguiente tabla de Drive, cópienla y añádanla a la carpeta de "**Actividades**" donde han estado trabajando.

Autoevaluación y Coevaluación

Equipo evaluado: _____ Grupo: _____

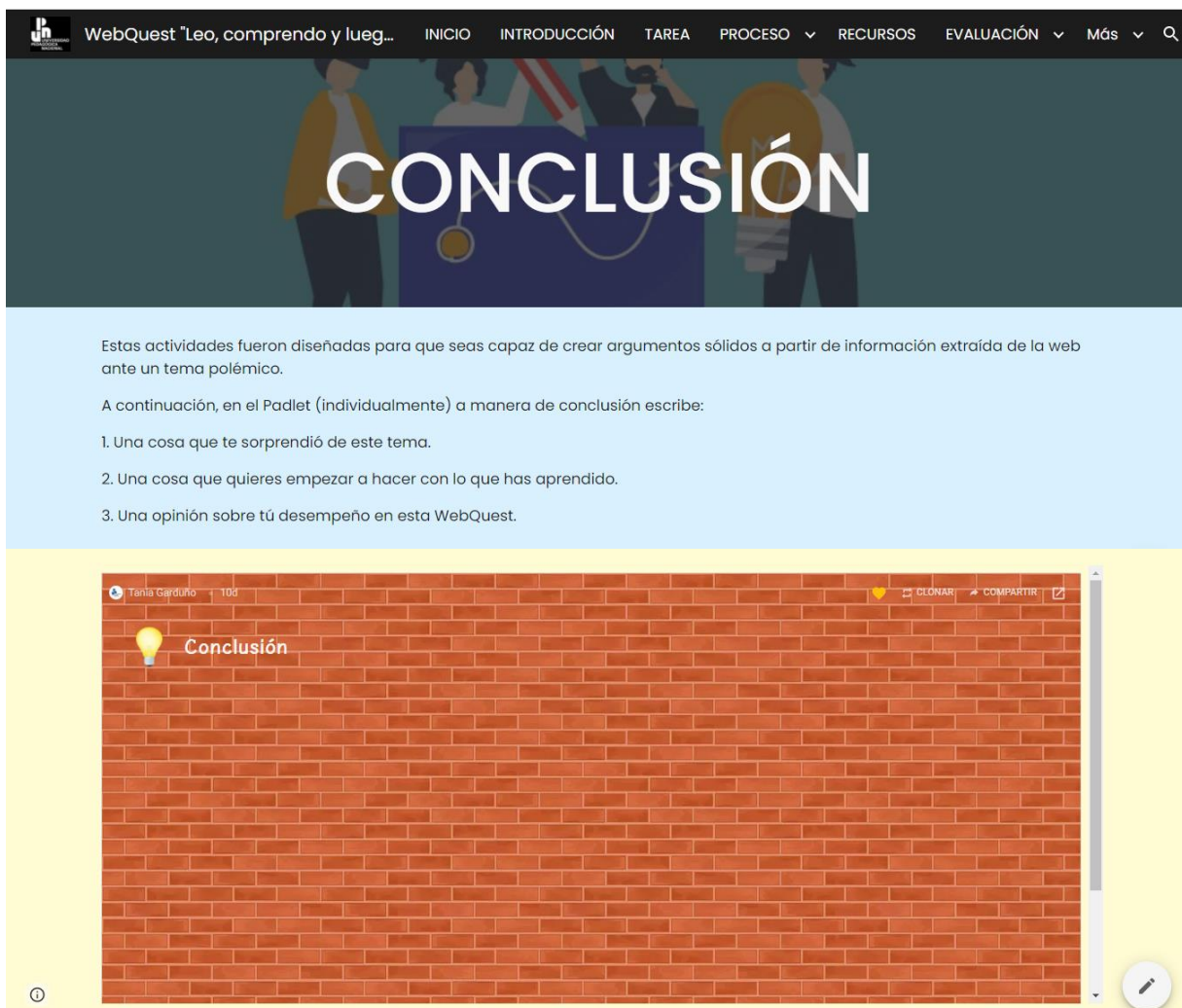
A partir de los criterios presentados en la tabla, evalúa con la escala 1 a 4 tu desempeño y el de tus compañeros de equipo durante la elaboración de las actividades.

ESCALA	Actitud	Trabajo en equipo	Roles y liderazgo	Participación	Uso del tiempo
Excelente (4)	Su actitud es siempre positiva ante el trabajo en equipo para realizar la tarea final. Acepta las opiniones de los compañeros.	Escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros. Mantiene a todos trabajando juntos.	Asume eficientemente roles o temas de los cuales se hace cargo. Su participación es clave en el desempeño del equipo.	Siempre proporciona ideas útiles en la discusión de equipo. Considera a los demás miembros del equipo.	Siempre es organizado en el uso del tiempo y es responsable en la entrega de la tarea final.
Bueno (3)	Su actitud es generalmente positiva hacia los miembros del equipo y la tarea final.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No es conflictivo en el grupo.	Asume roles y colabora en la tarea cuando así se requiere. Negocia apropiadamente.	Generalmente proporciona ideas útiles en la discusión del grupo. Participa activamente.	Es organizado en el uso del tiempo, aunque en ocasiones ha tenido atrasos en su compromiso.
Satisfactorio (2)	A veces muestra una actitud positiva. Limita sus respuestas a las condiciones de la tarea final.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Sus contribuciones son escasas.	Asume roles determinados por el grupo.	Algunas veces proporciona ideas en la discusión del grupo. Es un miembro que cumple con hacer lo que se le pide.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha planeada. Pone en aviso sus atrasos, respetando los tiempos de los demás.
Deficiente (1)	Con frecuencia critica en público el trabajo de los demás. Justifica sus carencias ante la tarea final.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No entrega aportes al grupo.	No cumple los roles asignados. No se compromete con el trabajo.	Rara vez aporta ideas, o no participa en la toma de decisiones del equipo.	El equipo debe ajustar su calendario o asumir el trabajo de esta persona por su irresponsabilidad con los tiempos.

Nombre del alumno (incluido el evaluador)	Actitud (1 a 4)	Trabajo en equipo (1 a 4)	Roles y liderazgo (1 a 4)	Participación (1 a 4)	Uso del tiempo (1 a 4)
1.-					
2.-					
3.-					
4.-					

Imagen 12. Autoevaluación y Coevaluación WebQuest “Leo, comprendo y luego existo”. Creación propia 2021.

Finalmente, se muestra la conclusión, el último apartado de la *WebQuest*, donde se resume la experiencia de trabajo individual y cooperativo de los estudiantes, así como se recuerda los objetivos y pone a reflexionar a los estudiantes sobre los resultados obtenidos.



The image shows a screenshot of a web page for a WebQuest. At the top, there is a navigation bar with the following items: 'WebQuest "Leo, comprendo y lueg...', 'INICIO', 'INTRODUCCIÓN', 'TAREA', 'PROCESO', 'RECURSOS', 'EVALUACIÓN', 'Más', and a search icon. Below the navigation bar is a large banner with the word 'CONCLUSIÓN' in white capital letters on a dark blue background. Underneath the banner, there is a light blue box containing the following text: 'Estas actividades fueron diseñadas para que seas capaz de crear argumentos sólidos a partir de información extraída de la web ante un tema polémico. A continuación, en el Padlet (individualmente) a manera de conclusión escribe: 1. Una cosa que te sorprendió de este tema. 2. Una cosa que quieres empezar a hacer con lo que has aprendido. 3. Una opinión sobre tú desempeño en esta WebQuest.' Below this text is a screenshot of a Padlet interface. The Padlet has a red brick background and the title 'Conclusión' with a lightbulb icon. The Padlet interface includes a user profile 'Tania Garduño' with 104 likes, and buttons for 'CLONAR' and 'COMPARTIR'. There is also a small edit icon in the bottom right corner of the Padlet.

Imagen 13. Conclusión *WebQuest* "Leo, comprendo y luego existo". Creación propia 2021.

4.2 SECUENCIA DIDÁCTICA

TÍTULO DE LA WEBQUEST: “Leo, comprendo y luego existo”	
MATERIA: Lengua Materna Español	GRADO Y NIVEL: Tercer grado de secundaria
BLOQUE: Bloque I Secuencia 3 “Lee y comenta textos argumentativos”.	TEMA: Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos.
APRENDIZAJES ESPERADOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica temas que pueden ser polémicos. • Formula preguntas para guiar la búsqueda de información. • Organiza sus preguntas en temas y subtemas. • Selecciona, en fuentes electrónicas e impresas, textos argumentativos acerca de temas polémicos. • Compara los contenidos de los materiales seleccionados con el fin de evaluar la calidad y actualidad de la información. • Compara y evalúa diversas maneras de construir argumentos. • Distingue datos y hechos de opiniones personales. 	
HABILIDADES QUE SE DESARROLLAN:	
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda, análisis y evaluación de información en fuentes confiables. • Discriminación de información encontrada en Internet. • Reconocimiento de ideas principales. • Deducción de relaciones causa y efecto. • Juicio de hechos u opiniones. • Juicio de contenido de un texto bajo un punto de vista personal. • Apreciación de lectura e inferencias de la misma. 	

TEMA:	“Lee y comenta textos argumentativos”
INTRODUCCIÓN: (escenario)	<p>El impacto del cambio climático en nuestro planeta es un tema importante en nuestra sociedad. Se habla de aumento del nivel del mar, olas de calor, sequías, destrucción de ecosistemas. Algunas Organizaciones Gubernamentales y activistas plantean el tema polémico, que comer menos carne puede salvar el medio ambiente.</p> <p>Se te plantean algunas cuestiones, ¿No comer carne animal ayuda al medio ambiente?, ¿Qué tiene que ver reducir el consumo de carne con el medio ambiente?, ¿Es necesario reducir el consumo de carne?, ¿Dejarías de comer carne para salvar al planeta?</p> <p>En esta WebQuest harás uso de tus habilidades digitales para buscar la información necesaria sobre este tema polémico, serás capaz de crear una opinión propia con base en argumentos sólidos, diferenciando entre hechos y opiniones. ¿Estás listo?</p>
TAREA:	<p>¿Qué vamos a hacer?</p> <p>En equipo crearán un documento con sus argumentos sobre el tema, para ello, leerán y comentarán en equipo de cuatro personas, los textos disponibles en el apartado <u>Recursos</u>. Cada miembro del grupo deberá participar activamente para crear el producto final, que consistirá en la exposición de la información recogida haciendo énfasis en su opinión personal. Una vez que cada miembro haya recogido la información necesaria, volverán a reunirse para elaborar el producto final, que consistirá (a elegir):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una presentación en <i>Power Point</i>. • Un documento elaborado en un procesador de texto. • Un vídeo. <p>Su misión será exponer su punto de vista sobre el tema.</p> <p>Consideren los aspectos a evaluar en el apartado <u>Evaluación</u>.</p>

PROCESO:

Actividad 1:

Reúnanse en equipo de 4 personas y cada uno escoja entre 2 a 3 textos de los disponibles en el apartado Recursos y léanlos. No importa si leen los mismos textos, pero, procuren que no sea así.

Actividad 2:

Después de leer cada uno de ustedes los textos disponibles en el apartado Recursos, es momento de formular y organizar preguntas.

En grupo, elaboren un cuadro como el siguiente en un archivo de Word que después añadirán a la carpeta de *Drive*, no olviden poner su nombre.

Añadirán al menos cinco preguntas sobre el tema del consumo de carne animal y el medio ambiente. Observen el siguiente ejemplo para realizar sus propias preguntas.

En este momento se trata de preguntas básicas para aclarar el tema.

Tema	
El consumo de carne y el medio ambiente	
Textos que leímos	¿Cómo afecta el consumo de carne al cambio climático?, Comer carne destruye el planeta, ¿Y si dejáramos de comer carne?
Preguntas para clarificar el tema (qué es, por qué o para qué sirve, cómo funciona)	<i>Ejemplo de preguntas:</i> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué es el medio ambiente?- ¿Por qué comer carne no ayuda al medio ambiente?- ¿Para qué ayudar al medio ambiente?

Actividad 3:

Después de realizar todas las preguntas es momento de conocer las posturas.

Individualmente utilicen el siguiente cuadro para explicar las posturas que lograron identificar en los textos que leyeron. Recuerden que deben añadir este cuadro a su carpeta de *Drive* con su nombre.

Tema El consumo de carne y el medio ambiente	
Textos que leí	¿Cómo afecta el consumo de carne al cambio climático?, Comer carne destruye el planeta, ¿Y si dejáramos de comer carne.
Explicar las posturas	Postura A: <i>A favor de dejar de consumir carne animal porque favorece al medio ambiente.</i>
	Postura B:
	Postura C:
Actividad 4:	
<p>El siguiente paso es formular preguntas en torno a las posturas que identificaron, éstas servirán para cuestionar los argumentos planteados por los autores. Individualmente elaboren el siguiente cuadro para plantear sus preguntas a los argumentos planteados en el cuadro anterior. Consideren que debe estar en su carpeta de <i>Drive</i>.</p>	
Tema El consumo de carne y el medio ambiente	
Textos que leí	¿Cómo afecta el consumo de carne al cambio climático?, Comer carne destruye el planeta, ¿Y si dejáramos de comer carne?
Hacer preguntas sobre la postura	Postura A: <i>A favor de dejar de consumir carne animal porque favorece al medio ambiente.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el impacto ambiental de dejar de consumir carne animal? - ¿Qué beneficios tendrá la humanidad a corto, mediano y largo plazo?
	Postura B:
Postura C:	
Actividad 5:	
Es momento de crear sus propias posturas. De acuerdo con los textos que leyeron, las posturas que cada uno logró identificar y las preguntas que realizaron en torno a estas posturas.	

	<p>Es su oportunidad de crear en equipo sus propios argumentos para crear su tarea. Consideren todo lo realizado hasta el momento, recuerden que su misión es exponer su punto de vista ante sus compañeros con argumentos sólidos.</p>
<p>RECURSOS:</p>	<p>Para apoyarnos en la búsqueda de información, a continuación, se te proporcionan algunos sitios web donde podrás ayudarte para la elaboración de tus actividades y la creación de tu tarea final.</p> <p>¿Cómo afecta el consumo de carne al cambio climático? https://es.greenpeace.org/es/noticias/como-afecta-el-consumo-de-carne-al-cambio-climatico/</p> <p>¿Hay que reducir el consumo de carne? La ciencia dice que sería más sano y sostenible. https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2021-07-08/hay-que-reducir-el-consumo-de-carne-la-ciencia-dice-que-seria-mas-sano-y-sostenible.html</p> <p>Comer carne destruye el planeta. https://www.animanaturalis.org/p/1275/Comer-carne-destruye-el-planeta</p> <p>La enorme huella ecológica del consumo de carne. https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/consumo-de-carne-y-huella-ecologica_8975</p> <p>Dejar de comer carne no va a salvar el planeta. https://theconversation.com/dejar-de-comer-carne-no-va-a-salvar-el-planeta-107994</p> <p>¿Y si dejáramos de comer carne? https://elpais.com/elpais/2014/11/26/buenavida/1417006731_060496.html</p> <p>¿Hay que reducir el consumo de carne? Esto dice la ciencia. https://www.muyinteresante.es/ciencia/articulo/carne-y-medio-ambiente-esto-dice-la-ciencia-791625824666</p>

	<p>No hay evidencias científicas sólidas para reducir el consumo de carne. https://www.anice.es/industrias/carne-y-salud/no-hay-evidencias-cientificas-solidas-para-reducir-el-consumo-de-carne_29683_172_38525_0_1_in.html</p> <p>¿Por qué es importante comer carne? https://comecarne.org/por-que-es-importante-comer-carne/</p>
<p>EVALUACIÓN:</p>	<p>Para evaluar su tarea final que consiste en la exposición de sus argumentos, consideren los siguientes aspectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para la exposición de sus argumentos tendrán 10 minutos para hacerlo, en cualquier formato que hayan elegido. • Deberán tener y presentar la información bien organizada de forma clara y lógica. • Exponer correctamente y utilizando una buena expresión para la idea que quieren defender y compartir con los demás. • La información presentada, deberá estar pensada y bien elaborada además de estar basada en fuentes confiables. • Consideren el uso de soportes visuales como imágenes, videos, etcétera; la creatividad es su límite. • Todos los integrantes del equipo tienen que participar de forma activa y equitativamente. <p>Consideren que lo más importante de su tarea final es resaltar su argumentación a partir de las actividades realizadas y su lectura en los recursos.</p> <p>Al mismo tiempo, deberán autoevaluarse y evaluar a sus compañeros de equipo en su trabajo realizado. Estos archivos se encuentran en la carpeta “Autoevaluación y Coevaluación”, cópienlas y añádanlas a su carpeta de archivos que han estado trabajando.</p>

Autoevaluación y Coevaluación

Equipo evaluado: _____ Grupo: _____
 A partir de los criterios presentados en la tabla, evalúa **con la escala 1 a 4** tú desempeño y el de tus compañeros de equipo durante la elaboración de las actividades.
 Recuerda ser lo más crítico y amable posible.

ESCALA	Actitud	Trabajo en equipo	Roles y liderazgo	Participación	Uso del tiempo
Excelente (4)	Su actitud es siempre positiva ante el trabajo en equipo para realizar la tarea final. Acepta las opiniones de los compañeros.	Escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los otros. Mantiene a todos trabajando juntos.	Asume eficientemente roles o temas de los cuales se hace cargo. Su participación es clave en el desempeño del equipo.	Siempre proporciona ideas útiles en la discusión de equipo. Considera a los demás miembros del equipo.	Siempre es organizado en el uso del tiempo y es responsable en la entrega de la tarea final.
Bueno (3)	Su actitud es generalmente positiva hacia los miembros del equipo y la tarea final.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No es conflictivo en el grupo.	Asume roles y colabora en la tarea cuando así se requiere. Negocia apropiadamente.	Generalmente proporciona ideas útiles en la discusión del grupo. Participa activamente.	Es organizado en el uso del tiempo, aunque en ocasiones ha tenido atrasos en su compromiso.

	Satisfactorio (2)	A veces muestra una actitud positiva. Limita sus respuestas a las condiciones de la tarea final.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Sus contribuciones son escasas.	Asume roles determinados por el grupo.	Algunas veces proporciona ideas en la discusión del grupo. Es un miembro que cumple con hacer lo que se le pide.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha planeada. Pone en aviso sus atrasos, respetando los tiempos de los demás.
	Deficiente (1)	Con frecuencia critica en público el trabajo de los demás. Justifica sus carencias ante la tarea final.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No entrega aportes al grupo.	No cumple los roles asignados. No se compromete con el trabajo.	Rara vez aporta ideas, o no participa en la toma de decisiones del equipo.	El equipo debe ajustar su calendario o asumir el trabajo de esta persona por su irresponsabilidad con los tiempos.
	Nombre del alumno (incluido el evaluador)	Actitud (1 a 4)	Trabajo en equipo (1 a 4)	Roles y liderazgo (1 a 4)	Participación (1 a 4)	Uso del tiempo (1 a 4)
	1.					
	2.					
	3.					
	4.					

CONCLUSIÓN:	<p>Estas actividades fueron diseñadas para que seas capaz de crear argumentos sólidos a partir de información extraída de la web ante un tema polémico.</p> <p>A continuación, en el <i>Padlet</i> (individualmente), a manera de conclusión, escribe:</p> <ul style="list-style-type: none">• Una cosa que te sorprendió de este tema,• Una cosa que quieres empezar a hacer con lo que has aprendido.• Una opinión sobre tu desempeño en esta <i>WebQuest</i>.
--------------------	--

CONCLUSIONES

En una sociedad inmersa en los medios digitales, principalmente del Internet, donde la información está disponible en un *clic*, resulta necesario desarrollar competencias y habilidades que nos ayuden a buscar, seleccionar, evaluar y reflexionar la información con el propósito de arribar a una Sociedad del Conocimiento, donde seamos capaces de utilizar la información disponible de la *web* en el desarrollo del aprendizaje.

A lo largo de los últimos años, hemos podido observar y ser partícipes del papel relevante que tiene Internet en nuestra vida, teniendo la posibilidad de acceder a la información desde cualquier sitio y en cualquier momento, sin embargo, el Internet y las tecnologías no pueden visualizarse como la única solución a los problemas educativos.

Por lo tanto, en la medida que los medios digitales, como las TIC, sean integradas y utilizadas a las aulas, exigirán mayor participación del alumnado y un cambio de rol del profesorado, así como la planeación en el uso de estas.

Con todo esto, quiero dar paso a la reflexión final de la presente propuesta. En la medida de lo investigado me percaté de la necesidad de desarrollar en el alumnado las habilidades digitales necesarias para llegar a ser la Sociedad del Conocimiento que pretende en sus objetivos la UNESCO, pero para ello, debemos dejar de visualizar a estas habilidades como competencias adquiridas desde la mirada técnica, es decir, sólo del acceso a las TIC; sino más bien y educativamente hablando, desarrollar el uso y comprensión de la información que se adquiere en la *web*, es decir, una apropiación del medio digital utilizando la información disponible de Internet para el desarrollo de las tareas educativas.

Conviene destacar, que esta comprensión de la información nos lleva a pensar en la comprensión lectora, como vimos en el Capítulo II de los niveles de apropiación, resulta necesario que los estudiantes puedan desarrollar el nivel crítico de la lectura, no únicamente para cumplir con los objetivos establecidos dentro de los Planes y

Programas de Estudio, sino también para favorecer los resultados obtenidos en PISA y PLANEA, además de la información que obtienen día a día en Internet.

Con todo esto, en mi trabajo como pedagoga y en mi pre especialización en Medios y TIC en el escenario educativo, y a lo largo del desarrollo de esta propuesta, puedo decir que me llevo como línea futura de investigación que pueda aplicar estas herramientas, como la *WebQuest* al cuerpo docente, para así tener resultados sobre si se favorecen las habilidades digitales de ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como tener un panorama más amplio sobre si se obtendría un progreso al utilizar la *WebQuest* como parte de los contenidos curriculares que se trabajan regularmente con el libro de texto. Además de profundizar si con ello se suma una motivación hacia los alumnos para trabajar cooperativamente con sus pares, y lograr un cambio del rol tradicional establecido entre docentes y estudiantes.

Deseo subrayar que, en la elaboración del diseño de la secuencia didáctica pude ubicar que los momentos de las actividades descritos por Díaz-Barriga se relacionan directamente con los elementos que contribuyen al desarrollo de la *WebQuest* por lo que se logró una vinculación entre ambos elementos para el diseño de la presente propuesta pedagógica.

No obstante, debo señalar que diseñar las actividades para los estudiantes no fue sencillo, puesto que también era necesario contemplar las funciones de la enseñanza para tener un aprendizaje situado en el uso de la *WebQuest* utilizando temas correspondientes de la materia Lengua Materna Español.

Me atrevo a decir, que considero esta secuencia didáctica como un producto final exitoso, puesto que reúne los elementos centrales de esta investigación, es decir, las habilidades digitales, la comprensión lectora, el aprendizaje cooperativo y constructivista; así como los elementos pedagógicos fundamentados en el diseño instruccional.

Dicho esto, a lo largo de la elaboración de este trabajo se logró la vinculación entre las habilidades digitales y el proceso de comprensión lectora; si bien, pueden

parecer elementos aislados, en esta propuesta es necesario enfatizar que en un mundo digitalizado como en el que vivimos, es necesario llevar a cabo un proceso de comprensión lectora cuando navegamos en Internet y leemos información en este medio, para mejorar la capacidad de análisis, resolución de problemas y adquirir habilidades en la gestión de información.

Las habilidades digitales no sólo son competencias adquiridas por el uso de las TIC, sino que además y como se mencionaron en este trabajo, son aquellas que nos permiten buscar, evaluar, discriminar información; y en ello, también se desarrolla un proceso de comprensión lectora, es decir, un nivel crítico de la lectura, lo que surgieron instituciones como la UNESCO y las pruebas estandarizadas como PLANEA y PISA que deberían adquirir los jóvenes para desarrollarse en el mundo laboral actual. Entonces el vínculo que se forma entre lo digital y la comprensión lectora, surge de la comprensión y toma de consciencia de la utilización de la información en la *web* para saber aprovechar, y dar prioridad a la transformación de esta en conocimiento.

Considero que este recurso didáctico permite conocer y observar a detalle las habilidades digitales que desarrollan los estudiantes en el aula, y las maneras en que resulta favorable a su comprensión lectora. Pero, siendo que comprender textos no es privativo de la asignatura de Lengua Materna Español, sino que, compete a toda asignatura, por lo que podría replicarse a nivel escolar, y más aún, si reconocemos que fuera de la escuela existe un mundo de lecturas digitales que realizan los jóvenes a diario, tendrán un aprendizaje que se extiende más allá de la frontera escolar, gracias a la habilidad de lograr una lectura crítica y reflexiva en el proceso de esta *WebQuest*.

Para concluir, puedo decir que realizar esta propuesta pedagógica me permitió explorar –y explotar– un recurso digital como la *WebQuest*, que no es de tan reciente creación, pero tampoco ha sido muy conocida desde el nivel de educación básica, y es posible que pueda ofrecerse como una herramienta digital donde se pretenda favorecer habilidades en los estudiantes, no sólo las digitales y las de comprensión lectora, sino también habilidades interpersonales necesarias en los nuevos modelos educativos, como el trabajo colaborativo y un aprendizaje constructivista.

Finalmente, si bien este trabajo es una propuesta particular diseñada en un contexto específico y con una problemática por resolver, en un futuro se pueden considerar las modificaciones y adecuaciones pertinentes a otros contextos con la finalidad de que pueda aplicarse en otros niveles educativos y en distintas asignaturas y así seguir desarrollando en los estudiantes la comprensión lectora. Se espera que esta propuesta, aporte a la tarea pedagógica en el beneficio de la educación en México.

REFERENCIAS

- Acosta, G.P. & Mena, E. (2014). La comprensión lectora mediada por video. *Grafías disciplinares de la UCP*. 7-19.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5162577.pdf>
- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (17), 1-26. <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.17.530>
- Aguiar, M.V. (2009). Importancia de trabajar las TIC en educación infantil a través de métodos como la WebQuest. *Revista de Medios y Educación*. 34, 81-94.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22587/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alemán, L. y Carvajal, M. (2017). Niveles de comprensión lectora de los estudiantes de Trabajo Social y Comunicación e Información y las tareas de lectura en el contexto aula. *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. 1-12
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2217.pdf>
- Aliaga, F. y Bartolomé, A. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. La Muralla. 55-58.
- Alliende, F. y Condemarín M. (2000). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Andrés Bello.
- Álvarez, L. (1996). La lectura ¿Pasividad o Dinamismo? *Educación*.
- Amavizca, S., Álvarez, E. & Hernández, D. (2017). Lectura digital en la universidad: entre lo cotidiano y lo académico. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*.
- Aparici, R. (2010). Introducción: la Educomunicación más allá del 2.0. En *Aparici, R (coord.), Educomunicación más allá del 2.0*. 9-23. GEDISA.

- Araiza, M.J. (2011). Una mirada crítica a la formación docente en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza. *Daena*. 6 (2), 241-252
- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 46-74.
<http://dx.doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Arroyo Sarabia, M., Faz de los Santos, L., Gasca García, G., y Orozco Carro, R. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura*, 2(2), 1-14.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820827005>
- Asociación de Internet Mx. (2019). 15º Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018.
<https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/habitos-de-internet>
- Ayala, T. (2011). El aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 21(11), 3-20.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931255.pdf>
- Barrett, T. C. (1972). *Taxonomy of reading comprehension*. Reading 360 Monograph. Lexington: MA: Ginn & Co.
- Belloch, C. (2013). Diseño Instruccional. *Unidad de Tecnología Educativa (UTE)*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Bernal, N. (s.f). El Diseño Instruccional en la Modalidad E-Learning del Centro de Estudios Superiores del Tribunal. *Centro de Estudios Superiores en Materia de Derecho Fiscal y Administrativo*.
<https://www.tfja.gob.mx/investigaciones/historico/pdf/eldisenoinstruccional.pdf>

- Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F., y Bulla, J. (2016). Desarrollos Recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales, 6(1). <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas para la integración de las TICs en primaria y secundaria. *Biblioteca virtual del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla*.
- Cabero, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. En CABERO, J. (coordinador): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGrawHill.
- Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Anagrama.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Mineduc. http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf
- Caracas, B.P., y Ornelas, M.. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. GRAÓ. http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensenar_lengua.pdf
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición.
- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>

- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E y Monclús, R. (2001). La lectura desde el punto de vista de una maestra. *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL, (1º-6º de primaria)*. 11-39. GRAÓ.
<https://books.google.es/books?id=rfVQVUCVwMoC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Cegarra, José. (2008). Webquest: estrategia constructivista de Aprendizaje basada en internet. *Investigación y Postgrado*, 23(1), 73-91.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000100004&lng=es&tlng=es
- Cobas, M. E. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad jurídica iberoamericana* (4) 2, 154-175 <http://hdl.handle.net/10550/54564>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 10 (1).
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/177/848>
- Coll, C., Rochera, M. y Colomina, R. (2010). Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (21), 517-540.
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?420>
- Cordón, J.A., Gómez, R. y Arévalo, J. (2012). Libros de texto electrónicos: Un Potencial de Futuro. *Infoconexión: Revista Chilena de Bibliotecología*.
<http://hdl.handle.net/10366/115525>
- Cornella. A. (2008) Entrevista a Cornella. [Online].
<http://www.marccortes.es/entrevistas/AlfonsCornella.pdf>

- Crovi, D. (2012). *Pantallas eslabonadas: Oferta incesante de recursos para educar*, en Orozco G. (Coord.) T.VMorfosis. La televisión más abierta hacia sociedades de redes. Productora de contenidos culturales Sagahón Repoll.
- Cueva, R. y Rodríguez, L. (2015). *Psicología del aprendizaje*. San Marcos.
- Delgado, A., Escurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Álvarez, C. y Rodríguez, R. (2010). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de cuarto año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*. 13(2), 117-128
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3751453.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO y Santillana p. 24
- De la Torre, S., Carranza, M. e Islas, C. (s.f.). El rol de los alumnos ante el uso de las TIC's en el proceso de enseñanza aprendizaje.
<http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/315/1/EI%20Rol%20de%20los%20alumnos%20ante%20el%20uso%20de%20las%20TIC%2060s.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México. 10(04), 1-15. <https://tinyurl.com/mr56vnm4>
- Díaz, J., Pérez, A., y Florido, R. (2011). Impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para disminuir la brecha digital en la Sociedad Actual. *Cultivos Tropicales*, 81-90. <http://scielo.sld.cu/pdf/ctr/v32n1/ctr09111.pdf>
- Eggen, P. y Kauchakl. D. (1999). Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de Cultura de Argentina, S.A.
- Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos. (2019). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre*

- Jóvenes Mexicanos. <https://www.ibbymexico.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/present-definitiva-Ejecutivo-LECTURA1901.pdf>
- ERCE. (2019). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo. <https://tinyurl.com/3xzsc73m>
- Fajardo, I., Villalta, E., y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de psicología*. 32(1), 89-97 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Flórez, R., Arias, N. y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*. 9(1) 117-133. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Frances, E., Adell, J. y Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. *II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2013)*. 1-6. https://www.researchgate.net/profile/Francesc-Esteve/publication/235946755_El_laberinto_de_las_competencias_clave_y_sus_implicaciones_en_la_educacion_del_siglo_XXI/links/02e7e522d8c7d8669e00000/El-laberinto-de-las-competencias-clave-y-sus-implicaciones-en-la-educacion-del-siglo-XXI.pdf
- García, F., Fonseca, G., & Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15(3) 1-26 <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44741347019>
- García-Valcárcel, A. (s.f). Las competencias digitales en el ámbito educativo. *Universidad de Salamanca*. 1-34.

<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/130340/Las%20competencias%20digitales%20en%20el%20ambito%20educativo.pdf?sequence=1>

González, Ma. J., Barba, Ma. J. y González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 56(6) 1-11. ISSN: 16815653. <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf>

Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. Pp. 1-15. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>

Guerrero, J., Rodríguez, A., & Facury, J. (2018). *Herramientas pedagógicas para un proceso de enseñanza innovado* (1era edición) [Libro electrónico]. UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12504/1/HerramientasPedagogicasParaUnProcesoDeEnsen%CC%83anza.pdf>

Gutiérrez, A. (2003). Alfabetización Digital *Algo más que ratones y teclas*. Gedisa. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2GUTIERREZ-MARTIN-Alfonso-CAP-2-La-dimension-digital-de-la-alfabetizacion-multiple.pdf>

Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Guzmán, T., Larios, V. y Chaparro, R. (2010). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la reestructuración de la universidad rumbo a la virtualización. *Revista de Educación y Desarrollo*. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/15/015_Guzman.pdf

Hernández, M. (s.f). Evaluación y Evaluaciones en las WebQuest. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua*

extranjera (ASELE). 618-625.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0618.pdf

Herrera-Aguilar, M., Medina-Aguilar, G. y Martínez-Musiño, C. (s.f.). La alfabetización informacional y la alfabetización digital en estudiantes de Comunicación. El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro.

<http://eprints.rclis.org/28715/1/La%20alfabetizaci%C3%B3n%20informacional%20y%20la%20alfabetizaci%C3%B3n%20digital%20en%20estudiantes%20de%20Comunicaci%C3%B3n.pdf>

Herrera, L., Hernández, G., Valdés, É. y Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro Educativo*. N° 25, 125-142.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429438>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). *Comunicado de prensa*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

Jiménez, V., y Puente, A. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). [Tesis Doctoral]
https://www.researchgate.net/publication/31511448_Metacognicion_y_comprension_de_la_lectura_evaluacion_de_los_componentes_estrategicos_procesos_y_variables_mediante_la_elaboracion_de_una_escala_de_conciencia_lectora_ESCOLA

Lara S., y Repáraz, C. (2007). Eficacia de la WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121946012>

- Lévano-Francia, L., Sanchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Levratto, V. (2017). Encuentro entre lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de lectura en los entornos virtuales. *Foro de Educación*, 15(23), 85-99. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.555>
- Ley General de Educación. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- López, C. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. Ponencia presentada en el II congreso nacional de comunicación 3.0. Universidad de salamanca. España
- López, M. (2008). ¿Por qué hablar de usos educativos en las nuevas tecnologías? [Reseña del libro: *Nuevas Tecnologías y Educación*. Diseño, Desarrollo, Uso y Evaluación de materiales didácticos]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/212/806>
- López Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*. 4(1), 117-130. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2887/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- Madero, I. y Gómez L. (2011). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006&lng=es&tlng=es

- Marco Común de Aprendizajes para el regreso a la nueva normalidad. (2020). *Marco Común de Aprendizajes Esperados Fundamentales para la Educación Básica, Ciclo escolar 2020-2021*. 4-40
- Martínez, E. y González A. (s.f.). La comunicación digital: Nuevas formas de lectura-escritura. *Revista Quaderns Digitals*. 63, 1-18.
https://www.researchgate.net/publication/267565548_LA_COMUNICACION_DIGITAL_NUEVAS_FORMAS_DE_LECTURA-ESCRITURA
- Martínez, R. y Rodríguez B. (2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Dialnet*, 9(2), 18-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495466>
- Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora. Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*. 56, 25-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48380.pdf>
- Medina, A. y Salvador F. (2009). Didáctica General. PERASON EDUCACIÓN.
<https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Méndez, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30(1),141-155. ISSN: 0379-7082.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44030109>
- Mendoza, Y. L., Mamani G., J. E. (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del Altiplano – Puno 2012. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1),58-67. ISSN: 2219-7168.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845035006>
- Meza, E. (2019). Uso de las Tic's para potenciar la comprensión lectora. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/uso-de-las-tics-para-potencializar-la-comprension-lectora.pdf>

- Monroy, J.A. y Gómez, B.E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008&lng=pt&tlng=es.
- Monteagudo Fierro, J. L. (2007). La oportunidad WebQuest. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. (2) 1-6.
<https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/56098>
- Nunberg, G. (1998). El futuro del libro ¿eso matará a eso? Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*. 225-279.
https://www.researchgate.net/publication/28161123_Animacion_a_la_lectura_y_TIC_creando_situaciones_y_espacios
- Pérez Gómez, A. (2012). Educarse en la era digital. Nuevas formas de enseñar y aprender. Ediciones Morata.
- Perinat, A. (2003). Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico. Editorial UOC.
https://www.academia.edu/41831376/_2003_Perinat_A_Psicolog%C3%ADa_d_el_desarrollo_un_enfoque_sist%C3%A9mico
- Pinto-Santos, A., Díaz, J. y Santos-Pino, Y. (2018). Infoxicación y capacidad de filtrado: Desafíos en el desarrollo de competencias digitales. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. 18 (1), 102-117. <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/159>

- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA (2018) Resultados.
http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2018/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2018.pdf
- Plan y Programas de estudio para la educación básica. (s.f.). Lengua Materna Español. Secundaria 3°.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/sec-ae-lengua-materna-espanol3.html>
- Pliego, N. (2011). *El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural*. Hekademos Revista Educativa Digital. (8, 65)
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf>
- Potrony, M. (2009). El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. 30(4), 32-42.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n4/30_04_Manresa.pdf
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA. (2018). Resultados.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Programa Sectorial de Educación (2020). Secretaría de Educación Pública.
Programa Sectorial de Educación derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. 194-320.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Puentes, A., Roig, R., Sanhueza, S., y Friz, M. (2013). Concepciones sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y sus implicaciones educativas: Un estudio exploratorio con profesorado de la provincia de Ñuble, Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(22). 75-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92425714004>
- Pozo, J. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Morata.

- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Revista digital de investigación en docencia*. 2 (1), 1-21.
<https://core.ac.uk/download/pdf/58910784.pdf>
- Quintana, J. e Higuera, E. (2009). Las WebQuest, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red. *OCTEDRO*. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16511.pdf>
- Quintero G. y Hernández, M. (2001). Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, M. (6 de marzo 2018). La creatividad en collage: su validación social. *Psicología-Online*. <https://www.psicologia-online.com/la-creatividad-en-collage-su-validacion-social-3605.html>
- Román, M., Cardemil, C. y Carrasco, Á. (2011). Enfoque y Metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 4(2), 9-35.
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4453/4880>
- Román, M., y Murillo, F. J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 879-895. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121528>
- Rugama, I. (2012). Uso de los tres niveles para el desarrollo de la Comprensión Lectora. ALBOAN.
http://www.feyalegria.org.ni/recursos/sist/pdf/varios/comprension_lectora.pdf
- Sánchez Duarte, E. (2008). Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, XII(),155-162
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584020>
- Sancho Gil, J. M. (2006). Tecnologías para transformar la Educación. Akal.

- Scott, C. (2015). Investigación y Prospectiva en Educación El Futuro del Aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?
<https://www.uees.edu.sv/wp-content/uploads/2017/planeamiento/doc/El%20futuro%20del%20aprendizaje.pdf>
- Sierra-Llorente, Romero-Mora y Palmezano-Córdoba. (2017). Causas que determinan las dificultades de la incorporación de las TIC en las aulas de clases. *Revista Panorama*, 12(22), 32-41. DOI:
<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1064>
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: perspectiva y plan general*. Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Spitzer, M. (2013). *Demencia Digital. El peligro de las nuevas tecnologías*. Ediciones B, S.A.
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo A. (2013). La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y El Caribe: Una mirada multidimensional. *Naciones Unidas CEPAL*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21681/S2013023_es.pdf
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad Sociedad del Conocimiento*. 4(2), 1-8.
<https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n2-tello/305-1221-2-PB.pdf>
- Terreni, L., Vilanova, G., & Varas, J. (2019). Desarrollo de competencias digitales en propuestas pedagógicas en ambientes mediados. Un caso en educación superior bajo modelo de aula extendida. *Informe Científico Técnico UNPA*, 11(3), 61–87.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7358560.pdf>

- Thorne, C., Morla, K., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Huerta R. y Vásquez, A. (2011). Estrategias de comprensión de lectura mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Pontificia Universidad Católica del Perú*.
<https://recursos.educoas.org/publicaciones/estrategias-de-comprensi-n-de-lectura-mediadas-por-tic-una-alternativa-para-mejorar>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. México: Pearson- Prentice Hall
- Torrance, E. P. (1974). The Torrance test of creative thinking: Norms–technical manual. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Tovar, K., y Riobueno, M.C. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de Investigación*. 42(94), 1-20. ISSN: 0798-0329.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376160142004>
- UIS (Instituto de Estadística de la UNESCO). (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Ficha Informativa No. 46. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe. Pp. 5-55
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tic_sesp.pdf
- UNESCO. (2018). Compendio 2018 de Datos sobre el ODS 4. Estadísticas para Fomentar el Aprendizaje RESUMEN. *Instituto de Estadística de la UNESCO*.
<https://tinyurl.com/wattwekf>

- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). (2018). Conjunto de herramientas para las habilidades digitales. https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/Digital-Skills-Toolkit_Spanish.pdf
- Urbina, M. (10 de diciembre 2008). Más sobre la Taxonomía de Barret. *Lectura Total*. <http://lecturatotal.blogspot.com/2008/12/ms-sobre-la-taxonoma-de-barret.html>
- Valdés, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. *Universidad Marista de Guadalajara, Doctorado Psicología-Educación*. https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget
- Zabala, A. (1998). La práctica educativa. *Cómo enseñar*. GRAO.