

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Lectura digital en contexto pandémico

Una experiencia educativa

Enrique Alejandro García Castañeda

Tutor: Juan Pablo Bustamante Ponce

Quito, 2022

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Enrique Alejandro García Castañeda, autor del trabajo intitulado “Lectura digital en contexto pandémico: una experiencia educativa”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en la Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

21 de septiembre de 2022

Firma: _____

Resumen

La lectura digital ha reconfigurado la forma de leer alrededor el mundo. Adicional al vertiginoso avance de la tecnología, la pandemia trajo consigo escenarios nuevos sobre qué es leer, de manera especial en el ámbito educativo. En el caso ecuatoriano, el confinamiento por emergencia sanitaria forzó la educación virtual como el eje sobre el cual asentar la continuidad escolar, lo que conllevó a que la lectura sobre dispositivos digitales sea la de mayor uso en los tiempos convulsos y escenarios inéditos por pandemia. El objetivo de este estudio es abordar las percepciones y experiencias que tienen estudiantes y docentes del sistema público sobre la lectura digital en el contexto de educación virtual por pandemia. La investigación es de carácter cualitativa. Para ello efectúa una revisión bibliográfica sustentada en autores especializados en lectura digital y multimodal (Dussel, Cassany, García-Roca, Perassi, Calle y Gómez) y en los últimos informes, regionales y globales, sobre lectura en dispositivos digitales y educación virtual durante la crisis sanitaria. En segunda instancia realiza un estudio de caso con estudiantes y docentes de la institución “Víctor Manuel Peñaherrera”, ubicada en el valle de Tumbaco, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Los estudiantes expresaron sus percepciones de comodidad frente a la lectura digital y mostraron su preferencia por las múltiples posibilidades de la lectura multimodal. Los docentes, por su parte, perciben limitaciones en el uso de la lectura digital en procesos educativos. Se concluye que ambos actores, estudiantes y docentes, se enfrentaron a escenarios complejos en materia de educación virtual en general, y en lectura digital en específico. El adolescente multiplicó cuantitativamente sus espacios de lectura y mostró su preferencia por la lectura en dispositivos digitales, pero las complejidades de la misma, el hábito y la comprensión lectora, siguen siendo elementos por discutir, debido al ruido, la superficialidad, la brevedad e incluso la ausencia de guía en procesos letrados. El docente, por su parte, se enfrentó con las herramientas que disponía a un escenario igual de complejo, que contempló un cambio abrupto de prácticas de presencialidad a la virtualidad, lo que exige nuevas perspectivas y redobladas exigencias a quienes forman parte de estos cambios.

Palabras clave: lectura digital, lectura multimodal, autonomía, pandemia

Al hogar.

Agradecimientos

Un profundo agradecimiento al hogar por revelarme el verdadero Amor. Gracias también a compañeros, maestros y tutor, por su apoyo y amistad.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero: Lectura digital en contexto pandémico	17
1. Lectura digital y virtualidad.....	17
2. Leer en pandemia: nuevas lecturas, nuevas habilidades	17
3. Lectura digital y educación: dos perspectivas	18
4. La relación inevitable: adolescentes y lectura digital	25
5. Docentes y nuevas formas de leer.....	29
6. Aprendizaje autónomo y lectura digital en tiempos de pandemia	33
Capítulo segundo: Estudio de caso: Percepciones y experiencias en lectura digital por parte de estudiantes y docentes de la escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera”	37
1.1 Consideraciones preliminares y enfoque metodol3gico	37
1.2 T3cnicas e instrumentos	38
1.3 Unidad de an3lisis	40
1.4 Características de los participantes	40
Capítulo tercero: An3lisis y discusi3n de resultados	43
1. Entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes de la escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera” de Tumbaco	43
2. Grupo focal realizado con un grupo de docentes de la escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera” de Tumbaco	48
3. Consideraciones finales sobre testimonios de estudiantes y docentes	59
Conclusiones.....	63
Obras citadas.....	67
Anexos.....	73
Anexo 1: Entrevistas v́a zoom	73
Anexo 2: Transcripci3n de entrevistas a estudiantes	78
Anexo 3: Transcripci3n grupo focal docentes	83

Introducción

La lectura digital, entendida como la experiencia de lectura llevada a cabo en computadoras, celulares, tablet, en cuyo contenido interactúan elementos web como el hipertexto, los hipervínculos, la interacción en línea y la multimodalidad, ha resignificado, en décadas recientes, los hábitos y las prácticas lectoras alrededor del mundo.

Debido a la pandemia, la modalidad virtual de educación ha reconfigurado muchos de los supuestos educativos propios de la presencialidad, “para transitar a un momento en el que las telecomunicaciones son protagonistas” (Cáceres-Correa 2020, 13), mientras los dispositivos tecnológicos se vuelven forzosos para el acceso a las fuentes digitales de información, educación y comunicación.

En nuestro país, según censo de monitoreo educativo y durante la emergencia sanitaria, un 76 % de docentes de un total de 221.000 pertenecen al sector público y por tanto a la modalidad virtual de educación. En el caso de estudiantes de los 4,5 millones del total, el 73 % pertenecen a la educación pública. Según esos mismos datos, cerca de 480.000 alumnos no asisten a clase virtual o no tienen conectividad. Tres millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país acceden a la modalidad virtual, ya sea en conexión fija o intermitente en la red y bajo el uso de uno u otro dispositivo electrónico (Mineduc 2020).

A la luz de esta información nos encontramos en un contexto —tanto de emergencia sanitaria como de educación virtual a nivel país— en el que la educación a distancia exige a los actores educativos la innovación de estrategias de enseñanza aprendizaje, que favorezcan “el estudio autónomo y la autogestión formativa en la construcción del conocimiento, mediados por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones” (Negrín y Cárdenas 2020, 293).

Los problemas acaecidos en una visión aún instrumentalista de la educación (Herrera et al. 2020), la premura en la toma de decisiones en el ámbito educativo debido a la pandemia, las inequidades sociales que se visibilizan y agudizan en esta modalidad de educación, no han reorganizado la dinámica escolar y apenas han permitido alcanzar “competencias digitales básicas, predominando una visión instrumentalista ligada a un modelo tradicional de enseñanza” (3).

La pandemia expuso la necesidad de generar procesos educativos innovadores.

Ahora más que nunca, en tiempos de la actual emergencia sanitaria, quedó más clara “la importancia de que exista una institución como la escuela” (Dussel 2021, 240) en sociedades en las que la educación representa una instancia clave para el desarrollo.

Desde una perspectiva de la educación para la liberación –propuestas innovadoras para la desvinculación de la matriz colonial de poder– y en el contexto antes citado, se aborda el estudio de la lectura digital como el principal mecanismo que se usó durante el confinamiento por pandemia para acceder a la ingente información en la red, y del que los principales actores educativos hicieron uso para generar espacios para sus lecturas e investigaciones, espacios que pueden formar parte de una educación para la liberación a la que “no se llega por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda” (Freire 1973, 26).

El presente estudio cualitativo pretende, por un lado, explorar las percepciones y las experiencias de los adolescentes en lectura digital, según sus tiempos y apetencias, ¿a qué tipo de lecturas (texto/hipertexto) están accediendo según esta modalidad de educación?, ¿qué leen los estudiantes según su curiosidad, su placer y sus exploraciones propias?; y si esta lectura les está permitiendo ahondar en sus búsquedas o si por el contrario, hay mayor infoxicación (contaminación de información) y mayor descuido sobre lo que se lee.

Por otro lado, se explora qué acciones son efectuadas por parte de docentes del sector público para incentivar hábitos de lectores en sus estudiantes. Asimismo, cuál fue la experiencia del docente frente a la multimodalidad de la lectura digital y qué usos le dieron en el proceso de enseñanza aprendizaje. A través de la técnica del grupo focal, se averiguan las acciones del docente en torno a lectura digital y pandemia: ¿qué percepciones tienen esos docentes sobre la lectura digital? y ¿cómo incentivar hábitos lectores en contexto pandémico?

La pregunta central de investigación es: ¿Cuáles fueron las percepciones y experiencias en lectura digital por parte de estudiantes y docentes de la escuela de EGB Víctor Manuel Peñaherrera (Tumbaco) durante el confinamiento por pandemia? Siguiendo la línea de esta pregunta central se plantea la hipótesis: La experiencia en lectura digital, tanto en estudiantes como en docentes, resulta positiva para el aprendizaje autónomo por las características y ventajas de la multimodalidad.

El objetivo general que guía la investigación es comprender las percepciones y experiencias en lectura digital, durante la pandemia, de estudiantes y docentes de la escuela de EGB Víctor Manuel Peñaherrera (Tumbaco).

Tres son los objetivos específicos que conducen el presente estudio:

- a) Caracterizar lectura digital con relación a la modalidad virtual de educación en contexto pandémico.
- b) Indagar sobre las motivaciones, contenidos, intereses y prácticas de los adolescentes en torno a lectura digital.
- c) Identificar las percepciones y usos que dieron a la lectura digital, durante el confinamiento por pandemia, docentes del sector público de educación.

En el contexto de la pandemia por emergencia sanitaria de covid-19, durante el año lectivo 2020-2021, fueron suspendidas las clases presenciales en todo el Ecuador. Por ello tanto estudiantes y docentes hicieron uso recurrente e ineludible de los dispositivos tecnológicos para la continuidad del proceso educativo. El presente estudio es relevante por la necesidad de comprender los usos y potencialidades de la lectura digital en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes y docentes y cómo esta ha reformulado la experiencia de lectura.

La lectura constituye la apertura humana a los mundos posibles y es el principal mecanismo según el cual ambos actores educativos instan su formación académica en la actualidad. El acto de leer provee de herramientas cognitivas, analíticas, perceptivas, de profundización temática, de indagación, incluso de sensibilización sobre infinitos temas y sobre innumerables tipos de información.

Resulta relevante saber qué están leyendo los estudiantes, ¿a qué información escrita están accediendo para continuar con sus búsquedas y apetencias?, ¿qué dificultades hallan o cómo contribuye la lectura digital en su conocimiento? De igual manera conocer qué hace el docente para contribuir a la formación lectora pues, en la separación inherente a la emergencia sanitaria, la lectura en dispositivos digitales puede abrir vías para las nuevas lecturas, las nuevas búsquedas. Asimismo, comprender si la lectura digital le permitió al docente adaptar nuevas prácticas en torno a la investigación en el escenario de la educación virtual.

Capítulo primero

Lectura digital en contexto pandémico

1. Lectura digital y virtualidad

La lectura digital como la posibilidad de lectura “fuertemente vinculada al uso de artefactos tecnológicos” (Thibaut y Calderón 2020, 8) y propia de los nuevos tiempos, e inherente de igual manera a los procesos educativos relacionados con la virtualidad y la educación en entornos digitales, resulta un tipo de lectura afín a las necesidades de las generaciones “Internet” y a los nativos digitales que hoy en día son usuarios y a la vez productores de los “discursos multimodales, en los que se integran palabras, imágenes, vídeos o sonidos” (Torrego 2021, 40). Este tipo de lectura como práctica en medios digitales “está siendo atravesada por otras prácticas mediatizadas o digitalizadas, tal como la navegación en Internet” (Tornero 2020, 40).

Con motivo de la emergencia sanitaria la modalidad virtual de educación ha reconfigurado muchos de los supuestos educativos propios de la presencialidad “para transitar a un momento en el que las telecomunicaciones son protagonistas” (Cáceres-Correa 2020, 13), mientras los dispositivos tecnológicos se vuelven forzosos para el acceso a las fuentes de información, educación y comunicación.

El acto de leer es, según Daniel Cassany (2019, 55), el “medio más importante de adquisición y desarrollo del código escrito”, y las habilidades del pensamiento que se ponen al descubierto en la actividad de leer de forma digital requieren “poner en juego un importante número de procesos mentales, entre los que destacan la percepción, la memoria y el razonamiento” (55). El cambio de soporte del libro físico al digital, modifica significativamente ese proceso de lectura debido al desarrollo de las “prácticas solo posibles gracias a las prestaciones tanto de las aplicaciones de lectura como de las redes vinculadas a las mismas” (Cordón 2018, 5), a la par del apareamiento de “nuevos formatos, nuevos géneros, nuevos comportamientos frente al texto” (2), favoreciendo “la generación de una cultura” (2) de un lector que cada vez se aleja más de la lectura en soporte físico para entrar al mundo multimodal de la lectura digital.

2. Leer en pandemia: nuevas lecturas, nuevas habilidades

Durante las últimas décadas, la lectura en la era digital como relacionante de “un

mundo letrado” (Cassany 2019, 8), ha revelado radicales transformaciones en torno a qué es leer. Estas nuevas búsquedas se hicieron latentes durante la emergencia sanitaria suscitada por la pandemia. Estudios sobre los hábitos de lectura digital a partir del confinamiento señalan “un incremento lector en este soporte, que ha llegado a duplicarse” (Baños y Guardiola 2021, 10), marcando la decisión de un lector que prefiere “leer en dispositivos electrónicos y se ha dedicado a la lectura más tiempo” (10) versus el alejamiento del texto físico debido al distanciamiento social de la recomendación sanitaria.

Estas circunstancias exigen al lector digital, inmerso como está en el contexto pandémico, “más autonomía, experiencia, conocimientos, capacidad de riesgo, más allá de los procesos tradicionales de construcción de significado (hacer hipótesis, inferencias, confirmarlas, reformularlas, etc.)” (Cassany 2020, 3), como nuevas habilidades que le vienen y le son conferidas a la par de una lectura en entornos digitales que le suscita “valores gratificantes que redundan en un mejor estado propio de satisfacción y en relación con los otros” (Baños y Guardiola 2021, 7).

Esta necesidad de autonomía en el uso y el acceso a la lectura desde dispositivos digitales es latente en el ámbito educativo donde, con mayor notoriedad debido al confinamiento y a la pandemia, se han acelerado procesos de digitalización que conducen al actor del proceso educativo hacia una “lectura más exigente: el texto no está físicamente en el entorno; hay que encontrarlo en la nube y esto exige destrezas específicas de tipo técnico y cognitivo” (Cassany 2020, 4). Tanto estudiantes como docentes necesitan, dadas las circunstancias y la acelerada digitalización, desarrollar habilidades y competencias antes no suscitadas por la lectura tradicional. En palabras de Cordón y Jarvio (2015, 143):

Para desarrollar de manera óptima el manejo de lo digital se requiere de un nivel de competencias que no ofrece, la mayoría de las veces, la educación tradicional y que abarca tanto conocimientos generales de computación como habilidades para navegar a través de motores para después desarrollar la competencia de encontrar, organizar y usar la información de la manera más adecuada, es decir, el desarrollo de habilidades informativas.

3. Lectura digital y educación durante la pandemia: dos perspectivas

Las investigaciones de Cordón y Alonso (2015) recogen cómo se han visto reconfiguradas las experiencias lectoras de estudiantes y docentes en torno al mundo digital por la manifiesta “interactividad del libro [que] permite al lector acceder al texto

desde múltiples niveles de interpretación y correlación de ideas” (40), y cuyas usanzas lectoras se han transformado considerablemente, pues ese lector va ahora “más allá de una mera reconstrucción narrativa en un orden predeterminado” (40) para “desarrollar una actividad de construcción y reconstrucción de las secuencias para determinar y subsanar las deficiencias percibidas en el significado” (41).

En este contexto, los dos actores del proceso educativo, maestros y estudiantes, están marcados por la lectura en entornos virtuales que prescinden del libro físico o “artefactos letrados para reducir riesgos de contagio” (Cassany 2020, 3), constituyéndose en actores sociales fundamentales para entender los procesos educativos mediados por las TIC.

Una perspectiva es la de los estudiantes, en su mayoría nativos digitales, que abocados a la lectura digital desde el uso de plataformas virtuales ven facilitado “no solo el aprendizaje [...], sino que motivan a su creatividad e innovación en la generación de su conocimiento” (Garofalo 2022, 82). La lectura desde dispositivos y plataformas virtuales le permite a aquel extender “con creces los contenidos de una única materia, dado que comprende la educación integral del ser humano y el aprendizaje a lo largo de la vida (life long learning)” (Ballester y Ibarra 2015, 171). Esto, aunado a la adquisición de “instrumentos cognitivos para comprender el mundo de forma crítica y asumir la diversidad como rasgo consustancial a todo colectivo” (163), reconfigura sus búsquedas, apetencias, goces y experiencias lectoras.

Hoy en día para el estudiante, como menciona Cassany, (2020) “leer es más complejo que nunca pues este jamás había tenido tantos textos a nuestra [su] disposición, a unos pocos clics” (4). Esta posibilidad genera en el estudiante una necesidad de innovación permanente en relación a uno de los más importantes “componentes del desarrollo de habilidades de lectura” (Garofalo 2022, 82), traducidas a un mayor y mejor manejo tanto de plataformas como de dispositivos digitales para el acceso a la información dispuesta.

Otra mirada en torno a lectura digital en contexto pandémico es la del docente, quien se halla en un “alto grado de experimentalidad” (Cordón 2018, 2), en tiempos en que la “supervivencia de las propuestas son efímeros” (2) y su labor con relación a procesos lectores aún no se ha familiarizado del todo “con las nuevas tecnologías, bloqueando la posibilidad de hacer uso de ellas para mejorar el aprendizaje en los estudiantes” (Garofalo 2022, 85). Muy a pesar de la experiencia docente en cuanto al entendimiento de “la manera diversa que los estudiantes aprecian los contenidos

aprendidos de diferentes asignaturas y la manera en que ellos asimilan un nuevo conocimiento” (28), las circunstancias actuales han mostrado que las barreras docentes hacia la lectura digital pueden manifestarse principalmente en “creencias, resistencias y actitudes negativas hacia las innovaciones pedagógicas” (85).

Un claro ejemplo de esta impericia surge del hecho que “los académicos todavía hacen uso de metodologías poco atractivas para los jóvenes, docentes que aún conservan paradigmas conductistas en lugar de aportar hacia la nueva educación” (85). El rol del docente no únicamente como contenedor de un bagaje de conocimiento sino el de motivador de “los estudiantes en el interés por descubrir nuevos aprendizajes” (Garofalo 2018, 155), a partir de nuevos recursos y experiencias relacionadas con la era digital.

El estudiante instado a iniciar la comprensión que el “aprendizaje comienza por iniciativa propia y no en base a una clase magistral” (Garofalo 2022, 86), y el docente a cumplir “el papel de mediador entre estudiantes, contenidos y recursos” (86), a través de la continua actualización y adaptación “a los cambios para poder bajar los niveles de desigualdad” (Garofalo 2018, 155).

Basándonos en la realidad educativa de la que somos parte y con énfasis en la ruralidad que es el motivo de este estudio, analizamos las categorías que los autores colombianos Calle y Gómez (2020) resaltan en su investigación para abordar las prácticas relacionadas con la lectura digital. Además del acceso al dispositivo digital de lectura, tres factores más influyen significativamente en el comportamiento del lector de la era digital, a saber: “el hábito lector, los tipos de texto y el trabajo en equipo” (Calle y Gómez 2020, 58). A continuación, una revisión breve de los factores que guiarán la investigación:

Acceso al dispositivo digital de lectura

Es importante revisar últimos informes regionales y locales en relación al acceso tanto a red como a dispositivo que se requieren para lectura digital durante la emergencia sanitaria por pandemia. El acceso entendido desde un elemento crucial en la investigación, a saber: si “estos recursos son compartidos o no, y tiempo del que se dispone de ellos” (Gómez y Jiménez 2021, 10).

En cuanto a la conectividad Internet, los datos señalan una situación alarmante para América Latina. La baja cobertura de educación a distancia “está ligada a la conectividad y al acceso a las plataformas tradicionales” (Unicef 2020). Según Unicef: “la situación es más grave para los niños de zonas rurales, donde solo 16 % de los

hogares tiene conectividad” (Unicef 2020). Esto incide ya sea en la oportunidad como en la impropiedad de estudiantes para acceder a lecturas desde tal o cual dispositivo.

A la luz de esta información, los escolares con oportunidad de una conexión fija a Internet tienen la posibilidad de acceder a la lectura digital únicamente desde un teléfono celular. Según encuesta ENCOVID de Unicef, “9 de cada 10 hogares con niños, niñas y adolescentes del estrato más bajo solo pueden acceder a educación a través de un celular” (Unicef 2020), herramienta que en estratos populares es la única que les brinda la oportunidad de lectura y el tiempo del ejercicio autónomo para acceder digitalmente a lecturas de su interés o predilección.

En nuestro país, según censo de monitoreo educativo durante la emergencia sanitaria, un 76 % de docentes de un total de 221.000 pertenecen al sector público y por tanto a la modalidad virtual de educación. En el caso de estudiantes, de los 4,5 millones del total, el 73 % pertenecen a la educación pública. Según esos mismos datos, cerca de 480.000 alumnos no asisten a clase virtual o no tienen conectividad. Por tanto, casi tres millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes acceden a la modalidad virtual, ya sea en conexión fija o inestable en la red y bajo el uso de uno u otro dispositivo electrónico para la lectura digital (Mineduc 2020).

Un informe de la Unesco publicado en mayo del 2020, basado en una investigación en Latinoamérica, indica que “el 39 % de los hogares no tienen acceso a internet” (Unesco 2020). Un informe en el diario Expreso indica, hacia junio del 2021, que en el Ecuador y de acuerdo a los datos de Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censo (INEC), de cuatro millones de estudiantes solo “el 37 % de los escolares tiene acceso a Internet” (Expreso 2021). Este dato se referencia también al estudio de la Encuesta multipropósito TIC en Ecuador, en el que la Unicef cita en su página web indicando que “en Ecuador, solo 37 % de los hogares tiene conexión a internet, lo que significa que 6 de cada 10 niños no pueden continuar sus estudios a través de plataformas digitales” (Unicef 2020).

La lectura digital, en este contexto, está mediada por las herramientas digitales de lectura que se disponen para el efecto y las relaciones con estas desde los espacios virtuales de educación. Este tipo de lectura constantemente se “modifica y complejiza” (Birgin 2020, 194), dado el apareamiento de nuevas orientaciones conceptuales que desde la educación se convierten en necesidad. Es menester destacar en este punto que “muchas de las herramientas disponibles para llevarlo a cabo no solo no están, sino que tampoco responden a las demandas de la nueva situación” (194) y, más aún, señalan la

necesidad de “la reflexión sobre los medios digitales, no como herramientas, sino como medios” (194).

Hábito lector

Entendiendo que el hábito de lectura principia del interés “apoyado en que debe hacer parte de un estilo de vida” (Calle y Gómez 2020, 64), esta práctica está principalmente influenciada, entre otros elementos, por el contexto social y “la motivación, el interés, las horas de lectura e incluso el acompañamiento de los padres” (63). A este respecto, Cassany menciona que “hay que aprender los aspectos socioculturales de cada práctica letrada: cómo, dónde y cuándo se usa cada artefacto, para conseguir qué propósitos, de qué manera, etc.” (Cassany 2018, 7).

En relación a la lectura digital, el concepto de hábito lector nos remite a la idea que “cada lector aborda una obra literaria no como un individuo aislado sino como parte de una comunidad, y es esta la que produce significados” (García-Roca 2020, 73). Para el lector digital, el contexto social y en especial la familia son “parte fundamental para la adquisición de hábitos lectores” (73) pues ven en aquella el reflejo de comportamientos frente a la lectura, entendidos estos como “las expresiones que se dan entre el lector y texto, evidenciándose en sus intereses, actitudes, disposición frente a la lectura y sentimientos, donde el sujeto es partícipe del contexto social” (Calle y Gómez 2020, 50).

El caso de Ecuador es particular. Ecuador es un país con menos índice de lectura de la región. El hábito lector en adultos, según información de la CERLALC (Unesco), referencia que “en Ecuador se lee aproximadamente 0,5 libros al año por persona” (Comercio 2013). Además, el porcentaje de población lectora en el Ecuador es de un 43%. De ese porcentaje “significativamente menor de personas que leen en nuestro país, el 52,2 % prefiere libros, el 37,7 % diarios o periódicos y el 3,7 % revistas” (Comercio 2013).

Ya en pandemia, y considerando el contexto del adolescente, una nota del diario El Telégrafo nos indica que, según el Instituto Nacional de Estadística y Censo, “1 de cada 2 niños y adolescentes utilizan computadores en el país para estudiar y distraerse, pero a veces sus incursiones digitales están bajo la vigilancia de los padres, otras sin ellos” (El Telégrafo 2020). Bajo esta mirada, el hábito del lector adolescente toma sentido al vincularse a un entorno con “las motivaciones intereses y momentos de lectura establecidos en el hogar, en la escuela o por los mismos estudiantes” (Calle y Gómez

2020, 58). Esto hace pensar a la lectura digital como “un espacio de interacción, diálogo y construcción de saberes, develando intereses particulares y comunes, mediados por factores sociales y académicos” (Calle y Gómez 2020, 58). En palabras de Calle y Gómez (58):

El hábito lector aporta al comportamiento lector en la medida en que se vinculan componentes como el acompañamiento familiar, el ejemplo, motivaciones. Una relación lectura-contexto interesante, en tanto se reconoce al lector como un sujeto que vincula sus emociones, su sentir en su práctica lectora y que no es ajeno a su realidad.

No obstante las bondades que para el proceso de enseñanza aprendizaje supone el hábito del lector, conocer los datos del Banco Mundial en torno al acceso a la lectura durante la pandemia en la región, resulta relevante. La eventualidad sanitaria agudizó la crisis de países en nuestra región pues “niños de 10 años que no pueden leer ni comprender un texto breve apropiado para su edad”, según un estudio del Banco Mundial y el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Banco Mundial 2022), son niños, jóvenes y adolescentes cuyos “resultados de aprendizaje deficientes, el aumento de la pobreza de aprendizajes —el porcentaje de niños de 10 años que no pueden leer un texto básico— llegan al 70 % en los países de ingreso bajo y mediano” (Banco Mundial 2021). Este estudio revela profundas falencias en la región en torno a hábito lector y comprensión lectora por parte de niños, adolescentes y jóvenes, en parte significativa por las exacerbadas “desigualdades en la educación” (Banco Mundial, 2021), lo que supuso “un duro golpe en la vida de los niños pequeños, los estudiantes y los jóvenes” (Banco Mundial 2021).

Tipos de texto: Multimodalidad e Interacción

Más allá de las posibilidades narrativas que permiten la interacción con el texto, la multimodalidad del texto digital permite la participación del proceso lector través de una “apropiación mucho más amplia que implica la transformación de la lectura en una actividad social, emocional y creativa” (García –Roca 2020, 66). Mediante el uso de los dispositivos digitales que para lectura digital se disponen, la multimodalidad permite “lecturas nuevas cada día, por las imágenes y el color, porque les genera aprendizajes y practicidad” (Calle y Gómez 2020, 60). Calle y Gómez (2020) mencionan que los textos multimodales digitales permiten al lector digital involucrarse en “diversos tipos de textos que se ofrecen, de tal manera que vayan adquiriendo mayor sentido sobre el uso de las herramientas digitales” (Calle y Gómez 2020, 61).

En el caso ecuatoriano, usos y políticas institucionales tuvieron que adaptarse de

clases presenciales a clases virtuales en “un lapso considerablemente reducido y con el agravante de vivir una ineludible incertidumbre frente a lo que podría sobrevenir” (Paladines y Galeano 2022, 388), suscitando que la interacción docente estudiante - en relación a lectura multimodal - se lleve a cabo mediante redes sociales, especialmente Whatsapp y Facebook, como ventana de avisos, lecturas y tareas tal y como lo evidencia el testimonio de un estudiante en el estudio de Paladines y Galeano (389):

La interacción síncrona fue muy limitada. La profesora mandaba audios por WhatsApp para explicar las clases, nos enviaba a través de correo electrónico los documentos que debíamos completar y no mucho más que eso. A veces uno podía escribirle mensajes, pero las dudas no se respondían completamente.

Esta interacción, mediada por tipos de texto y lectura multimodal afines a la educación virtual, se vio “drásticamente afectada” (Paladines y Galeano 2022, 389) por las complicaciones derivadas de la limitación en el uso de otras redes de comunicación virtual (Tik Tok, Instagram, Twitter, entre otras) por un lado por la abrupta “transición de una modalidad presencial a una virtual” (389) y agravada por “las complicaciones de acceso a Internet por parte de docentes y estudiantes” (389). Esta limitada interacción no coadyuvó para la “consecución efectiva de resultados de aprendizaje u objetivos pedagógicos planteados desde el inicio del año escolar” (389).

En Ecuador, las actividades de interacción entre el estudiante y el docente implicaban “treinta o cuarenta minutos de clases al día” (Paladines y Galeano 2022, 388), dejando al estudiante un amplio porcentaje de su tiempo para el despliegue de prácticas que iban desde llenar la ficha educativa que planteó el Ministerio de Educación, instrumento “dependiente de la autosuficiencia del estudiante o de la instrucción del docente” (Susperreguy 2007, 240), o de actividades diversas que los docentes planteaban como lecturas dirigidas, tareas complementarias, observación de videos y actividades en plataformas digitales, así como fotos de actividades realizadas en el cuaderno, dependientes del compromiso de “padres o representantes de los estudiantes en tareas de seguimiento y asistencia” (470). La asistencia de padres en el proceso de escolaridad virtual de sus hijos adolescentes supuso un “escenario educativo, con la particularidad de que el entorno familiar influye con mayor constancia en términos logísticos, de acompañamiento y de complementación” (Paladines y Galeano 2022, 381).

Trabajo en equipo

El texto digital y el hipertexto invitan al lector de la era digital a adentrarse, no a la lectura individual y alejada, sino a “comunidades de lectores en los que debaten, analizan y elaboran” (García – Roca 2020, 65) distinto material de lectura, abierto y dispuesto en línea. Inserto en una comunidad digital “como inteligencia colectiva” (65) y bajo nuevas prácticas letradas, el lector digital se enfrenta a “una lectura caracterizada por la sincronización y socialización de los procesos de comprensión e interpretación textual” (65). La lectura digital permite hablar de una “(archi)lectura multilineal, hipertextual, transmediática, reactiva” (65). El lector digital “necesita adueñarse de la función social de tal acto” (65), siguiendo el objetivo principal de esta inteligencia colectiva que es “el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas” (73).

En contexto pandémico y en teoría, la lectura digital se ha convertido en una oportunidad para procesos letrados basados en ese concepto de inteligencia colectiva, entendida como “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (García-Roca 2020, 73).

Más allá de las necesidades de procesos letrados en relación al concepto de inteligencia colectiva, en nuestro país, esta potencialidad no ha sido desplegada en el proceso educativo ecuatoriano durante la pandemia. De hecho, el estudio de Paladines y Galeano (2022, 391) muestra que existió durante la pandemia la “prevalencia de la falta de acceso a Internet u otros dispositivos digitales para el seguimiento de las clases virtuales, tanto en docentes como en estudiantes” (391), lo que junto con la grave situación económica, no solo limitan la facultad de procesos letrados como inteligencia colectiva y trabajo en equipo sino que “faculta solo a quienes tienen las posibilidades logísticas y económicas poder continuar, satisfactoriamente, con su formación académica” (392).

4. La relación inevitable: Adolescente y lectura digital

El adolescente, nativo digital y marcado por la apropiación de los recursos digitales “adquirida por medio de la práctica” (Torneró 2020, 42), forma parte de una población juvenil relacionada profundamente con las denominadas narrativas transmedia, en las que se incluyen “videojuegos, ilustraciones, películas, canciones, cómics, series, vídeos en Internet, redes sociales” (Rovira 2017, 118) como elementos

constitutivos de una lectura digital y multimodal cuya práctica está caracterizada “por una socialización horizontal” (Tornero 2020, 42), en la que ellos mismos son “quienes producen, difunden y consumen material audiovisual de análisis, colección y selección de lecturas” (42).

El adolescente contemporáneo, atraído por el universo transmedia formado no solo por sus propias experiencias y lecturas sino “también por la televisión, el cine, los videojuegos, los cómics, la web y todas aquellas realidades que irá seleccionando de acuerdo con su madurez literaria” (Rovira 2017, 118). Adolescente que apela a la lectura en dispositivos digitales desde su propio “corpus completo de habilidades que ponen en marcha procesos de pensamiento específicos para la construcción de significado cuando se trata de la lectura en red” (Tornero 2020, 42), en una constante interpretación de los elementos multimedia.

Según Cassany a medida que “los hogares se conectan a Internet, las habitaciones se llenan de pantallas y teclados, y los bolsillos de móviles surgiendo nuevas posibilidades expresivas” (Cassany 2006, 60). De igual manera y como menciona Torrego, la era digital “crea discursos multimodales, que pueden, incluso, contribuir a generar aprendizajes lingüísticos y literarios fuera del aula” (Torrego 2021, 73). Estas nuevas posibilidades “están fuertemente vinculadas al uso de artefactos tecnológicos” (Thibaut y Calderón 2020, 8) y en el ámbito educativo “la forma de ver y enfrentar el mundo es moldeada de manera importante por las condiciones materiales” (14).

Los nuevos hábitos de la que Daniel Cassany denomina la generación “Internet” están relacionadas con comportamientos y “habilidades radicalmente diferentes a las que usaban sus generaciones previas a causa de su familiaridad con las TIC e Internet” (Cassany 2006, 60). Esta generación familiarizada como está con los “discursos multimodales, en los que se integran palabras, imágenes, vídeos o sonidos” (Torrego 2021, 74) y también con el “consumo mediático, cuando se ven series, programas de televisión, vídeos en Internet o se genera un meme y los aprendizajes unidos a ellos” (74), constantemente persigue “estrategias para acceder y en consecuencia participar en prácticas de literacidad que son propias de la cultura digital” (Thibaut y Calderón 2020, 14).

Frente a la lectura digital y multimodal, propia de las narrativas transmedia, el adolescente está circunscrito “en el circuito de recepción y de producción” (Rovira 2017, 116) de información de la red, es decir: es a la vez un lector, consumidor y productor en escenarios digitales “donde las narrativas surgen a cada segundo e

interpelan constantemente a los individuos” (Tornero 2020, 42). El relato multimodal, como “renovación de las creaciones digitales en otras plataformas que incorpora elementos audiovisuales” (Rovira 2017, 135), constituye un universo de búsqueda y acción para el adolescente quien mira cómo “los espacios la lectura y la escritura digital son prácticas obligadas que involucran imágenes, videos o emoticones” (Tornero 2020, 42) y demás hipervínculos que le interpelan a adquirir “habilidades que van por encima de la alfabetización funcional” (42).

El adolescente se encuentra en un proceso de lectura y escritura marcado profundamente por la tecnología, pues los nuevos espacios se “redefinen a través del paso por nuevos territorios que convergen entre lo tradicional y lo digital.” (Tornero 2020, 43). Como ejemplo, podemos citar a “las redes sociales en línea como Facebook, Twitter o Instagram que constituyen espacios en los que los usuarios dan cuenta de sí mismos y de su identidad a través de sus prácticas de literacidad” (42), prácticas que reflejan una dinámica propia de los nuevos enfoques y narrativas, con la desventaja que esa dinámica “transite más por la motivación que por la reflexión profunda” (Paladines y Margallo 2020, 57).

Un estudio comparativo de consumos lectores entre adolescentes de Polonia, Chile y Portugal, en torno a lectura en formato digital y herramienta multimodal de uso, menciona que la lectura digital “se concentra de manera ampliamente hegemónica en las redes sociales” (Tornero 2020, 153). Este mismo estudio recalca que la lectura digital en adolescentes “está relacionada sobre todo con las redes sociales y, en menor medida, con foros o chats públicos y enciclopedias online (wikis).” (167).

Tiempos, prácticas y comportamientos

El autor francés Michel Desmurget en su obra “Fábrica de cretinos digitales”, critica el “mito de una población uniformemente hiperconectada” (Desmurget 2020, 42) a una “enorme heterogeneidad de situaciones” (42) en relación a tiempos y prácticas de lectura en adolescentes. Desmurget menciona que entre los ocho y doce años de edad, “la exposición a los dispositivos se divide de forma más o menos armoniosos en niveles que van desde «ligero» (un consumo inferior a una hora) hasta «intenso» (seis horas más, en el 20 % de los casos)” (42). El autor señala que “estas disparidades tienen que ver con las características socioeconómicas de los hogares” (42) y que, en el caso de la educación pública “el consumo de los individuos de familias desfavorecidas presenta una media muy significativamente superior (más de dos horas y media) a la de sus

compañeros de entornos privilegiados” (42).

Ejemplos en cifras nos ofrece el estudio 'Familias hiperconectadas: el nuevo panorama de aprendices y nativos digitales' (Qustodio 2019, 20). La investigación basada en más de 4000 entrevistas a padres, madres y niños y jóvenes de entre 5 y 17 de España, Estados Unidos y Reino Unido indica que “los menores que estudian educación secundaria pasan 4 horas más conectados a Internet que el tiempo que dedican a sus estudios” (21). Este mismo estudio resalta que los adolescentes de entre 12 y 17 años “se conectan a internet como promedio 3 horas o más al día” (22), tiempo que debe sumarse al que los niños y adolescentes destinan para su conexión sincrónica de clase virtual.

Del tiempo destinado a la conexión a Internet, el estudio “Hábitos de lectura y compra de libros en España 2020” señala que “el tiempo medio diario dedicado a la lectura ha incrementado un 51 %” frente a los 47 minutos de media en una situación de normalidad, en tiempos de Covid-19 ha aumentado hasta los 71 minutos” (Qustodio 2019, 22). En términos cualitativos, el incentivo a la lectura en adolescentes son el “entretenimiento, la desconexión, relajación” (6). Esto debido a una predisposición del lector adolescente a asumir nuevas relaciones con el texto, ubicado en otro tipo de formatos y otras instancias de lectura deslocalizadas y fuera del recinto escolar.

El adolescente frente al texto digital tiene un comportamiento distinto a otras instancias de lectura. La investigación de Calle y Gómez sobre lectura y texto digital multimodal y el comportamiento lector en básica primaria en Antioquia, Colombia, nos reseña comportamiento del lector digital, desde una visión regional durante la pandemia. Para los autores “la escuela sigue siendo un actor fundamental para lograr que los estudiantes se interesen por la lectura y favorezcan su comportamiento lector” (Calle y Gómez 2020, 49).

La evidencia indica que los niños, adolescentes y jóvenes incluidos en educación virtual se alejan de la herramienta tradicional del libro en papel para ahondar en “la creación de espacios de afinidad en los que los usuarios pueden reunirse en torno a sus aficiones, intereses u objetivos” (García-Roca 2020, 65). Este alejamiento supone la incorporación de destrezas relacionadas a un comportamiento de mayor cercanía al dispositivo digital de lectura.

En un estudio realizado en nuestro país sobre la exposición y las prácticas de niños y adolescentes en relación con acceso a la red, la actividad práctica de mayor frecuencia de este grupo social “es sin duda de tipo escolar” (Machuca 2020, 50) aunque “el entretenimiento no se queda muy por debajo” (50) llegando a un porcentaje amplio

en relación a las actividades obteniendo el “75 % para ver videos, y el 46 % para actividades de juegos online” (50).

En el contexto ecuatoriano, el II Congreso de docentes en Manabí realizado en junio del 2021, destacó que “la motivación de los estudiantes a la lectura y al tiempo que le dedican a esta” (Coronel et al. 2021, 39) en zonas rurales durante el confinamiento por la pandemia, se fundamentan en dos aspectos principales. Por un lado, los textos mejor “contextualizados para responder a las necesidades del medio” (40) y por otro, su capacidad de ser “visibilizados en dispositivos móviles que han sido ampliamente utilizados durante la pandemia” (40).

Cabe destacar, en contrapunto, que las prácticas del estudiante se relacionaron principalmente con el hecho de no contar “con los recursos digitales físicos para poder ingresar a las plataformas” (Paladines y Galeano 2022, 382), lo que influyó de forma directa en sus búsquedas y acciones relacionadas con la web y la continuidad de su escolaridad. De hecho, a la luz de este estudio, “los tiempos de interacción síncrona se redujeron a un espacio muy bajo, en comparación con el formato presencial” (388), llegando a porcentajes amplios que situaron al estudiante en una “situación de potencial vulnerabilidad” (390), que agravó el “desarrollo óptimo y acorde con las necesidades y la edad cronológica de los estudiantes, así como una disrupción significativa en su equilibrio emocional” (390).

Para finalizar, indicar que las nuevas prácticas relacionadas con la lectura y escritura son variadas como variado es el ingente abanico de posibilidades transmedia. Estas pueden incluir actividades como “copiar canciones en el computador, conversar con amigos y parientes por redes sociales, jugar en línea, hasta participar en espacios de afinidad y eventualmente en comunidades de práctica para especializarse en un tema” (Thibaut y Calderón 2020, 14). Debido al hecho que según Cassany aparecen “géneros discursivos nuevos” (Cassany et al. 2006, 60) y que “todos los usuarios dejamos nuestra huella textual; producimos y recibimos textos de diferentes tipologías” (Torrego 2021, 76), hace que las prácticas relacionadas a nuevas literacidades se vinculen fuertemente a otros ámbitos de comunicación.

5. Docente y nuevas formas de leer

La multimodalidad es una característica esencial de la lectura en entornos digitales. La multimodalidad es “un conjunto de representaciones y relaciones

intertextuales con una variedad de recursos que propician una mejora en la competencia comunicativa y digital” (Rovira 2017, 134). Esta característica, inherente a las nuevas formas de leer, le exigen al docente “una concepción pedagógica amplia” (134) pues está comprometido a “indagar en objetos de estudio que cada vez son más multifacéticos, emergentes, flexibles y ubicuos” (Tornero 2020, 40), y a considerarlos transversalmente en los procesos de enseñanza aprendizaje. La lectura y escritura, por ejemplo, son “prácticas socioculturales que han evolucionado al mismo ritmo de su entorno” (40) y que, por tanto, impelen a los docentes a “renovar constantemente su praxis a fin de abordar cualquier contenido de manera eficiente” (Retos, 962).

La multimodalidad de la lectura digital supone la inclusión de “vídeos, obras de arte, cómics y otros elementos multimodales junto con textos de distintas etapas y géneros” (Rovira 2017, 114). Este tipo de lectura, relacionada profundamente con el hipertexto y las narrativas transmedia, genera prácticas que permiten “ampliar la enseñanza de la lectura más allá de la distinción entre textos literarios y no literarios” (115), ya que tanto lectura como escritura están pasando “por un proceso de adaptación a nuevas modalidades comunicativas” (Tornero 2020, 40) que ubican al lector – a la vez escritor y productor de contenido – en nuevos y variados escenarios. Estos nuevos escenarios digitales exigen al maestro “la adquisición y utilización de competencias lingüísticas y digitales, así como la necesidad de comprender y aplicar el concepto de aprender a aprender” (Retos, 54), en una educación mediada por nTIC, que forma parte de uno de “los momentos históricos en los que más se lee y escribe de manera cotidiana” (40).

Frente a la multimodalidad de la lectura digital, nos remitimos al estudio de Rovira (2017) quien indica que el docente en estos nuevos escenarios de lectura y escritura debe:

- Organizar, gestionar y animar situaciones de aprendizaje.
- Implicar al alumnado al trabajo colaborativo, en equipo y a comunidades de aprendizaje.
- Propender a una formación continua en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

De cara a la lectura digital, el “propio docente promueve, convirtiéndose así en un ejemplo de ello” (Retos 2020, 955) mediante la adquisición de una “serie de competencias que le facilitarán su integración en los distintos escenarios” (Retos 2020, 954). El docente se ejercita en la lectura digital cuando se enfoca en el “trabajo

interdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento” (Rovira 2017, 115) y a la vez potencia sus estrategias desde la “necesidad de abordar propuestas de innovación y de investigación donde se potencie el trabajo cooperativo” (115).

Las comunidades de aprendizaje son escenarios propios de la lectura digital, pues son enlaces entre comunidades virtuales que se centran en el trabajo colaborativo en red. A pesar de la consagración de estas comunidades virtuales, “las formas de acometer estas nuevas realidades podrán ser muy diferentes” (Retos 2020, 955) pues las formas de abordar la lectura “estarán caracterizadas por las singularidades personales y profesionales de cada docente” (Retos 2020, 955).

Entre las múltiples posibilidades que a nivel educativo se suman desde la lectura digital y en base al rol del docente de diseñar “nuevas metodologías, acordes a las exigencias de la enseñanza a distancia” (Garofalo 2021, 213), el maestro se halla en un espacio educativo “renovado de cognición, donde el educando toma protagonismo y se convierte en artífice de su propio aprendizaje” (213) y, a la vez, forma parte de un espacio educativo donde las herramientas digitales le invitan a re formular su clase “mediante una pedagogía innovadora para propiciar aprendizajes significativos” (213), a través de la producción y retroalimentación de contenidos en las denominadas nuevas instancias de lectura (deslocalizadas e incluso fuera de la escuela) en las que tanto uno como otro actor educativo son “protagonistas y productores de contenidos en la virtualidad” (Secul et al. 2021, 216).

La lectura digital multimodal resulta pues “un desafío: la creatividad y la puesta en marcha de una propuesta político-pedagógica, acorde a este tiempo y es el docente quien la define” (Secul et al. 2021, 216). La lectura digital un desafío tanto político como pedagógico para el docente.

Es un desafío político para el docente cuando este comprende que “saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción” (Freire 1974, 32), como un acto de reconocimiento *in situ* del quehacer del proceso de enseñanza aprendizaje. Y resulta un desafío pedagógico en tanto supone una “articulación y una retroalimentación de experiencias a partir de la palabra, la acción comunicativa y la puesta en común de comprensiones sobre los nuevos textos” (Secul et al. 2021, 216), basado en el modelo pedagógico del “ser el interactivo” (Anaya 2021, 17), en el que la acometida y la comprensión de los nuevos textos es un camino multidireccional.

Estos desafíos exigen al docente “posibilidades de trascendencia, compromiso y

vinculación en términos de acción sobre lo digital” (Secul et al. 2021, 216), mediante un modelo pedagógico de acción interactiva, en el que prime un conjunto de experiencias multidireccionales donde “además de comprender el mensaje hay que poseer una básica competencia cultural y sociolingüística, así como una serie de estrategias para recibir y posteriormente emitir mensajes” (Anaya 2021, 17).

En la investigación de Secul (2021), se menciona que las actividades prácticas que los docentes plantearon en contexto pandémico se “volcaron en propuestas que conducían a poder trabajar con las plataformas digitales, transformando el muro de Classroom, por ejemplo” (Secul et al. 2021, 218). A este mismo tenor, herramientas comunicativas como el whatsapp o zoom permitieron “generar vías de comunicación alternativas” (218), en los cuales los contenidos teóricos “nunca perdieron de vista la formación y el campo profesional, analizado y actualizado en tiempos de crisis” (218).

Es necesario acotar que el docente se encontró en un escenario en el que se le hizo urgente generar “vías de comunicación alternativas como el intercambio vía Whatsapp” (Secul et al. 2021, 218), por el que se enviaban directrices para la actividad pedagógica, y recibía por esta misma vía la notificación del avance del estudiante, lo que provocó “un acercamiento humano con los grupos” (219), a la par de “un seguimiento y acompañamiento general y particular de los debates y de los estudiantes” (219). Otro ejemplo de acción docente es la realizada a través de “Google Classroom para realizar cuestionarios, con muy buena recepción por parte de los estudiantes” (218), junto a la apertura de canales de comunicación desde plataformas de videos, lectura o blogs, relacionada con la “búsqueda adecuada de materiales on-line y para el abordaje crítico de la información en medios de comunicación y redes” (218).

Es de notar que “si bien la mayoría de complicaciones se centran en la dificultad de los estudiantes para acceder al contenido educativo” (Paladines y Galeano 2022, 393), resultan preocupantes también “las problemáticas generadas en los docentes, dentro de todos los aspectos por el abandono sufrido [...] desde el punto de vista institucional” (Paladines y Galeano 2022, 393), pues la diversidad de situaciones vividas exigieron al maestro adquirir destrezas y habilidades que “se fueron adquiriendo en el hacer o a través de capacitaciones” (Secul et al. 2021, 219). Este abandono sufrido por el docente es parte de un accionar que, si bien lo adquirió sobre la marcha, le obligó a “redefinir, con cierta celeridad sus prácticas pedagógicas, para dar respuestas a las demandas que la misma realidad impuso” (219).

6. Aprendizaje autónomo y Lectura digital en tiempos de pandemia

El vertiginoso avance de las tecnologías aunado al contexto pandémico ha configurado un escenario interesante para relacionar aprendizaje autónomo frente educación en la era digital. Considerando que “el rápido avance de las nuevas tecnologías y de las dinámicas económicas ha sembrado una gran incertidumbre sobre a qué retos habrá de enfrentarse la sociedad” (Marcos 2020, 97), entendemos que el proceso de lectura digital resulta ineludible como herramienta que suscita la posibilidad del aprendizaje autónomo y su inherente “adaptación constante a lo largo de la vida” (97) para lo que Freire llamó “la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes” (Freire 1973, 107), a la que se llega a través de un proceso de “recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad” (Freire 1970, 6).

A este tenor, la escolaridad tradicional del ámbito público educativo a nivel mundial de la región y especialmente en Ecuador, continúa marcando a la escuela como “un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior” (Palacios 1978, 11). Para Fresia “las tensiones provocadas por la pandemia y la interrupción de la escolaridad tradicional provocaron una alteración en la dinámica cotidiana de las instituciones educativas” (Fresia 2021, 231) y como ella intitula, todo se ha movido y removido en el proceso educativo durante pandemia. En este mismo sentido, Yuni y Urbano (2020, 115) mencionan que:

La dislocación de los escenarios cotidianos de la escolaridad produce una implosión de las experiencias tradicionales de lo escolar, que se trasladó abruptamente y en condiciones desiguales a los hogares de las múltiples y complejas familias contemporáneas.

Muy a pesar de la necesidad de plantear nuevas prácticas en educación o la oportunidad para el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo frente a escenarios inéditos en relación a la escolaridad, la heteronomía pervive como modelo educativo que funciona en “términos de instrucciones, en los que el estudiante reproduce los procesos que estén incluidos en las mismas” (Garay Núñez 2020, 80), ya no en un salón de clase físico sino en espacios virtuales en los que se mantienen ciertas usanzas y prácticas en las que “los estudiantes están interesados en la nota y no el aprendizaje” (80), mientras el docente es considerado “como fuente de conocimiento y no como guía” (78).

Esta inclinación por prácticas heterónomas en la educación se hizo latente durante la modalidad virtual cuando el docente fungió como hacedor de la verdad “ya no en un salón físico sino a través de una pantalla” (80), encargado de comunicarla a sus estudiantes a través de mecanismos digitales, siendo estos mismos estudiantes “agentes pasivos en su proceso de aprendizaje” (80), pues reciben las instrucciones generadas desde la imposición de la forma “tradicional de educación, fundada en la heteronomía” (80).

En este contexto cabe reflexionar la pregunta: “¿la irrupción de pantallas, plataformas e inteligencia artificial constituyen un nuevo simulacro de la vieja heteronomía o de un acontecimiento genuinamente autónomo?” (Stewart et al. 2021, 266).

Aprendizaje autónomo y lectura digital

Existe vasta literatura en torno al concepto de aprendizaje autónomo en relación al “aprender a aprender” (estudiantes) y “enseñar a aprender” (docentes). Para términos de este estudio entendemos al aprendizaje autónomo como la estrecha relación de un individuo con su “motivación para aprender, el entretenimiento y disfrute generado, la relación de los contenidos con la vida diaria o su importancia en el futuro” (Marcos 2020, 115). El aprendizaje autónomo es ese proceso autorregulado e independiente que supone un “involucramiento progresivo del sujeto en formación para hacerlo autor/a responsable de sus aprendizajes” (Perassi 2014, 48). Dicho sujeto es “un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje” (Oses 2007, 192), que goza ante esas búsquedas y las relaciona con su diario vivir.

Por un lado, existe la necesidad más que urgente que los estudiantes “lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada” (Oses 2007, 192), que gocen del disfrute de lo que aprenden de manera independiente y que sitúen esos aprendizajes en su cotidianidad. El papel del estudiante como “el de protagonista de su propio aprendizaje” (García 2013, 111).

Por su parte el docente ante “otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender” (Oses 2007, 192), está invitado a la reflexión constante de su propio quehacer metodológico y pedagógico, con la tarea de cumplir metas “encaminadas al logro de la autonomía del aprendiz” (García 2013, 111). El objetivo del profesor de la era digital es el de “enseñar a aprender” a sus estudiantes, “orientando el proceso educativo hacia una autonomía que les conduzca a “aprender a aprender” y favorezca la transferencia de sus

aprendizajes a la cotidianeidad de su vida” (Oses 2007, 196).

El docente de la era digital tiene como uno de sus objetivos “ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos (192) y la *deuda pendiente* de “la autorregulación del/la estudiante” (Perassi 2014, 55) con la guía, suficientemente capacitada por parte del docente. En palabras de Freire (1973, 107):

Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes.

La educación virtual en tiempos de emergencia sanitaria ha permitido entrever la necesidad de reconocer “a las nuevas generaciones en vínculos de mutuo reconocimiento” (Southwell 2020, 173) y de considerar “los datos estructurales de la dinámica económico-social y los factores de desigualdad, así como las revisiones curriculares necesarias para acompañar en mayor medida las trayectorias estudiantiles” (171). La realidad actual nos presenta escenarios educativos en los que no se consideran estas necesidades, pues la reproducción (entendida desde la educación bancaria) no permite reconocer “capacidades, experiencias socialmente productivas y desarrollo de autonomía” (171) en ambos actores del proceso educativo, aun cuando los tiempos de confinamiento por pandemia exigen nuevas búsquedas fundamentadas en la autonomía de los actores.

Capítulo segundo

Estudio de caso: Percepciones y experiencias de estudiantes y docentes en Lectura digital

1. Percepciones y experiencias en Lectura digital por parte de estudiantes y docentes de la escuela “Víctor Manuel Peñaherrera” de Tumbaco

Si bien en el capítulo anterior realizamos un recorrido por la literatura sobre lectura digital procurando contrastarla con la información disponible en la región y en el país en torno a lectura y hábito lector, el presente estudio profundiza en las percepciones, experiencias y usos de la lectura en medios digitales y en contexto pandémico, mediante el estudio de caso en la institución educativa “Víctor Manuel Peñaherrera” de Tumbaco, Pichincha, Ecuador.

a. Consideraciones preliminares y enfoque metodológico

La presente investigación es de carácter cualitativo y su alcance es descriptivo. Se plantea conocer las experiencias y percepciones que sobre lectura digital tienen estudiantes y docentes de la institución educativa “Víctor Manuel Peñaherrera” del valle de Tumbaco. El presente es un estudio fenomenológico y su propósito es conocer las percepciones, experiencias y usos en torno a lectura digital y si esta es una práctica relacionada con mayores posibilidades de acceso a aprendizajes de forma autónoma tanto en estudiantes como en docentes del sector público de educación.

Según Creswell (2007) el estudio de una realidad social permite señalar el significado de las experiencias vividas en relación a un fenómeno o concepto. Desde las propias experiencias vitales y desde la perspectiva de los propios actores, podemos comprender el sentido, significados, significaciones (Guerrero 2002) que esos mismos actores le otorgan a su experiencia vivida. Las realidades escolares, las relacionadas con las experiencias y vivencias de los actores del proceso educativo (Aguirre y Jaramillo 2012), son abordadas desde el estudio fenomenológico para comprender la experiencia en base a la voz de sus propios actores.

La metodología se basa en el análisis a las entrevistas individuales realizadas a

un grupo de estudiantes (8) de octavo, noveno y décimo años de educación general básica. Por otra parte, se analizan las respuestas de los docentes (8) dadas en el grupo focal planteado.

b. Técnicas e instrumentos

Entrevista semi estructurada (estudiantes)

La entrevista semi estructurada, como técnica que propicia, bajo su característica de tono conversacional, comprensión de situaciones y experiencias de una manera menos rígida (Taylor et al. 2016). El investigador llevó a cabo estas entrevistas a los adolescentes de básica superior mediante redes telemáticas debido al confinamiento por pandemia. El testimonio íntegro de los participantes ha sido reseñado en la parte final del presente trabajo (Véase Anexo 2), información que ha sido utilizada para interpretar el fenómeno desde la voz de los estudiantes.

Esta exploración de la percepción de los adolescentes sobre lectura digital en contexto pandémico tomó en consideración: el manejo y destreza del dispositivo digital de lectura, tiempos y hábito lector, los tipos de texto y multimodalidad, trabajo en equipo y motivaciones en lectura digital. ¿Qué dispositivo usas con mayor frecuencia para la lectura digital?, ¿a qué formatos digitales de lectura recurre?, ¿qué lees de forma digital?; Gustos y preferencias en lectura digital: ¿qué tipo de lecturas digitales son tus preferidas?, ¿cuánto de tu tiempo usas para leer digitalmente?, ¿con quién compartes lo que lees?, ¿consideras que leer en dispositivos digitales te permite compartir más información de tu gusto?, ¿Crees que puedes producir escritos que aporten a más lecturas en red?; ¿Consideras que mediante la lectura digital obtienes información que contribuye a tus aprendizajes?

Grupo focal (docentes)

Como segunda técnica de recolección de datos, se optó por el grupo focal a docentes, mediante una entrevista grupal de corte semi – estructurado, fundamentada en la propuesta temática del investigador (Escobar y Bonilla 2017). En el grupo de intervención surgen espontáneamente sentimientos, actitudes, creencias, experiencias y reacciones por parte de los participantes. El guion del grupo focal se centró en las siguientes subtemas o secciones:

- Lectura digital y autonomía
- Acción docente de cara a la Lectura digital: técnicas y estrategias

- Gustos, preferencias y motivaciones en Lectura digital
- Tiempos el docente en relación a la lectura en dispositivos digitales
- Textos digitales y multimodalidad

Las preguntas y las categorías iniciales surgieron de la bibliografía consultada y analizada previamente. El testimonio íntegro de los docentes ha sido recogido en la parte final del presente trabajo (Véase Anexo 3). La finalidad de estas técnicas fue conocer la voz de estudiantes y docentes en torno a sus experiencias en lectura digital durante la pandemia.

Criterios de selección

Los criterios de selección fueron tres: el primer criterio fue la paridad de género entre los participantes (cuatro mujeres cuatro hombres en ambos grupos, tanto docentes como estudiantes). El segundo criterio tomó en consideración la condición etaria: en primera instancia a estudiantes del rango de edades del adolescente (entre 11 y 15 años) y en el caso de los docentes las edades de adulto y adulto mayor. El tercer criterio fue las condiciones de acceso y participación en educación meramente virtual durante la emergencia suscitada por pandemia durante el año lectivo 2020-2021. Debido a la restricción de movilidad y al distanciamiento social por pandemia, tanto entrevistas como grupo focal se llevaron a cabo por redes telemáticas, en particular con la herramienta Zoom que permite contacto por videollamada. Referenciar también que esta investigación se centra en una sección específica de los actores del proceso educativo público: estudiantes y docentes con acceso a, por lo menos, un dispositivo digital de lectura y a la web. No se considera un número mayor de participantes por las obvias limitaciones que se agravaron durante la crisis sanitaria (falta de acceso a internet, crisis sanitaria, breve transición de escolaridad presencial a virtual, entre otras). Se pidió el consentimiento para grabar las actividades. La información recopilada a través de las encuestas semiestructuradas y el grupo focal fue revisada desde la investigación cualitativa mediante el análisis para establecer categorías que permitan decodificarla.

Finalmente, precisar que la pretensión del estudio fue conocer hábitos en lectura digital durante la pandemia, con el fin de atisbar percepciones y experiencias de ambos actores educativos en relación a los dispositivos digitales de lectura. Esto se realizó mediante un acercamiento a la opinión y a la experiencia que tienen tanto estudiantes como docentes de cara a la lectura digital, surgiendo temas clave como: 1) Destreza y manejo de dispositivo digital de lectura; 2) Tiempos y hábito lector; 3) Textos digitales

y multimodalidad; 4) Trabajo en equipo e interacción; 5) Gustos, preferencias y motivaciones en Lectura digital.

c. Unidad de análisis

La unidad educativa fiscal mixta “Víctor Manuel Peñaherrera” está ubicada en el centro de la parroquia de Tumbaco, en el cantón Quito de la provincia de Pichincha. Esta institución pertenece al sistema de educación pública del país, creada en el año 1937 desde la necesidad de los pobladores de Tumbaco de contribuir a la educación, en un principio, de niñas y señoritas en torno a la educación general básica.

En el inicio esta institución solamente contaba con estudiantes mujeres de la comunidad tumbaqueña, hasta que durante el gobierno de Rafael Correa (2010) exige la coeducación hasta la actualidad, contando con más de 1800 estudiantes en dos jornadas, matutina y vespertina, y alojando en sus instalaciones una jornada nocturna de bachillerato acelerado. Los estudiantes de esta institución provienen de diferentes partes del distrito que va desde el Quinche hasta las comunidades de Cumbayá y Tumbaco.

La institución cuenta con un director, un subdirector e inspector. Tiene 36 paralelos para la jornada matutina y 13 para la vespertina. De estos paralelos, 4 corresponden a inicial y primero; 18 paralelos de básica elemental; 16 paralelos de la básica media; 10 paralelos de la básica superior. El promedio de alumnos por paralelo es de 38 estudiantes. La Institución tiene 1859 estudiantes en total, de los cuales 876 son varones y 983 mujeres. Acoge a estudiantes de las comunidades y barrios aledaños a Tumbaco principalmente, y a estudiantes de comunas y parroquias que colindan con el valle. Se puede encontrar en la institución estudiantes de estrato económicamente bajo en su mayoría y de clase media en un considerable porcentaje. La autodefinición étnica predominante es la mestiza.

d. Características de los participantes

Características de los docentes

Los docentes asistentes al grupo focal pertenecen al sector público de educación, del régimen que las cátedras de los docentes asistentes al grupo focal son Ciencias Naturales (4 horas pedagógicas a la semana por paralelo), Estudios Sociales (4 horas pedagógicas a la semana por paralelo), Lengua y Literatura (6 horas pedagógicas a la

semana por paralelo), Inglés (4 horas pedagógicas a la semana por paralelo).

En el caso de los horarios, el docente debe cumplir 31 horas pedagógicas de su cátedra a cinco paralelos a la semana. Tiene, por tanto, que administrar el tiempo de esta obligación con la tutoría de un curso en particular, el refuerzo académico y la atención a padres de familia, que son parte del cronograma que se exige desde instancias gubernamentales. El grupo de docentes se encuentra exigido a cumplir un horario con: clases a la semana por paralelo, tutoría, capacitaciones y actualización docente, planificación clase y áreas, reuniones de área y de personal completo, evaluación y retroalimentación, talleres pedagógicos, atención a padres de familia, refuerzo académico, contención emocional, turnos y comisiones y actividades extracurriculares. Durante la pandemia, el docente estuvo exigido en reportar (vía Whatsapp u otras herramientas de conectividad como Zoom o Microsoft Teams) su asistencia a clases y reuniones al menos dos veces al día, en horario de entrada y de salida. Además, se añadió desde el Ministerio de Educación un reporte semanal llamado Teletrabajo, que debía llenarse cada viernes con relación a la acción del docente durante la semana de labores.

Con la participación de ocho docentes (cuatro mujeres y cuatro varones) de edades comprendidas entre los 27 a los 58 años, se llevó a cabo el grupo focal de formato presencial y de duración una hora con doce minutos aproximadamente. Se derivan posteriormente las generalizaciones en torno a los resultados de las respuestas recibidas por parte de los docentes asistentes al grupo focal.

Características de los estudiantes

Los adolescentes que participan en las entrevistas, de edades comprendidas entre los 12 y 15 años de edad, son estudiantes del sistema público de educación. Pertenecen a los años de octavo, noveno y décimo de Educación General Básica (EGB). Su horario de labores educativas se divide en cinco enlaces sincrónicos por día, con relación a nueve asignaturas en total: Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Educación Cultural y Artística, Educación Física, Proyectos Educativos y Desarrollo Humano Integral.

El horario del estudiante discurre entre el primer enlace a clase zoom desde las 7:00 am hasta las 13:00 pm, hora en la cual concluye su última clase sincrónica del día (cinco en total cada día). Durante la pandemia, el estudiante estuvo exigido en reportar (vía Whatsapp u otras herramientas de conectividad como Zoom o Microsoft Teams) su asistencia a clases y reuniones mediante el chat de la conferencia virtual. Aquellos

estudiantes que no podían acceder a clase virtual (de 8 a 10 estudiantes por paralelo) recibían en las instalaciones de la institución guías educativas semanales que debían resolver de forma autónoma en casa.

Con la participación de ocho estudiantes (cuatro mujeres y cuatro varones) se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas. Se derivan posteriormente las generalizaciones en relación a las entrevistas.

Capítulo tercero

Análisis y discusión de resultados

1. Entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes de la escuela “Víctor Manuel Peñaherrera” de Tumbaco

Tras la revisión de las entrevistas realizadas a los estudiantes sobre Lectura digital en tiempos de pandemia, realizamos las siguientes generalizaciones, a partir de las categorías derivadas del primer capítulo:

Manejo y destreza del dispositivo digital de lectura

La mayoría de los participantes refieren el uso de celular para realizar la lectura digital de su preferencia: “El celular ya que es el más accesible y con el que más me muevo con facilidad” (Mina Gabriel 2022, Entrevista personal; ver Anexo 2). La percepción frente a la lectura digital desde este dispositivo es que se convierte en “una experiencia más bonita” (Mina Gabriel 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Los participantes refieren su preferencia en el manejo del teléfono celular para leer y la facilidad que tienen para acceder a lecturas en red: “me siento más cómoda, es un poco más eficiente a mi parecer” (Pajuña Jeimy 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

El testimonio de los estudiantes muestra que la comodidad: “como le menciono, me siento más cómoda” (Pajuña Jeimy 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), es un elemento importante a considerar en el manejo del dispositivo. Además, está latente en el estudiante la percepción de la facilidad de acceso a la lectura en red desde el dispositivo en testimonios como: “la facilidad, llama mi atención” (Pabón Camila 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), o: “Yo creo que ya que todos podemos tener el alcance de la mano un dispositivo eso puede ayudar a que implementemos más la lectura en nuestra vida” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Indican además su distancia con la obra física de lectura al mencionar: “la verdad no soy alguien que se comprenda con los libros en físico” (Pajuña Jeimy 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); “lo que más llama mi atención es que aparte que la tecnología ha avanzado tanto, se pueden abrir en varios formatos, varias aplicaciones” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Tiempos y hábito lector

Respuestas como: “en clase pasaba cuatro horas frente al celular” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2)), “Normalmente paso más de medio día en la computadora” (Mina Gabriel 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), y: “cuando estamos haciendo tareas de investigación lo utilizo un tiempo más prolongado” (Pajuña Jeimy 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) dan cuenta de tiempos prolongados en que adolescentes hicieron uso de dispositivos digitales de lectura.

En su experiencia lectora, resaltan elementos como la indagación: “me encuentro con muchas cosas que antes la verdad no sabía y podría todavía haber más (Pajuña Jeimy 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); la autoformación: “El Internet te permite aprender más sobre lo que tú aprendes en la escuela tú mismo te puedes autoeducar, así como hay personas que se autoeducan y saben más cosas que las personas estudiadas” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Referencian que los tiempos sobre uso de dispositivos digitales para la búsqueda de lecturas en la web son variados, pues indican que todo depende del gusto: “Si le tomo bastante cariño le puedo tomar dos o tres horas sin tomar tiempo dos tres cuatro horas. Tengo más tiempo al leer en digital” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), y de las posibilidades de acceder a esa información sin detrimento de otras actividades que realizan con el dispositivo, como comunicación y entretenimiento: “Hago muchas cosas en lo virtual” (Vargas Mateo 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); “A veces cuando tengo suficiente tiempo uso dos horas para leer sobre historia” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Textos digitales y multimodalidad

La lectura digital les resulta más dinámica y atractiva por cuanto la pueden adaptar a sus gustos y a sus preferencias (agrandar o comprimir la letra, el uso de hipervínculos, breve y “voy directamente al grano y me gusta aprovechar de la mejor manera” (Gavidia Andrés 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), y porque supone una forma de leer personalizada - alejada de la lectura lineal y unívoca del texto físico – por la multiplicidad de opciones y la ingente cantidad de información que se encuentra en la web.

Los adolescentes indican su destreza y su comodidad de lectura frente al dispositivo digital. Esto acentúa su capacidad de afrontar los escenarios inciertos del quehacer educativo (pandemia/educación virtual). Las respuestas mostraron que la

mayoría del tiempo destinado a la lectura de su preferencia, los adolescentes la realizan bajo uso de las redes sociales (Facebook como predominante, seguido de Instagram) a las que con mayor asiduidad acuden en busca de textos. Sus respuestas más bien sugieren adaptación y comodidad frente al escenario de la lectura digital. Indican que programas – “wattpad, library notebooks o redes sociales como Facebook e Instagram” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) - no solo les permiten otros tipos de lectura, sino que posibilitan al lector fungir como autor o productor de contenidos escritos.

Mencionan que este tipo de lectura les resulta eficiente cuando “ponemos un título buscamos y aparece lectura breve y así podemos disfrutarlas de mejor manera” (Gavidia Andrés 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), o porque les permite acceder a ingente información. En palabras de una estudiante: “hay tipos diferentes de encontrar lo que buscas, por ejemplo: las páginas web porque le encuentro la información más clara que yo la pueda entender y creo que va mucho al resultado que busco” (Pajuña Jeimy 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Cabe inferir que el adolescente no hace referencia a lecturas de profundización sobre tal o cual temática, sino que confirma que “no se lee textos grandes” (Vargas Mateo 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), y prefieren “leer historias breves, las que postean en Facebook” (Mina Gabriel 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Esto evidencia que la lectura digital es para ellos una herramienta relacionada con la imagen, lo oral y la multimodalidad. Las historias que lee el adolescente se relacionan con los “juegos, videos, animaciones, películas” (Pabón Camila 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), y el trabajo en equipo como la interacción se dan en lo que tienen “oportunidad de leer en las redes sociales” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) o de “leer y escribir en las redes” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Trabajo en equipo e interacción

Desde la visión del estudiante, la lectura digital ha generado nuevas vías para conocer y leer temas de su interés. Refieren compartir sus lecturas con el círculo social más cercano: “con mi mamá” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); “Comparto con mi hermano, con mi familia. Más frecuente con mi hermano” (Gavidia Andrés 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); e indican compartir las lecturas de su preferencia con amigos, a quienes “les gusta bastante la lectura. Me gusta que me

recomienden y observar los gustos de otras personas” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). No obstante, se nota en ciertas respuestas, renuencia a compartir experiencias de lectura digital: “No lo comparto con nadie me gusta ser algo poco guardármelo solo para mí verdad” (Pajuña Jeimy 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Es notable la preferencia con que se refieren a lectura en dispositivos digitales, aunque mencionan extrañar el contacto y la participación presencial en procesos de lectura y enseñanza aprendizaje: “se necesita más un aprendizaje presencial para poder interactuar con el pizarrón y con objetos, ahí se aprende más que en virtual” (Mina Gabriel 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

La percepción general es que sí avanzaron en cuanto a lectura digital y trabajo en equipo cuando mencionan que: “he aprendido más que afuera” (Vargas Mateo 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). No obstante, se nota una ausencia de guía o acompañamiento que les permita integrarse en el trabajo colaborativo y de inteligencia colectiva, cuando mencionan que: “según yo sí avancé porque paso casi todo el día allí, y he aprendido más que afuera, leyendo cualquier cosa en internet” (Vargas Mateo 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); “yo creo que sí he aprendido, o sea no es ni poco ni tanto, porque sí es complicado aprender ahora por las redes sociales” (Gavidia Andrés 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Una participante expone, como contrapunto, que no avanzó nada por cuanto “no se sentía lo mismo y no se sentía la misma interacción en la lectura” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Una participante concluye categóricamente al referenciar que: “sí avancé, pero no mucho y las razones serían porque uno: porque podía leer a mi gusto y dos: tampoco se avanzarían los demás porque a veces se necesita ayuda de los profesores” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Gustos, preferencias y motivaciones en Lectura digital

En cuanto a los gustos y preferencias de lectura, nos encontramos con que los estudiantes consultados gustan de dos tipos de lectura: la que evoca el pasado del ser humano (historia, personajes históricos) y la que discurre en posibles escenarios futuros (ciencia ficción y lo sobrenatural). Este tipo de preferencias nos remite a las preguntas fundamentales del adolescente (quién soy, de dónde vengo, adónde voy) y a una constante búsqueda de identidad propia de la edad en las condiciones actuales. Entre las preferencias de lectura están leyendas y cuentos que se mueven entre la fantasía y la

ficción, regidas por lo que ellos consideran lectura de diversión y de distracción. Así lo referencia un participante: “Me gustan que me recomienden lecturas ya que pruebo nuevas cosas” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), e inmediatamente menciona que lee: “manga, libros macabros, les mando los links, donde ya están las lecturas completas donde no tengan que buscar más” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Al analizar las respuestas de los estudiantes, podemos referir que lo considerado atractivo de las lecturas que realizan sobre un pasado histórico y un futuro de ficción son, entre otros aspectos, las tramas con lo que ellos suponen “un buen desarrollo en su historia” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), tramas que según ellos se consolidan en el uso del “factor sorpresa” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) y lo inesperado. Tramas aunadas a escenarios y personajes que se acercan, en cuanto a sus características, a lo “mágico” (Mina Gabriel 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), lo que “jamás había visto” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2), y al despliegue de conflictos “emocionantes” (Pabón Camila 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) en que discurren las lecturas.

Es importante anotar que es latente en las respuestas del adolescente la búsqueda de nuevos discursos, nuevas narrativas, “mundos nuevos” (Vargas Mateo 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) por descubrir a través de la lectura. El presente silenciado se da, según sus testimonios, porque la situación actual no les interesa al ser ampliamente conocida y porque no es “llamativo” (Pabón Camila 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); porque desde su perspectiva “sabemos lo que está pasando” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Esto se aúna a que el presente no tiene, según la visión de uno de ellos, de un “suceso lindo, bonito” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) lo que ha volcado la predilección del estudiante a leer sobre los dos ámbitos previamente nombrados. El ejemplo que da un estudiante así lo referencia: “Leí sobre un manga de un anime. De unas quintillizas estuvo muy bueno a mi parecer, me vi el anime virtual y leí el manga. Me gustó mucho, desenlace bueno, mucha tensión también” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Cabe señalar dos elementos relacionados a la lectura que son de preferencia mayoritaria de los entrevistados. En las respuestas de los adolescentes mencionan al meme como elemento al que incurrir para leer brevemente lo que ellos consideran “está pasando” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) y es de interés, a su

consideración, generalizado: “son cosas que están en las redes sociales cualquiera que lo pueden leer y lo toman de diferente forma, es algo que está públicamente que cualquiera se puede encontrar ahí; aunque uno no lo quiera y si uno se la encuentra por la curiosidad que uno tiene ahora uno lee no se lo toma así, resulta más llamativo” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). “Yo prefiero memes, ¿ya? porque a veces salen cosas chistosas y ya” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). “Me gustan lecturas graciosas, memes, sacados de películas, aunque algunos son muy groseros” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

En el caso de los cómics, refieren predilección por aquellos cuyo contenido se relaciona con las culturas asiáticas y que abordan el humor negro: “me gusta el manga y el anime, eso leo” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); “algunas personas toman el humor de una forma diferente a otras” (Pajuña Jeimy 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); “¿si sabe qué es el humor negro verdad? Bueno... a mí me gusta el humor negro en cómics, pero no sé qué opinarán mis compañeros” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2); “Me gusta más leer las historias que publican y sobre todo los cómics japoneses” (Mina Gabriel 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Entre los temas que mayor captan su atención son temas de tecnología futurista como “clonación, naves o instrumentos de guerra” (Pabón Camila 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Igualmente capta su atención características mágicas de los personajes como “extraterrestres, alien” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) o superhéroes. En cuanto a hechos o personajes del pasado, las temáticas de su predilección se conectan a lo que consideran “aprender de los errores del pasado” (Mina Gabriel 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) y de “revivir momentos” (Vargas Mateo 2022, entrevista personal; ver Anexo 2) que son narrados desde la fantasía y desde la conexión con lo mágico.

2. Grupo focal realizado con un grupo de docentes de la escuela “Víctor Manuel Peñaherrera” de Tumbaco

Lectura digital y autonomía

Ante la apertura del grupo focal a la temática de lectura digital y autonomía, mediante la pregunta guía: ¿la lectura digital suscita aprendizaje autónomo?, los participantes reiteran la palabra “difícil” en varias ocasiones, mencionan dificultades y “no es tan fácil” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3) para referirse

a sus percepciones sobre los nuevos espacios de lectura digital y sobre la posibilidad de incentivar la autonomía en el aprendizaje.

Este primer acercamiento estaba encaminado a atisbar si desde la perspectiva docente la lectura digital permite el aprendizaje de forma autónoma. Los maestros relacionan estos dos elementos desde “los intereses de las personas” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), ya sea sugiriendo que para aprender de forma autónoma “parte de la motivación de ellos” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); ya sea desde la idea del “hábito de lectura” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); desde la disponibilidad y facilidad en el uso y el acceso: “la herramienta está disponible a la mano” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); desde la curiosidad: “a los estudiantes más curiosos no les basta con lo que se da en las clases” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); e incluso desde la idea de “democratización de la información” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3) como fuentes posibles para aprender de forma autónoma.

En los testimonios que generó este primer acercamiento, está latente entre los docentes la opinión generalizada sobre lo que consideran se *debe leer*:

“Siempre desde el hogar dando buenas pautas normas, a los hijos para el buen uso de la tecnología y continuar con los maestros enseñando a que debemos ser conscientes del uso de las nuevas tecnologías, hacerlo con prudencia, con sensatez y no desviándose del objetivo” Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Se puede considerar, a raíz del decir de los docentes, una distinción entre *lo bueno y permitido frente a lo malo o prohibido*, en expresiones como: “ellos ya saben lo que está bien y lo que está mal y es preferible que vayan por el camino o por el sendero correcto” (Nacaza Isael 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). “Lo primero sería que el docente les dé el tema específico y la fuente a dónde deben acudir” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “el chico no tiene una orientación de cómo buscar textos fidedignos” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Estas aseveraciones se relacionan con una actitud paternalista, denotando límites que el maestro establece en su quehacer educativo en relación los estudiantes, lo que nuevamente tiene nexos con la idea del *deber ser*: “sí se encuentra esas partes donde no se quisiera que lleguen los estudiantes” (Nacaza Isael 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Hay incluso cierta desestimación de las capacidades del estudiante y de su investigación espontánea, en afirmaciones como: “los chicos hacen lo más fácil” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), y también juicios adelantados sobre el quehacer estudiantil en testimonios como: “lo primero que ellos hacen es ir a google o a cualquier buscador e inmediatamente buscar en wikipedia” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “ellos lo que más conocen por ejemplo es buscar en google sobre temas que se les pide” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Se evidencia igualmente una inquietud, a nivel de todo el grupo docente, sobre lo que consideran como dificultades al momento de emprender lecturas desde las TIC. Esto debido a que constantemente comparan a la información dispuesta en internet con: “intoxicación” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), “noticias falsas” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), “desinformación” e “información basura” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “saturación”, “manipulación”, “tergiversación”, “sobrecarga de información” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), “distractores en línea”, “información falsa” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). La percepción generalizada del docente es que la información disponible en red se caracteriza por la información falsa: “una saturación de información en la que no se sabe que es real y que no es real” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), o la percepción de que “a los chicos se les ha inundado de información de diferente tipo, [...] en algunos casos educativos, en otros casos desinformativos” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

En términos generales su visión se centra en los problemas que puedan suscitarse al emplear lectura digital en el proceso educativo, la gran mayoría de docentes refieren un escenario complejo salvo una opinión:

“Los estudiantes ahora como todos sabemos tienen un gran acceso a la información, ya no es necesario ni siquiera movernos de la casa para conseguir esa información entonces [...] hay que darle cierta autonomía en estas épocas especialmente en esta pandemia en esta época que estamos viviendo, ya que ellos pueden generar ciertos conocimientos por su propia cuenta buscando información en la nube” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Se refleja en las enunciaciones vertidas un dejo de reminiscencia por el texto físico en detrimento al archivo de lectura digital cuando mencionan: “yo siempre opto a

lo de antes físico, lectura física, conseguir un libro y palparlo al libro” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “el olor mismo cuando se abre un libro y empezar a dar lectura les llena de emoción y los estudiantes viven ese tiempo de lectura” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), pues se considera al formato digital como “distractor” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3) para procesos de lectura.

Acción docente de cara a la Lectura digital: técnicas y estrategias

Más que ahondar en la acción pedagógica, que era la intención directa de este segundo subtema y sus preguntas guía (¿Cuál ha sido su acción docente para incentivar el hábito del lector digital?; ¿cómo ha incentivado la investigación fundamentada en la lectura digital en sus estudiantes?; ¿qué técnicas y estrategias ha considerado como docente para incentivar la lectura e investigación en digital?), los docentes relacionan la responsabilidad de encarar la lectura digital desde el hogar (“las acciones a trabajar, uno se las puede enfocar como docentes, pero radica mucho el éxito de la lectura desde el hogar” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); o como una búsqueda del propio estudiante al decir que: “links en donde los estudiantes busquen los libros a leer o párrafos que se van a revisar, en mi caso es el trabajo que realizo” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Se refuerza, como adicional, la percepción que tiene el docente sobre la falta de lectura por parte del estudiante cuando mencionan que: “ya hablando de la realidad nuestra, de un cien por ciento nada más un 25 cumple, la mayoría no, solamente es buscar información en el internet, copiar y pegar mas no leer y comprender y de ahí sacar las ideas” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Según el docente, se dificulta la guía en lectura porque “no había, no había ningún interés de ellos (estudiantes), no leían, esa es nuestra realidad” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), lo que denota una dificultad para el docente de establecer acciones que promuevan la lectura digital.

Según las intervenciones de los participantes, la lectura digital no ha sido abordada desde perspectivas de innovación, optando por la improvisación: “Como docente lo que puedo hacer es en clases digitales, incentivarles de manera adecuada” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); o la reiteración de lo que ya se hacía presencialmente, con la diferencia de la mediación de la pantalla, cuando responden: “hemos hecho un mito en base a otro mito escrito. Hemos recreado un mito

con los estudiantes, para poder trabajar en lectura, comprensión y en escritura” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), o también: “la lectura de un libro, haciendo un análisis, o dando lectura de párrafos” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Puede apreciarse que las acciones del docente de cara a la lectura digital han sido insuficientes por motivos que van desde el desconocimiento de la necesidad del estudiante: “La información por parte de los docentes, los links, los textos que enviamos como docentes estaba adecuado” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); ya sea por impericia en el uso de herramientas digitales: “el libro mismo que lo tienen como guía como para trabajar y leerlo” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), “En mi caso me gusta mandar textos” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), y: “me dejé guiar de acuerdo a los recursos educativos del Mineduc” (Nacaza Isael 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); o ya sea por desinterés o cansancio cuando mencionan que: “incluso para el mismo docente es cansado, aparte de tener clases nuevamente sentarse a leer un texto... es muy cansado” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), o también: “Eh, la verdad yo traté de enviar textos” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Se puede entrever en las intervenciones del docente la continuidad de prácticas desde la normatividad cuando se menciona que la lectura digital: “es muy difícil inculcar (la) si el estudiante no es disciplinado” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). También se aprecia cierta incapacidad del docente de ejercer su cátedra desde la transversalidad y la concatenación de su especialidad con otras asignaturas, cuando se insinúa que: “por mi parte me dediqué a los temas de mi especialidad” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); o desde la visión del deber ser (docente como policía de la cultura), mencionando que, frente a las redes informacionales: “no fue dado buen uso por parte de los estudiantes” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Pueden vislumbrarse nuevamente restricciones desde *el deber ser*: “indicar portales sitios web que contengan la información que queremos que revisen” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Otro profesor reaviva la idea de asumir que: “en la actualidad a los chicos no les gusta leer tanto” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

El docente asume que el adolescente no realiza una adecuada investigación: “el chico usa su dispositivo es más para redes sociales, información que ellos quieren obtener, pero no para una información formal” (Salazar Lourdes 2022, entrevista

personal; ver Anexo 3). Un docente afirma que las lecturas dispuestas en la red son “chismografía, redes sociales, música, juegos, y no ayuda, lo que ha hecho más bien es perturbar la creatividad o la inteligencia del estudiante” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Esta segunda aproximación claramente inquiría sobre las acciones llevadas a cabo y ninguna respuesta supuso una acción específica innovadora. Hay un desvío del propósito de este subtema, pues se observa en las intervenciones, más que acciones concretas relacionadas con técnicas o estrategias planteadas por el docente, únicamente refieren intenciones en relación a la lectura digital: “existen portales que tienen libros gratuitos que se pueden descargar y sin necesidad de comprarlos” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), y en: “Entonces un llamado a todos los docentes a leer textos, leer libros para que con el ejemplo sepamos educar a los niños, y en los colegios de igual manera” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Gustos, preferencias y motivaciones en lectura digital

En una primera aproximación a esta sección, El docente relaciona la motivación a la lectura digital con la gamificación y lo novedosa que resulta este tipo de lectura: “lo que les gusta a ellos, partiendo de conocimientos, o de motivaciones o historias que le inserten... los chicos ahora mucho les gusta lo novedoso, la ciencia en el sentido de los juegos” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). En el testimonio de los docentes también está presente la idea de la motivación a la lectura desde la producción de contenido que permiten las nuevas literacidades: “motivando a los estudiantes si hacen cosas hermosas y sus creaciones de escritura creativa para trabajar en ese asunto” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

En las aseveraciones vertidas por los participantes se percibe una brecha digital y etaria, un distanciamiento del docente con las TIC y con las necesidades de los estudiantes, pues al preguntarles sobre cómo motivar a la lectura, hallamos respuestas como: “las redes sociales, todo eso: TikTok, Instagram, Facebook, eso les motiva a seguir otras cosas antes que incentivar a la lectura, los chicos en vez de utilizar para algo bueno, ellos lo utilizan para otras cosas que no son provechosas” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Este tipo de sentencias, denotan una separación o un juicio apresurado del docente frente al estudiante y las herramientas que utiliza. También observamos este

distanciamiento en la respuesta: “Yo solamente les indico los beneficios de la lectura sin nada más” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), que nos permite entrever una despreocupación en la acción pedagógica y las formas de llegar al estudiante para motivarle a la lectura digital.

Nuevamente nos encontramos con una dificultad por parte del docente de motivar a la lectura desde una visión de transversalidad de las asignaturas. La separación entre una y otra asignatura y no relacionarla desde un universo general y compartido de investigación y lectura: “lo que se ha hecho es lecturas científicas de actualidad” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Los docentes atestiguan su limitación para conocer los gustos en lectura digital por parte de los estudiantes, cuando mencionan: “sugerir qué tipo de texto la literatura, de pronto por autores, por títulos que le llamen la atención para que pueda tratar de acceder a ese libro” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Cuando el subtema de esta tercera aproximación se volcó a la pregunta ¿qué lee el docente durante la pandemia?, los testimonios de los docentes se centraron en información sobre la crisis sanitaria, antes que una exposición de las lecturas que hicieron durante el confinamiento. Afirmaciones como: “lo que buscaba información era sobre este virus justamente” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “creo que nos centramos más que todo sobre el estudio y la realidad de lo que estamos viviendo sobre la pandemia” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “cómo uno puede ser más útil en este siglo y esta crisis sanitaria” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), nos indican que el maestro centró su curiosidad en lecturas primordialmente relacionadas con la pandemia y la llamada crisis sanitaria. No mencionan un ejemplo en concreto de lecturas realizadas, sino generalidades como “buscamos información, libros” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), “buscando en diferentes medios y formatos” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), “ciencia ficción, curiosidades, historias” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3) o “uno se ha autoeducado ha leído, sobre diferentes situaciones que pasan en otros continentes” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Nuevamente se puede entrever un arrinconamiento que percibe el docente en relación a tecnologías y pandemia: “cómo sobresalir de eso, cómo superar, y cómo vivir con eso” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), acentuado por el abandono a nivel institucional. También una tendencia a observar la problemática antes

que el espacio de nueva oportunidad: “pero para crear un auto conocimiento es un poco complicado ahí tienen que haber otros aspectos para tomar en cuenta” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Tiempos del docente en relación a lectura en dispositivos digitales

Frente a esta cuarta intervención, nos encontramos con la percepción docente de una transición abrupta de clases presenciales a clases virtuales, frente a la cual: “No le desarrollamos de la manera adecuada” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “lo que pasó en el Ecuador y en la educación que tuvimos por esta pandemia es que nos tocó asumir y conocer como vino, con la poca o mucha información” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Esto evidencia, en la idea generalizada del docente, necesidades desatendidas y premura en el accionar por parte de estamentos gubernamentales: “Creo que lo que nos tocó vivir es solucionar de manera rápida el tema de la educación para no parar” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); una exigencia: “la situación que se ha manifestado y todavía continúa es crítica y tenemos que trabajar y adaptarnos a esta nueva realidad” (Nacaza Isael 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); un escenario obligado: “todos nos hemos visto forzados a manejar un celular, una computadora, la información en forma digital, eh... y la pandemia nos ha forzado un poco a eso ¿no?” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Se aprecian en el decir docente, declaraciones de arrinconamiento frente a escenarios mediados por la tecnología: “la tecnología está mal encaminada, no enfocamos bien a los chicos” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Cabe resaltar que el docente que tuvo que pagar el costo de internet, de las mejoras en la conectividad y del dispositivo digital de interacción en línea. La percepción generalizada es la “falta de tiempo” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3) para actividades relacionadas con la investigación y la lectura en dispositivos digitales. En testimonios como: “el maestro no tiene prácticamente tiempo para hacer ninguna clase de investigación porque los tiempos son destinados a otras cosas” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “Dependiendo del trabajo que se tenga que hacer, en cuanto a cosas académicas de aquí, digamos que sí quita tiempo” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “lo que no nos compete a nosotros, impartir como es los talleres y llenar los formatos de la OVP (Orientación Vocacional Profesional) que compete a otro departamento, eso sí es algo que a nosotros no nos

corresponde, eso nos quita el tiempo” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), “porque el tiempo es limitado, a veces el tiempo como docentes es muy pesado, no podemos tratar de darles toda la información a los chicos y como que les limitamos y nos limitamos también nosotros” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “el docente está saturado, como en comisiones, formularios, llenar matrices y otras situaciones que en realidad es competencia de las partes administrativas” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

La percepción del tiempo limitado se aúna a la idea de que las actividades del docente se perfilan a lo que denominan “trabajo de escritorio”, en testimonios como: “Lamentablemente hemos visto que las tareas de secretaría o documentos extra que envían al maestro se han duplicado, se han triplicado, [...] entonces hemos pasado de un trabajo en aula a un trabajo de escritorio” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “sí me gustaría que en todo caso las autoridades nos reduzcan el trabajo que es burócrata, que solamente de papeles porque nos estamos convirtiendo simplemente en docentes de escritorio y no de aula” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Estos testimonios muestran que el tiempo de lectura del docente, desde su perspectiva, se halla limitado por las diversas actividades que realizan en su ejercicio profesional.

Se puede evidenciar también que las actividades asignadas a los docentes como documentos de comisiones, documentos de secretaría y documentos extracurriculares son considerados por ellos como actividades que “uno tiene que hacer o sea la responsabilidad de uno es llenar esos documentos” (Villacís Mónica 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), como factor que imposibilita el tiempo de lectura e investigación. Se percibe en el testimonio del docente una sutil resignación en torno a estas actividades cuando mencionan que: “si uno quiere superarse obvio va a salir tiempo así no podemos dormir las ocho horas que necesitamos” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). “A veces el tiempo como docentes es muy pesado, no podemos tratar de darles toda la información a los chicos y como que les limitamos y nos limitamos también nosotros” (Nacaza Isael 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Además, ante esta cuarta intervención del grupo focal, los docentes mencionan que el área de su investigación y de su lectura en dispositivos digitales se restringe a su materia en testimonios como: “me tomo un tiempo de investigación, novedades, avances dentro de la materia de ciencias naturales, es decir, actualización” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); o en: “En el caso del área que manejo que

es estudios sociales, lo primero que se realiza es primero lo que es el contenido y de la materia” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), desatendiendo una voluntad real de realizar investigación y lecturas en otras áreas y otros formatos de lectura.

Surgen espontáneamente, en el desarrollo de esta intervención, testimonios del docente en relación al tiempo limitado para lectura e investigación. Mencionan que el tema de calificaciones y tiempo empleado por el docente para el registro de las mismas, son temas que deben discutirse: “no estoy muy de acuerdo con la calificación porque los muchachos tienen mucha facilidad, hay mucho facilismo de los estudiantes en cuanto a las tareas de ellos, a las oportunidades que tienen” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); o en: “siempre estamos calificando más la materia que la parte humana, creo que no hemos avanzado en esa parte de la calificación” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Los docentes volcaron su atención, bajo sus testimonios, a una preocupación generalizada en cuanto a la real utilidad de la calificación frente a los procesos de aprendizaje que se generan desde la escuela. Las aseveraciones de los participantes desviaron la intención de esta cuarta aproximación, pero resultó notorio el descontento generalizado en afirmaciones como: “ahora no se esfuerzan, no aprenden ¡igual se les regala las notas!” (Nacaza Isael 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). El testimonio de un docente ilustra este hecho cuando menciona que: “desde mi tiempo que estaba estudiando hasta el actual, solo nos fijamos o nos basamos en una calificación y los chicos están en la actitud de ponerse un papel de que son diez, son nueve, son ocho y no nos preocupamos en verdad si están aprendiendo” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Esta opinión se ve reforzada por otro docente, quien indica que desde su perspectiva “en el tema de calificaciones creo que una nota no determina el conocimiento que adquiere un estudiante, sino más bien esta es una situación que solicita el ministerio” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Hay una reminiscencia, hacia el final de esta cuarta intervención, una especie de nostalgia en cuanto a procesos de calificación anteriores y lo concerniente a la forma de evaluar de anteriores procesos. En testimonios como: “hoy podemos ver que el estudiante tiene mucha facilidad y eso ha hecho que el estudiante se vuelva un poquito dejado, digámoslo así, no trate de ganarse su nota” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “para mi punto de vista es mucho facilismo para los estudiantes y no están obteniendo el grado de responsabilidad de ellos” (Chasipanta Luz 2022,

entrevista personal; ver Anexo 3). Esto se suma a la percepción docente que el método de calificación actual se convierte en un instrumento desfavorable para el accionar docente cuando el maestro indica que: “los estudiantes no presentan, no les importa, nosotros simplemente somos los que sufrimos” (Nacaza Isael 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Textos digitales y multimodalidad

Las preguntas guía: ¿Cómo leer digitalmente?, ¿plataformas y textos digitales relacionados a la lectura en digital? y ¿qué recursos digitales de lectura usar en el proceso educativo?, abren la quinta y última sección del grupo focal. Surgen aseveraciones que muestran un desconocimiento del docente en relación con las redes de información y el software (programas) que pueden usarse para la lectura digital en el ámbito educativo. Salvo un caso: “OneDrive”, “GoogleDrive”, “redes sociales como Facebook” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), la mayoría de los docentes interviene alejándose del tema del software y las redes informacionales que planteaba la pregunta. De hecho, se nombra a estas instancias informativas como: “esos espacios” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), “estamos en diferentes medios” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3), o como herramientas aún desconocidas: “estamos adaptándonos a estas nuevas tecnologías” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Hay un dejo de presión y de arrinconamiento que percibe el docente frente al uso de las nuevas tecnologías, debido a un elemento externo. Este abandono, a decir del docente, se da por la situación pandémica: “nos tocó aprender lo que es uso de la tecnología de las plataformas digitales por nuestro trabajo” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); debido a la presión desde la autoridad educativa: “no es como las autoridades dicen que ya pasamos a presencial y todo regresa a la normalidad” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); a la brecha digital: “ya los maestros estamos adaptándonos a estas nuevas tecnologías, se está aprendiendo a leer digitalmente situación que no se daba anteriormente” (Tigasi José 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); o a los costes o el acceso a las redes informacionales: “si es que se puede afrontar un pagado aunque a veces resulta un poco caro” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Ante el cuestionamiento del tipo de texto digital de preferencia de lectura usado por el docente, solo uno afirma haber usado un formato de lectura digital: “documento en

línea en la nube de drive” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Este formato da cuenta de la relación entre lectura multimodal y producción de contenidos, ambos elementos presentes en lectura digital y que son posibles desde el documento en línea que cita.

La mayoría de los docentes, en contrapunto, no mencionan nuevos formatos de lectura digital, y limitan sus afirmaciones a mencionar que: “hemos trabajado con el texto o les he dado lecturas sacadas del internet” (Nacaza Isael 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “nos hemos visto un poco impulsados a decirles a los estudiantes que lean estas plataformas digitales” (Portilla Santiago 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). No se menciona un formato en específico o una herramienta de lectura relacionada con las TIC.

Este tipo de intervenciones muestran las limitaciones del docente frente al uso de la tecnología y las herramientas que pueden incluirse en el proceso educativo. También se aprecia en las aseveraciones un apego a actitudes controladoras desde el ejercicio pedagógico, propio de un proceso de enseñanza/aprendizaje centrado en el docente: “he mandado a hacer consultas” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “cuando se les manda a hacer una consulta” (Salazar Lourdes 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “yo ahorita prefiero mandarles” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Finalmente, podemos evidenciar una tendencia del docente a centrarse en la herramienta tecnológica (medio) y no a la mediación o al proceso que subyace al incentivo de la lectura y la investigación mediada por TIC. Sentencias como las siguientes así lo muestran: “usted puede escuchar videos y encuentra sinnúmero de material para autoeducarnos en esta era digital que nos ayuda demasiado” (Jaén Rocío 2022, entrevista personal; ver Anexo 3); “La tecnología ayudó a que la educación mal o bien siga funcionando y se convirtieron en los elementos básicos del aprendizaje: el dispositivo, la lectura” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

3. Consideraciones finales sobre testimonios de estudiantes y docentes

Existe, a raíz de las intervenciones de los docentes participantes del grupo focal, una marcada oposición al uso de las herramientas tecnológicas de lectura digital en espacios del proceso educativo. Constatamos que la gran mayoría de docentes se resisten a considerar a la lectura digital como una opción viable para la innovación del

quehacer educativo y centran su atención en las dificultades que pueden suscitarse en el uso de herramientas tecnológicas, antes de observar a las mismas como oportunidades para una mejora en la función pedagógica: “La información por parte de los docentes, los links, los textos que enviamos como docentes estaba adecuado de acuerdo a las edades pero no fue dado buen uso por parte de los estudiantes” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Esto se relaciona fuertemente con baja capacidad de resiliencia del docente frente a la virtualidad y a sus escenarios inéditos y también a una profunda carencia de actualización o de capacitación al respecto. Se suma a esta limitación las condiciones laborales deficientes, pues los costes del pago de internet, la cantidad de estudiantes y la distribución de la guía de actividades (para los estudiantes que no tenían acceso a la red) fueron asumidos por el docente: “Creo que lo que nos tocó vivir es solucionar de manera rápida el tema de la educación para no parar. La tecnología ayudó a que la educación mal o bien siga funcionando” (Bucheli Mario 2022, entrevista personal. Ver Anexo 3).

En el caso de los estudiantes, las respuestas referenciaron experiencias amenas en relación a los dispositivos digitales de lectura. La capacidad de resiliencia del estudiante se puso a prueba en escenarios de educación virtual que resultan más familiares para el adolescente nativo de la era digital: “Nos ha ayudado mucho ya que podemos encontrar mucho más rápido la información en cambio en el libro un poquito más demoroso es. Nos ha ayudado mucho a encontrar más rápido la información” (Vargas Mateo 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). No obstante, las respuestas del adolescente permiten entrever ausencia de guía sobre procesos letrados, incluso un alejamiento de la lectura por otros espacios transmedia: “Talvez se dejó de leer un poco porque en las clases solo mandaban tareas semanales y ya dejé poco a poco la lectura y ya no leo casi. Ahora hago muchas cosas en lo virtual me he despegado de la lectura” (Vargas Mateo 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

En forma general, podemos evidenciar que no existe autorreflexión ni autocrítica por parte del docente y su accionar en los escenarios antes mencionados. Salvo un par de reflexiones, que no autoevaluación, los docentes endilgan a un tercero (estudiante, familia, autoridad educativa) las falencias o los vacíos que puedan darse en incentivar la lectura y su relación con la virtualidad. Observamos también, y aparejada a este elemento, que la brecha digital y etaria es muy marcada, por cuanto hay un profundo distanciamiento del docente con el devenir del estudiante, sus gustos, sus apetencias, su

autonomía y, en contraparte, hay una actitud paternalista ante el accionar del estudiante en sus nuevos espacios de lectura digital:

“Entonces pienso que de manera digital no están leyendo adecuadamente porque los estudiantes se distraen fácilmente... eh... en sus celulares, con los juegos, con las otras actividades que se dan en el Facebook, el instagram, el whatsapp, entonces como que es un distractor en el momento en que se ponen a leer en forma digital” (Jaén Rocío, entrevista personal; ver Anexo 3).

En contrapunto, las respuestas de los estudiantes evidencian curiosidad por las narrativas transmedia, además de una percepción generalizada de comodidad frente al dispositivo digital de lectura:

“La lectura digital te puede servir de muchas maneras, para estudiar, divertirte, distraerte un poco, te puede servir para leer cosas que no sabías del tema, puedes informarte sobre cosas que están pasando en el mundo, aprender palabras que las habías escuchado y no sabías el significado” (Ontaneda Johan 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

El adolescente mantiene una actitud proactiva y de interés sobre la lectura en dispositivos digitales, pues referencian su predilección que les suscita esta forma de leer. Es notoria la capacidad que tiene el estudiante de relacionarse con estos lenguajes transmedia y, según sus propias experiencias, extraer el mayor provecho a partir de sus propios gustos y apetencias en lectura:

“Lo que más llama mi atención es que aparte que la tecnología ha avanzado tanto se pueden abrir en varios formatos, varias aplicaciones, por ejemplo, yo uso watterpad que es una de las aplicaciones que últimamente se están usando y también compro los libros en playstore que también es bastante fácil y bastante accesible” (Zambrano Luciana 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Finalmente, considerar los temas de autoridad y discurso normativo como ideas presentes en la experiencia del docente y la lectura digital durante pandemia. A lo largo de todas las intervenciones, el propio docente reseña su labor como *policía de la cultura* y como administrador *de lo que debe ser y de lo que está prohibido*, constituyéndose en testimonio de un discurso que no coadyuva a la autonomía en el aprendizaje en el proceso educativo:

“La información por parte de los docentes, los links, los textos que enviamos como docentes estaba adecuado de acuerdo a las edades pero no fue dado buen uso por parte de los estudiantes, no leían, no comprendían el texto, por la misma razón que hay muchos distractores, falta de comprensión del texto, falta de entendimiento de los textos, falta de interés de los muchachos que no llevaron a cabo la lectura y como docente cuando ya

llegamos al aula a preguntarles acerca de las ideas principales de los textos no había, no había ninguna mención, ningún interés de ellos, no leían, esa es nuestra realidad” (Chasipanta Luz 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Gran parte, sino la gran mayoría de las afirmaciones del docente, están mediadas por esta condición, lo que contrasta profundamente su posición frente a la del estudiante: mientras aquel considera a los nuevos espacios de lectura y a las herramientas de lectura digital como un campo de restricción y de innúmeras dificultades, el estudiante por su parte las considera como espacios de nuevas búsquedas y oportunidades:

“Yo leo con mayor frecuencia en la laptop porque en mi celular no puedo ver bien cuando comparten pantalla. La mayoría de los docentes utilizan los documentos de Word. A veces cuando tengo suficiente tiempo uso dos horas para leer libros de historia. Leo libros de poesía. Elijo el libro físico porque es más fácil para mí. Me llama más la atención cuando la información es más precisa y más colorida” (Chango Sabrina 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Conclusiones

La pandemia ha dejado expuestas realidades de desigualdad que aún perviven en el ámbito educativo. El terreno del “encuentro y de la construcción de lo público que constituye la escuela” (Dussel 2020, 13) ha sufrido profundos remezones. La lectura, esa relación que genera afinidad, contradicción y diferencia con otros lenguajes, ha experimentado igualmente transformaciones significativas en relación con la educación, en especial por la irrupción desenfrenada de la tecnología (metalenguajes) en el acto de leer del estudiante.

La Lectura digital como proceso en continuo cambio supone una oportunidad, en el ámbito educativo, para acceder a la innúmera información dispuesta en red. Al ser un proceso relacionado con el manejo de dispositivos digitales y el acceso a internet, quedan aún por estudiar las posibilidades reales que este tipo de lectura acarrea para las actuales y futuras generaciones, pues se han evidenciado limitaciones en cuanto al acceso tanto del dispositivo como de las redes comunicacionales, en el contexto del ámbito público de educación. Estas limitantes refieren escenarios de desigualdad que todavía perviven en Latinoamérica y nuestro país.

Para acceder a la información escrita y a la lectura durante la pandemia, el adolescente usó en mayor porcentaje el celular como dispositivo digital de lectura. A pesar de su habilidad para manejar el dispositivo, los adolescentes mencionaron que las lecturas realizadas de forma digital y según sus propias búsquedas, se centraron en las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter) y no en textos específicos sobre tal o cual temática.

En el caso de esta investigación, existe evidencia que el adolescente ciertamente lee más y maneja los nuevos instrumentos de lectura digital. Las preferencias del adolescente se relacionan directamente con los metalenguajes mediados por tecnologías en constante expansión e incremento, característica propia de la era digital. Las preferencias de lectura del adolescente se centraron en historias breves, relatos cortos de corte fantástico, cuentos que discurren entre el pasado de personajes históricos y un futuro con elementos de ciencia ficción. Queda señalada, con testimonio de estudiantes, la comodidad con la que el adolescente enfrenta la lectura digital y cómo busca otros espacios relacionados con la multimodalidad (videos, juegos, películas, cómics) para compartir la información que le genera interés.

Sin embargo, los signos propios de la inmediatez, la superficialidad, el ruido, la intoxicación de información, la ausencia de acompañamiento, aunados a la emergencia sanitaria, nos invitan a reflexionar aún más sobre qué lee el adolescente de la era digital y cómo incorpora a su propia experiencia lo leído.

Por su parte, la experiencia del docente frente a la lectura digital ha sido, según sus apreciaciones, compleja y sobre la marcha. El despliegue del potencial docente en cuanto a lectura digital en la pandemia se relacionó directamente con el abrupto cambio que supuso la presencialidad a la educación virtual, con el corolario del notorio esfuerzo del docente por potenciar la lectura en este escenario: tiempos y actividades del docente en su ejercicio pedagógico durante la pandemia, no permitieron consolidar procesos de investigación y lectura digital por cuanto aquel se percibió arrinconado e incapacitado para desplegar las posibilidades de este tipo de lectura. Recordar que la transformación de la educación a prácticas digitales significó para el docente un reto por demás exigente, dadas las condiciones de limitación y la redoblada voluntad que requirió la emergencia sanitaria. Los espacios del docente para la lectura en dispositivos digitales se vieron mermados, según sus testimonios, por actividades que demandaban mucho tiempo (calificaciones, talleres, videoconferencias, documentos, teletrabajo) y que repercutieron en el poco tiempo que el docente destinó a las lecturas de su preferencia, la investigación propia o la capacitación en la era digital.

La distancia entre estudiante y docente, fundamentada en las limitaciones de códigos y lenguajes comunes (el adolescente refiere escenarios de oportunidades mientras el docente escenarios complejos) nos permitió ver, por el lado del adolescente, una actitud entusiasta frente a la lectura en dispositivos digitales y sobre el ingente abanico de lecturas que en red se disponen. Por el lado del docente, observamos la insistencia de una actitud controladora sobre lo que aquel considera *se debe o no se debe leer*, lo que impide una guía docente activa en procesos de lectura de la educación de la era digital.

Finalmente, mencionar que el estudio permitió poner de manifiesto las potencialidades de la lectura digital en procesos educativos en contradicción al abismo generado por la desigualdad en el acceso a herramientas y dispositivos digitales de lectura. Igualmente mencionar la seria dificultad que supuso la experiencia en aprendizaje autónomo a través de este tipo de lectura, pues la distancia igualmente sería entre el currículo y las ventajas de la lectura digital nos invita a reflexionar, repensar e incluso desafiar al sistema educativo a nuevas realidades mediadas por la tecnología.

Las actividades escolares fueron sometidas a remezones durante la pandemia. El espacio de interacción que supone la escuela fue sometido a nuevos escenarios propios de la era digital, en los que la adquisición de aprendizajes de forma autónoma aún manifiesta contradicciones y dificultades por, como ejemplos turbadores, la limitación en el acceso a la herramienta o la web, la ausencia de guía o acompañamiento en procesos letrados (estudiantes), o la nula o baja capacitación (docente) en la era digital. La experiencia intempestiva y obligada de lectura en dispositivos digitales, agravaron una situación educativa ya golpeada por la pandemia y por la brevedad de las decisiones tomadas en materia educativa.

Los potenciales usos de la lectura digital en el ámbito educativo han sido puestos a prueba en escenarios complejos como el suscitado por la pandemia y su estudio amerita aproximaciones más profundas.

Obras citadas

- Aguirre, Juan Carlos, y Luis Jaramillo. 2012. "Aportes del método fenomenológico a La investigación educativa". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8 (2): 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>.
- Alonso-Arévalo, Julio, y José Cordón-García. 2015. "El libro como sistema: hacia un nuevo concepto de libro". *Cuadernos de documentación multimedia* 26: 25-47. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CDMU.2015.v26.50628.
- Anaya, Luz. 2021. "Didáctica de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora". *REEA* 2 (7): 11-31. <http://www.eumed.net/rev/reea>.
- Balladares, Jorge. 2020. "Una educación remota en tiempos de contingencia académica". *Revista Foro de Derecho* (2): 29-35. <http://hdl.handle.net/10644/7399>.
- Ballester Roca, Josep, y Noelia Ibarra. 2015. "La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: Una perspectiva educativa e inclusiva". *Ediciones Universidad de Salamanca* (2): 161-83. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>.
- Banco Mundial. 2020. "COVID-19 to Add as Many as 150 million Extreme Poor by 2021". *Press Release*. Accedido 10 de marzo de 2022. <https://bit.ly/3clyN71>.
- Banco Mundial. 2020. "Simulating the Potential Impacts of the COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A set of Global Estimates". *IBRD-IDA*. Accedido 10 de marzo de 2022. <https://bit.ly/3cpZyHu>.
- Banco Mundial. 2020. Individuals using the Internet (% of population). *In V*. Accedido 10 de marzo de 2022. <https://bit.ly/2RAoMM4>.
- Banco Mundial. 2020. Education Systems' Response to COVID-19: Brief. *Banco Mundial BIRF AIF*. Accedido 10 de marzo de 2022. <https://bit.ly/3w22JNm>.
- Banco Mundial. 2021. Resumen del año 2021 en 11 gráficos: la pandemia de la desigualdad. *Banco Mundial BIRF AIF*. Accedido 21 de diciembre del 2021. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2021/12/20/year-2021-in-review-the-inequality-pandemic>.
- Banco Mundial. 2022. Entendiendo a la pobreza. *Banco Mundial BIR AIF*. Accedido 18 de abril de 2022. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1>.
- Baños, Joseph, y Elena Guardiola. 2021. "La lectura durante la pandemia de COVID-19". *Journal of Medicine and Movies*, 16 (e): 7-12. <https://doi.org/10.14201/rmc202016e>.

- Birgin, Alejandra. 2020. "Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente". *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, 189-200. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf#page=189>.
- Cáceres-Correa, Ismael. 2020. "Educación en escenario actual de pandemia". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 2 (5): 11-3. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963984001/27963984001.pdf>.
- Calle Álvarez, Gerzon, y Malca Gómez. 2018. "Propuesta didáctica crítica para promover el comportamiento lector de textos multimodales digitales en la básica primaria". *Revista Humanismo Social* 6 (2): 49-68. <https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a03>.
- Cassany, Daniel. 2006. *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. 2009. *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. 2018. *Laboratorio Lector*. Barcelona: Anagrama.
- Cordón, José. 2018. "Libros electrónicos y Lectura digital". *Palabra Clave* 7 (2): 1-5. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-99122018000100001&script>.
- Coronel, María, Humberto Quintero, y Fanny Tubay. 2020. "Hábitos de lectura en alumnos universitarios de la carrera de Educación en la Universidad Técnica de Manabí". *Revista Cognosis* 5 (2), 33-50. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2201>
- Creswell, John. 2007. *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. California: Sage.
- Dussel, Enrique. 1995. *Introducción a la filosofía de liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, Inés, Patricia Ferrante, y Darío Pulfer. 2020. *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Unipe.
- Dussel, Inés. 2021. "Images and narratives on children at play: Can images have the last word?". *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)* (4): 233-57. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=im%C3%A1genes+y+narrativas+dussel&btnG=.

- Dussel, Inés. 2020. Entrevistada por Pablo Gutiérrez de Álamo. Los espacios escolares no están siendo amables para los estudiantes. Otras voces en educación, 2 de marzo. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/338571>.
- El Comercio. 2016. ¿Cuánto se lee en el país? *El Comercio*. 13 de diciembre.
- Escobar, Jazmine, y Francly Bonilla. 2017. “Grupos focales: una guía conceptual y metodológica”. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología* *cuadernos hispanoamericanos de psicología* 9 (1): 51-67. [http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos focales una guía conceptual y metodológica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos_focales_una_gu%C3%ADa_conceptual_y_metodol%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Freire, Paulo. 1970. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. 1973. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1974. *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Fresia, Iván. 2021. “Como todo se movió es mejor cambiar: Notas sobre reconfiguración institucional en épocas de mutaciones y de pandemia”. *Teología y pastoral para América Latina y el Caribe* 46 (177), 227-43. <http://documental.celam.org/pp/index.php/medellin/article/view/351>.
- Garay Núñez, Jesús. 2020. “Aplicaciones de dispositivos móviles como estrategia de aprendizaje en estudiantes universitarios de enfermería. Una mirada desde la fenomenología crítica”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 10 (20): 75-92. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000100104&script=sci_arttext.
- Garofalo, Ruth. 2018. “Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante”. *Conrado [online]* 14 (62): 152-7. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200026&lng=es&nrm=iso. ISSN 2519-7320.
- Garofalo García, Ruth Noemí. 2022. “Programa de aplicaciones informáticas en la responsabilidad social de los estudiantes de una Universidad de Guayaquil”. Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77716/Garofalo_GRN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Guerrero, Patricio. 2002. *Guía etnográfica. Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Herrera, Miguel, Griselda Amuchástegui, y Jorge Balladares. 2020. "La educación superior ante la pandemia". *Revista Andina de Educación* 3 (2): 2-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8273883>.
- Machuca, Jonnatan. 2020. "Percepción de la exposición en seguridad informática de los niños y adolescentes durante la pandemia COVID-19". Tesis de maestría, Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. <https://dspace.ucacue.edu.ec/handle/ucacue/9154>.
- Negrín, Yairan, y Ledisleidy Cárdenas. 2020. *Una mirada sobre la educación a distancia como opción en tiempos de pandemia*. La Habana: Edumecentro.
- Oses, Rosa, Efraín Briceño, y Landy Alcocer. 2007. "Calidad del desempeño docente en una universidad pública". *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación* (8): 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41080102.pdf>.
- Palacios, Jesús. 1978. *La cuestión escolar*. Barcelona: Fontamara.
- Paladines, Lenin, y Ana Margallo. 2020. "Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles". *Ocnos* 19 (1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975.
- Paladines, Lenin, y Manuel Galeano. 2022. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en tiempos de pandemia en la Región Sur de Ecuador. *Revista de Educación* 25 (1): 379-95. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5863/6041.
- Perassi, Zulma. 2014. "Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio: Escuela innovadora vs. Escuela tradicional". *Alteridad* 9 (1): 44-55. <https://www.learntechlib.org/p/195307/>.
- Rodríguez, Yomayra. 2019. "Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales". Tesis Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?articulo=42-2014-02&contenido=detalles&numero=42&idioma=cn>.
- Romero, Leda. 2014. "Lectura tradicional vs lectura digital". *Correspondencias & Análisis* (4): 64-75. doi: <https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.03>.
- Rovira, José. 2017. "Booktrailer y Booktuber como herramientas para el desarrollo del hábito lector". *Investigaciones Sobre Lectura* 7: 55-72. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62755/1/2017_Rovira-ColladoISL.pdf.

- Secul, Cristian, Camila Vallefín, Mariela Viñas, y Rossana Viñas. 2021. “La enseñanza de la lectura crítica en tiempos de pandemia”. *Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional* 8 (4): 215-20. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/129956/Documento.pdf-PDFA-217-222.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Southwell, Myriam. 2020. “Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio”. *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (4): 163-74. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64345058/Pensar_la_educacion_en_tiempos_de_pandem-with-cover-page.
- Stewart, Verónica, Mariano Narodowski, y María Campetella. 2021. “Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad”. *Revista Colombiana de Educación* (82): 263-80. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n82/0120-3916-rcde-82-263.pdf>.
- Susperreguy, María. 2007. “Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos”. *Revista Latinoamericana de Psicología* 39 (2): 239-51. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=.
- Taylor, Steven, Robert Bodgan, y Marjorie DeVault. 2016. *Introduction to Qualitative Research Methods*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Thibaut, Patricia, y Margarita Calderón. 2020. “Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad”. *Fondo Nacional de Desarrollo Científico de postdoctorado (Fondecyt)* 46: 7-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>.
- Tornero, José. 2020. *La Gran Mediatización: el tsunami que expropia nuestras vidas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Torrego, Alba. 2021. “Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la Red”. *El Guiniguada* (30): 72-81. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/110257/1/Practicas_discursivas_literarias.pdf.
- UNESCO. 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>.
- . 2020. “Adverse consequences of school closures”. *UNESCO*. Accedido 12 de marzo de 2022. <https://bit.ly/2Txsp65>.
- Vergara, Sandra, y Keydis Gómez. 2021. “La educación en tiempo de pandemia COVID 19: ¿realidad o ficción?”. *Revista Cuidarte* 12 (1): 36-62. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.1336>.

Yuni, José, y Claudio Urbano. 2020. “Notas para cartografiar la alteración de la experiencia escolar en tiempos pandémicos”. *Nuevas Propuestas* 55: 109-20. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/130617>.

Anexos

Anexo 1: Entrevistas vía zoom



Entrevistada: Jeimy Pajuña, estudiante de 9. ° año de escuela “Víctor Manuel Peñaherrera”

Entrevistador: Enrique García

Fecha de la entrevista: 8 de noviembre del 2021



Entrevistado: Johan Ontaneda, estudiante de 10. ° año de escuela “Víctor Manuel Peñaherrera”

Entrevistador: Enrique García

Fecha de la entrevista: 6 de octubre del 2021



Entrevistado: Mateo Vargas, estudiante de 10. ° año de escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera”

Entrevistador: Enrique García

Fecha de la entrevista: 6 de octubre del 2021



Entrevistada: Sabrina Chango, estudiante de 9. ° año de escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera”

Entrevistador: Enrique García

Fecha de la entrevista: 6 de octubre del 2021



Entrevistado: Andrés Gavidia, estudiante de 10. ° año de escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera”
Entrevistador: Enrique García
Fecha de la entrevista: 4 de octubre del 2021



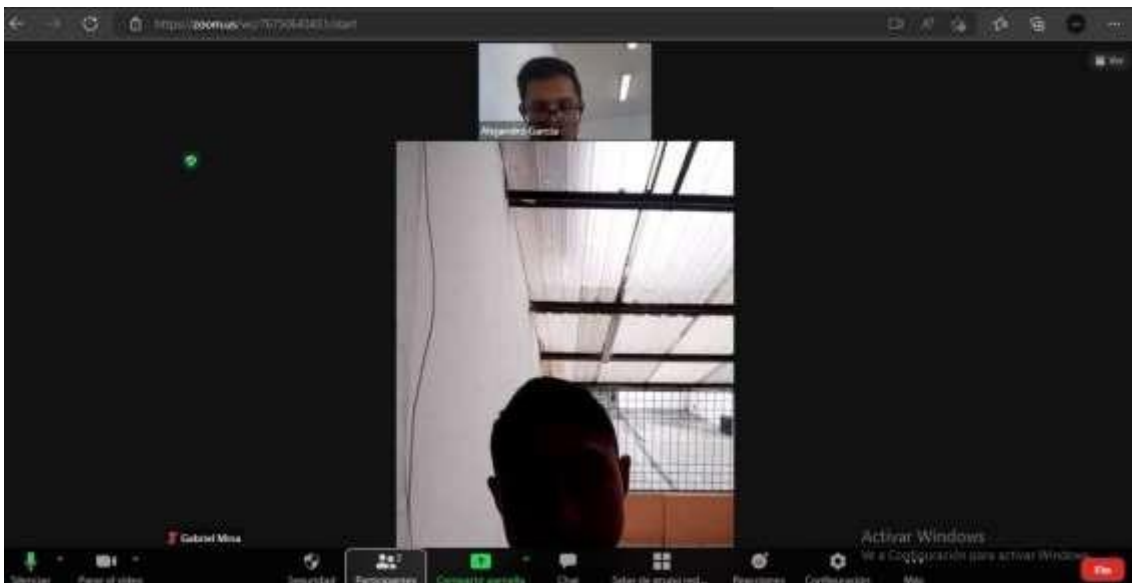
Entrevistada: Luciana Zambrano, estudiante de 10. ° año de escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera”
Entrevistador: Enrique García
Fecha de la entrevista: 10 de noviembre del 2021



Entrevistada: Camila Pabón, estudiante de 9. ° año de escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera”

Entrevistador: Enrique García

Fecha de la entrevista: 8 de octubre del 2021



Entrevistado: Gabriel Mina, estudiante de 10. ° año de escuela “V́ctor Manuel Peñaherrera”

Entrevistador: Enrique García

Fecha de la entrevista: 10 de noviembre del 2021



Docente 1 – Luz Chasipanta

Docente 2 – Mario Bucheli

Docente 3 – José Tigasi

Docente 4 – Santiago Portilla

Docente 5 – Lourdes Salazar

Docente 6 – Mónica Villacís

Docente 7 – Rocío Jaén

Docente 8 – Isael Nacaza

Docentes de la Unidad Educativa Fiscal “Víctor Manuel Peñaherrera”

Fecha del grupo focal: 29 de noviembre del 2021 – 13:30

Moderador: Enrique García

Anexo 2: Transcripción de entrevistas a estudiantes

Gabriel Mina – 15 años

El celular ya que es el más accesible y con el que más me muevo con facilidad. Normalmente las lecturas son de los libros virtuales de la escuela o nos mandan pdf. Normalmente paso más de medio día en la computadora ya que lo deberes los tengo que leer y volver a leer investigaciones incluso entonces si se va un poco el tiempo en la computadora.

Normalmente leo cuentos, o sea el último cuento que leí de forma digital fue el Principito ya que estaba intentando volver a retomar la lectura.

Se me hace una experiencia más bonita y ayuda más a la creatividad. Depende de la situación porque a veces se necesita que sea más rápida la interacción por ejemplo para entender, pero sí normalmente me gustaría leer un libro para la concentración. Se tiene más información, más accesibilidad

Leyendas y cuentos ya que me ayudan a la creatividad sobre todo en materias como lengua y literatura. Fue el Principito que era un cuento la verdad el autor no me acuerdo ya que fue hace varias semanas atrás y era un cuento extraordinario y la creatividad del autor es increíble. Normalmente en Wikipedia suelo encontrar los pdf de los libros, para la lectura en redes sociales suelo usar Facebook, normalmente suelen ser noticias ya que muchos cuentos no se encuentran en esa red social.

La verdad, me gusta que me recomienden lecturas ya que aparte que es más fácil puedo ampliar mi conocimiento y no estar en un solo tema por ejemplo si me gusta el terror ellos me pueden recomendar fantasía. Tienen fotos y links para otras páginas y se amplía la lectura, normalmente con mis padres les comparto lo que leo ya que me gusta hablar con ellos y recomiendo la fantasía ya que es un mundo en la lectura muy grande y muy extraordinario. Me gusta bastante los textos con imágenes ya que más ayudan a adentrarme en el libro. La verdad es muy poco tiempo ya que y es muy difícil en estos tiempos leer en otra forma que no sea digital y por los deberes no se puede leer mucho.

La verdad me gusta bastante ya que es muy accesible y casi todo el mundo. Ahora tiene acceso en internet y es una red gigante en la que podemos leer varias cosas como cuentos o noticias enterarnos de lo que pasa en el mundo o simplemente para distraernos. No leo mucho por actividades escolares o cuestiones de tiempo pero deberíamos leer más ya que podemos ampliar mucho nuestra creatividad y nuestra inteligencia.

Jeimy Pajuña 14 años

La verdad no soy alguien que se comprenda con los libros en físico me gusta más en digital.

No más del tiempo de una hora en mis tiempos libres lo diría mejor no más de ese tiempo incluso cuando estamos en clases y cuando estamos haciendo tareas de investigación lo utilizo un tiempo más prolongado. Uso PDF WORD PPPOINT los libros que hay también en Internet.

Misterio, pueden ser lecturas de antigüedades o sea como el tiempo saber sobre su origen.

Me siento más cómoda, es un poco más eficiente a mi parecer.

La comodidad como le menciono me siento más cómoda, o puede ser que hay tipos diferentes de encontrar lo que buscas.

En este tiempo de pandemia me he dado cuenta que investigando me encuentro con muchas cosas que antes la verdad no sabía y podría todavía haber más

Las páginas web porque le encuentro la información más clara que yo la pueda entender y creo que va mucho al resultado que busco.

Hay una aplicación llamada watsapp, lybrary, notebooks, la verdad no me acuerdo.

Son más a lo que puedo leer de vez en cuando de ahí las otras las busco en internet hay páginas web donde puedo encontrar libros.

De las dos, yo mismo las busco por los gustos que tengo o cuando me la recomiendan algo que llama mi atención de lo que me dicen.

No lo comparto con nadie me gusta ser algo poco guardármelo solo para mí verdad. Los libros sobre las teorías, se podría decir, orígenes, como del imperio Egipto, soy alguien a quien le llama mucho la atención sobre las cosas que vestían.

De imágenes me gusta guiarme un poco más con las imágenes me ayuda mucho. A mi parecer es muy cómo, es eficiente, más divertido se podría decir.

Camila Pabón 13 años

En la computadora porque creo que se ve mejor, me gusta enfocarme en la lectura con letras más grandes.

Los textos digitales, pueden ser también los libros antiguos, me gusta leer frecuentemente por las tardes, es algo que me gusta mucho.

Ficción, me gusta mucho ficción o terror. Ficción sobre el futuro, que pasará, eso: enfocarme allí y terror porque una cosa es ver y otra cosa es leer, tú imaginarte lo que está pasando y eso es como muy bonito, a mí me gusta mucho.

La facilidad, llama mi atención.

Boulevard, es un libro romántico y triste. Para resumir el chico muere o fallece por su novia al salvarla.

Páginas web y redes sociales. Yo creo que es Facebook, ahí te salen las lecturas completas y en pdf.

Prefiero buscar las lecturas por mí misma, creo que es llamativo buscar el libro que me dice "este".

Ciencia ficción. Comparto lo que leo con mi familia, les resumo libros. Ficción o terror.

Me gusta más imaginármelos y retenerlos en mi mente como imágenes.

Es muy bueno porque nos ayuda a mejorar nuestra lectura, a tener mejor forma de hablar, aunque también recomiendo leer en libros. Son diferentes, a mí antes me gustaban los libros, pero ahora puedo decir que me gustan mucho.

Andrés Gavidia 15 años

Con más frecuencia leo en mi computadora porque se me hace un poco más fácil la lectura y la computadora me permite realizar la lectura mejor.

Algunos profesores presentan en Word, en power point o hasta en pdf también.

Utilizo diez minutos para una lectura precisa y organizada. Voy directamente al grano y me gusta aprovechar de la mejor manera y también concentrarme.

Para aprendizaje, para reforzar materias, para saber un poquito más sobre conceptos científicos o algo así, de la lectura que más me gusta por ejemplo cuentos.

Anteriormente me gustaba más así en la mano. Pero ahora me gusta más digital porque me hace mucho más fácil porque así puedo llevar en mi celular en mi Tablet, lo saco ocupo diez minutos de mi tiempo y así puedo concentrarme más y si en cambio lo llevo en mano no lo tengo dónde guardar pero me gusta más la lectura digital.

Por ejemplo, palabras que no entiendo puedo investigar ahí mismo en la computadora, también se hace más fácil porque la adapto a mi gusto, puedo agrandar o hacer más pequeña a la letra.

Redes sociales y blogs, con más frecuencia. Uso Facebook, instagram.

Porque allí podemos buscar lecturas, ponemos un título buscamos y aparece lectura breve y así podemos disfrutarlas de mejor manera.

Me gusta que me recomienden lecturas por el motivo que así yo pueda encontrar lectura que que no he leído y así puedo fomentar más ideas en mi cabeza, más entendimiento.

Comparto con mi hermano, con mi familia. Más frecuente con mi hermano.

Más me gustan las historias, la ciencia ficción, para que así pueda entretenerse en la lectura y entender que la lectura no es tan aburrida, concentrarse, diez minutos y así nos parecerá un poco divertida.

Me gusta que el texto se acompañe con imágenes, así como para leer y apreciar, es mucho mejor.

Algunos van a bibliotecas, pero por pandemia no lo podemos hacer. Pero al tener computadora, celulares en nuestra casa, podemos buscar la lectura que más nos gustó, así nos evitamos de salir a comprar libros o acudir a la biblioteca.

Cuando estuvimos en aislamiento nos pudimos entretener en la lectura.

Sabrina Chango 13 años

Yo leo con mayor frecuencia en la laptop porque en mi celular no puedo ver bien cuando comparten pantalla.

La mayoría de los docentes utilizan los documentos de Word.

A veces cuando tengo suficiente tiempo uso dos horas para leer libros de historia.

Leo libros de poesía.

Elijo el libro físico porque es más fácil para mí.

Me llama más la atención cuando la información es más precisa y más colorida.

La historia del hombre.

Sí lo que últimamente leí fue que el hombre no fue creado como todos lo creen, no fue creado como de la costilla de adán, fue de otra forma como se diría, es como un mito pero no es realmente eso, a mí me explicaron eso pero no lo tengo bien entendido.

Elijo las redes sociales. Porque, en esas encuentro mejor la información que a veces en las páginas web. Me gusta la de Facebook porque ahí yo tengo muchas páginas donde aprendo más.

Leo las que más me gustan: poesía

Me gusta buscarlas por mí mismo porque me gusta descubrir nuevas cosas por mi cuenta.

Con mi mamá.

Les recomiendo leer cómo fue realmente la historia del hombre.

Texto acompañado de imágenes porque a veces cuando ves letras no se refiere a la forma o al físico de las cosas.

Sí creo que hay más información porque en los libros que yo he leído no encuentro toda la información para hacer los deberes, por ejemplo.

Opino que la lectura para mí fue muy difícil, pero acoplándome a las clases fue más fácil leer en computadora y no solo en el libro.

Luciana Zambrano 14 años

Sinceramente con el dispositivo que más me gusta leer es con la computadora ya que tengo una mayor amplitud para descargar libros.

Cuando estamos en clase los formatos que usamos son los pdf y de temas relacionados con la clase.

Aproximadamente y dependiendo el tema, unos diez minutos.

Las temáticas que más me gustan son los libros de romance y los de ciencia ficción.

Lo que más llama mi atención es que aparte que la tecnología ha avanzado tanto se pueden abrir en varios formatos, varias aplicaciones, por ejemplo, yo uso wappad que es una de las aplicaciones que últimamente se están usando y también compro los libros en playstore que también es bastante fácil y bastante accesible.

Lo último que leí fue un libro llamado Boulevard, romántico y a la vez bastante trágico.

Blogs, porque puedes encontrar bastantes tipos de lectura dependiendo a tu gusto. Me gusta que me recomienden y observar los gustos de otras personas.

Por lo general con mis amigos porque tengo varios amigos que les gusta bastante la lectura. Y de mi parte les suelo recomendar bastante los libros de motivación ya que eso les puede ayudar en el futuro.

Me gusta el texto con imágenes porque te dan un panorama más amplio de lo que está pasando en la historia.

Por un lado si fue bueno ya que varias personas pudieron descubrir que la lectura digital no es tan mala y aparte la pudieron implementar más en su vida porque tenemos ahora más tiempo.

Yo creo que ya que todos podemos tener el alcance de la mano un dispositivo eso puede ayudar a que implementemos más la lectura en nuestra vida.

Johan Ontaneda 14 años

Con más frecuencia leo en mi celular, historias de wappad

Sería fantasía, me gusta el mundo de ciencia ficción, ver experimentar cosas nuevas que puede pasar en un futuro cercano.

Si le tomo bastante cariño le puedo tomar dos o tres horas sin tomar tiempo dos tres cuatro horas.

Podría ser como las lecturas no recuerdo el nombre del autor, pero son historias como de ciencia ficción

Tengo más tiempo al leer en digital.

Leí sobre un manga de un anime. De unas quintillizas estuvo muy bueno a mi parecer, me vi el anime virtual y leí el manga. Me gustó mucho, desenlace bueno, mucha tensión también

Podría ser que por eso comencé a leer no tenía que leer nada en la casa comencé a leer historias, manga, todo eso.

Páginas web y redes sociales como Facebook que sube historias y eso. Encuentro lecturas macabras, relatos por así decirlo, sobre personas que les han pasado cosas sobrenaturales y así.

El Internet te permite aprender más sobre lo que tú aprendes en la escuela tú mismo te puedes autoeducar, así como hay personas que se autoeducan y saben más cosas que las personas estudiadas.

Me gustan que me recomienden lecturas ya que pruebo nuevas cosas. Comparto con mis amigos, la mayoría les recomiendo manga, libros macabros, les mando los links, donde ya están las lecturas completas donde no tengan que buscar más.

Sería mucho más interesante texto con imágenes sobre lo acontecido.

La lectura digital te puedo servir de muchas maneras, para estudiar, divertirte, distraerte un poco, te puede servir para leer cosas que no sabías del tema, puedes informarte sobre cosas que están pasando en el mundo, aprender palabras que las habías escuchado y no sabías el significado.

Mateo Vargas 14 años

Yo leo más en mi computadora es en la que mayor tiempo paso al día, haciendo deberes, jugando otras veces

Word, pdfs, power point y darnos la clase explicándonos.

La verdad no leo mucho, diría unos veinte o treinta minutos. Prefiero ver un video, me lo expliquen y así lo aprendo mucho mejor.

El video ya me lo explica más detallado, yo leyendo puedo sacar una conclusión

Me interesa lo que trata sobre video juegos y cosas así, películas y claramente lo de las clases.

El libro lo tengo ahí y quiero acabar de leerlo.

Talvez se dejó de leer un poco porque en las clases solo mandaban tareas semanales y ya dejé poco a poco la lectura y ya no leo casi. Porque ya no estoy casi todos los días leyendo ahora hago muchas cosas en lo virtual me he despegado de la lectura.

La mayoría es las clases, deberes y jugar literalmente hago eso todo el día.

Pongo el tema, busco y no entro muy a fondo al tema, lo que mencione el internet.

Un libro en específico que me gustó trata sobre youtubers que sacaron varios libros que me gustó leer

Texto con imágenes porque de otra manera no me entretengo mucho.

Nos ha ayudado mucho ya que podemos encontrar mucho más rápido la información en cambio en el libro un poquito más demoroso es. Nos ha ayudado mucho a encontrar más rápido la información.

Anexo 3: Transcripción grupo focal docentes

Mónica Villacís

Dependiendo de los hábitos de lectura y de estudio del docente y del estudiante sí, sí ayuda y mucho y además si la herramienta está disponible a la mano hay que aprovecharla.

Bueno les sugerí por ejemplo en qué páginas buscar información, el libro mismo que lo tienen como guía como para trabajar y leerlo pero en nuestra institución, ya hablando de la realidad nuestra, de un cien por ciento nada más un 25 cumple, la mayoría no, solamente es buscar información en el internet, copiar y pegar mas no leer y comprender y de ahí sacar las ideas.

Bueno, la motivación a la lectura es un proceso, que el estudiante también tenga gusto por la lectura, también nace de él. Uno como docente qué hace, sugerir, sugerir qué tipo de texto la literatura, de pronto por autores, por títulos que le llamen la atención para que pueda tratar de acceder a ese libro, buscarlo y leerlo, pero también depende de la persona si él quiere la lectura, le gusta leer, aunque sea un poco diario lo va a hacer él empieza también por sí solo a tomar ese hábito a desarrollarlo, pero siempre y cuando haya ese gusto.

Digamos que hay un cincuenta por ciento, porque no toda la información que ellos puedan buscar en la red es válida, es cien por ciento fidedigna o verídica, dependiendo de lo que quiera conocer quiere saber, hay mucha información basura también sobre todo las redes sociales se llenan de ese tipo de mensajes así cortos, doble sentido, con errores ortográficos, puntuación, entonces ellos se emocionan o solamente es por el texto y no por el contenido mismo de cualquier información que encuentre y solo es compartir, compartir, compartir, de pronto a la persona que le caiga bien le caiga mal pero no se centra a analizar el mensaje para digamos compartir.

Digamos que hay ciertas plataformas con los estudiantes de nuestro medio no se alcanza tanto, ellos lo que más conocen por ejemplo es buscar en google sobre temas que se les pide, sobre alguna palabra que le relacione, pero como plataforma en sí, yo uso google académico, pero los chicos obviamente cuando buscan información es solo en la web en google.

Bueno depende de lo que el docente quiera conocer, quiera saber, hablando personalmente de lo que buscaba información era sobre este virus justamente, o sea como aparte de que nos invadían y bombardeaban con información de lo que pasaba en el país, uno busca también dentro de lo que es en la informática, la computadora, conocer qué hay en otros países, si en algún país desarrollado hay alguna esperanza, algo, que acortara esta pandemia que no va a terminar, pero al menos que sí la controlen, uno como que se emocionaba leyendo... como para estar más tranquilo.

Cuando se conoce el manejo justamente el manejo de esta herramientas digitales, sí, es muy provechoso, muy bueno, pero si desconoce obviamente no le pone interés y solamente es lo que le profesor le indique al papel de estudiante, solamente se queda con eso bueno con el texto que lo tienen en físico y no más, pero hay otros sí que les gusta, que hay interés y no solamente se conforman con lo que le sugiere el profesor sino busca otras maneras más otras herramientas.

Lourdes Salazar

Todavía trabajan con actividades autónomas, por lo tanto se puede enviar lecturas para luego hacer un cuestionario, alguna actividad, para saber si han comprendido la lectura.

De acuerdo a los recursos educativos del MINEDUC y con ciertos videos que hay de lecturas se puede trabajar de esa manera (autónoma)

Hemos hecho primero hemos escrito varias cosas, en este año por ejemplo hemos hecho un mito en base a otro mito escrito hemos recreado un mito con los estudiantes, para poder trabajar el lectura, comprensión y en escritura.

En este tiempo he tenido la oportunidad de trabajar con mis profesores de España y hay un profesor que les dijo a los chicos que si escriben algo él les puede poner en un boletín de allá de España, entonces creo que de esa manera incentivando, motivando a los estudiantes si hacen cosas hermosas y sus creaciones de escritura creativa para trabajar en ese asunto.

Sí hay información que vale, pero siempre hay que estar buscando porque también sí se encuentra esas partes donde no se quisiera que lleguen los estudiantes ahí, pero lo que se les dice es que ellos ya saben lo que está bien y lo que está mal y es preferible que vayan por el camino o por el sendero correcto.

Hemos trabajado con el texto o les he dado lecturas sacadas del internet, yo les he dado, o si no enlaces para que puedan leer.

Este momento yo lo que más estoy usando la lectura es para realizar los cursos, cursos para la recategorización o el ascenso de categoría esos cursos que nos ayudan tanto para entender al estudiante desde la forma de pensar hasta el uso de la tecnología y otros muchos asuntos más.

Podría decir que es más fácil trabajar por ejemplo en consulta de ciertos términos que uno desconoce con la ayuda del internet. Los chivos lo hacen rápidamente es muy diferente a trabajar con un diccionario por ejemplo, en forma física se demoran mucho que no saben dónde está el alfabeto, y tanta cosa y en esta forma digital encuentran sinónimos, antónimos, significados de las palabras, incluso hasta frases donde están esas palabras insertas.

José Tigasi

Comprender como la realidad actual, es la era digital, ya no estamos en lo físico, sería adaptarnos a la realidad con la era digital, utilizando diferentes materiales e instrumentos que están en nuestro alcance que es el teléfono, la computadora, la Tablet que están en nuestro alcance y es lo principal para la continuación de los estudios de los chicos.

En mi punto de vista, yo siempre opto a lo de antes físico, lectura física, conseguir un libro y palparlo al libro, pero vayamos a la realidad pues, hay algo positivo y algo negativo. El palpar el tener al libro físico es muy importante pero en esta era ya no va para eso, el tiempo se ha cambiado y tenemos que adaptarnos a eso y a los muchachos decir que la lectura digital es tan importante como la lectura física.

Podría ser utilizando diferentes materiales a su alcance, también podría ser en la actualidad como a los chicos no les gusta leer tanto, en las redes sociales podemos encontrar diferentes materiales que no nos cuestan nada... no nos cuesta nada para poder leer un libro digital y está a nuestro alcance. No tiene costo el empezar a leer en la era digital.

Esto (señalando el teléfono) porque las redes sociales, todo eso: tik tok, instagram, Facebook, eso les motiva a seguir otras cosas antes que incentivar a la lectura, los chicos

en vez de utilizar para algo bueno, ellos lo utilizan para otras cosas que no son provechosas.

Para mí es una intoxicación porque uno puede ingresar a diferentes páginas, encuentra información la misma información o también información diferente, por eso ahí uno no puede estar tan claro, cual es la información adecuada.

PDF

Más que todo sobre el estudio y la realidad de lo que estamos viviendo sobre la pandemia, cómo sobresalir de eso, cómo superar, y cómo vivir con eso porque la pandemia jamás va a desaparecer, en esa perspectiva en general uno se ha autoeducado ha leído, sobre diferentes situaciones que pasan en otros continentes también, cómo superan.

Sí nos ayuda a auto educarnos porque yo también estudié a distancia, y nos ayuda a auto formar porque en cuestión de inglés al menos es lo principal, usted puede escuchar videos y encuentra sinnúmero de material para autoeducarnos en esta era digital que nos ayuda demasiado, pero como le dije al inicio, es muy diferente leer en una computadora que palpar físicamente el texto.

Mario Bucheli

Yo creo que sí, es una herramienta muy útil siempre y cuando se canalice y responda a los intereses que tienen las personas, entonces si se canaliza bien es una manera de ir aprendiendo y conociendo mucho más, pero también parte de la motivación o el interés que yo tenga por aprender, porque los chicos a veces notamos que tienen otros intereses que no son esos, sino hay que buscar la otra parte, la parte de motivación de ellos.

Yo creo que ahora este mundo interactivo ha hecho que se activen otros espacios, yo creo que sí se puede motivar a los chicos en cuanto a que ellos lean pero lo que les gusta a ellos, partiendo de conocimientos, o de motivaciones o historias que le inserten... los chicos ahora mucho les gusta lo novedoso, la ciencia en el sentido de los juego entonces ir buscando esa temática para que ellos vayan enganchándose en la realidad y a partir de esa realidad puedan ir ellos conociendo o adquiriendo conocimientos que le permitan para fortalecer su cultura y conocimiento de la vida.

Creo que ahí es una de las cosas que se tiene que tomar en cuenta. Dependiendo de las fuentes que sea, si son fuentes confiables o no pero si hay manipulación de las redes sociales o de la información para que solo llegue cierta información o se tergiverse otra información logrando una saturación de información en la que no se sabe que es real y que no es real.

A los temas de mi especialidad, por ejemplo biografías de personajes, hechos históricos pero desde el punto de vista social más que como hecho, sino como el impacto que causa en la sociedad este tipo de eventos, eso es lo que trato de promoverles.

Yo creo que sí, no le desarrollamos de la manera adecuada, pero ya vemos que en el mundo el tema del aprendizaje autónomo está dado, entonces se necesita guiar. Lo que pasó en el Ecuador y en la educación que tuvimos por esta pandemia es que nos tocó asumir y conocer como vino, con la poca o mucha información y eso hemos transmitido a los estudiantes más no hemos hecho un proceso de manera que le chico vaya viendo la verdadera utilidad que tiene esta educación autónoma que es realmente la que nos va a abrir muchas puertas y hasta nos ahorra la parte económica.

Creo que lo que nos tocó vivir es solucionar de manera rápida el tema de la educación para no parar. La tecnología ayudó a que la educación mal o bien siga funcionando y se convirtieron en los elementos básicos del aprendizaje el dispositivo la lectura y tomando como tema la situación que vivían que afecta a la parte emocional

cognitiva de las personas. Nos tocó convivir con estos elementos pero llega un momento en que uno rompe esa relación porque le falta la otra parte de la educación el de interactuar el de compartir con otras personas, O sea hubo una relación que se aprovechó por las circunstancias de la pandemia pero no podemos seguir en eso porque la educación busca otros aspectos que se tienen que tomar en cuenta.

Ese es uno de los aprendizajes que hemos tenido como docentes, nos tocó aprender lo que es uso de la tecnología de las plataformas digitales por nuestro trabajo peor también ese aprendizaje se convirtió en elemento que ayudó en la formación del docente. Yo creo que esa es la parte que no debemos perderla, hemos ganado adelanto tecnológico para el docente y para el estudiante y no podemos retroceder a dejar que pase... no es como las autoridades dicen que ya pasamos a presencial y todo regresa a la normalidad... no deberíamos dejarle ese espacio o sea por ejemplo trabajos en grupo los chicos ya manejaron esos espacios se puede trabajar con ellos en casa, formando grupos y nosotros qué se yo un diálogos, una exposición virtual, creando ese espacio para que no se pierda lo que se ha ganado porque si no es un retroceso.

Cada uno tiene su forma de pensar o de recibir esa información y la toma de acuerdo a las características que ve. Entonces si no son fuentes confiables sirven para crear un tema de conversación nada más, pero para crear un auto conocimiento es un poco complicado ahí tienen que haber otros aspectos para tomar en cuenta, pero sin embargo puede ser una información valiosa siempre y cuando se verifique o se contraste para que sea real.

Luz Elena Chasipanta

A mi punto de vista los estudiantes no tienen buena comprensión, se distraen mucho, mucho en las lecturas digitales al contrario de una lectura que esté en papel en donde los chicos sí asimilan, comprenden y no hay mayores distractores.

Hubo sobrecarga de información, dentro de esta información que no toda fue acertada o verdadera, hubo mucha información falsa que los muchachos no pudieron discernir y todo lo asimilaron como si fuera una verdadera información que nos llegaba a través de los diferentes medios. Entonces los muchachos tuvieron muchas confusiones y falta de comprensión también y que no lo comprendían los diferentes temas en cuanto a pandemia y no pudieron discernir toda la información que les llegaba a ellos.

La información por parte de los docentes, los links, los textos que enviamos como docentes estaba adecuado de acuerdo a las edades pero no fue dado buen uso por parte de los estudiantes, no leían, no comprendían el texto, por la misma razón que hay muchos distractores, falta de comprensión del texto, falta de entendimiento de los textos, o falta de interés de los muchachos que no llevaron a cabo la lectura y como docente cuando ya llegamos al aula a preguntarles acerca de las ideas principales de los textos no había, no había ninguna mención, ningún interés de ellos, no leían, esa es nuestra realidad.

Desde mi ejercicio profesional lo que se ha hecho es lecturas científicas de actualidad, lecturas de interés, por ejemplo, en la actualidad de acuerdo al covid, la enfermedad que estamos viviendo, se lo ha hecho interesante, cómo está afectando, en relación a la materia que estamos viendo, se lo relacionaba y buscaban, ya sea en textos físicos, en papel o digital buscando información verdadera pero siempre que sea de interés para ellos, es donde ellos por la curiosidad, interés o aprendizaje sí las revisan pero direccionándolos, sí, hay que direccionarlos en base a preguntas para que ellos también busquen, lean y contesten.

El docente ante tanta información sí lo discernimos, sí buscamos, sí investigamos, sí vemos una información positiva que nos confirme la verdad, estamos en diferentes medios investigando y eliminando todo lo que no esté de acuerdo a la verdad, es lo que

hacemos docentes: buscar información por todos los medios para también una información verdadera a nuestros estudiantes.

Sí nos autoeducamos. El hecho que estábamos frente a esta pandemia tuvimos más tiempo para leer, buscar e investigar, sí nos hemos autoeducado, nuevamente buscando en diferentes medios y formatos y cada vez enriqueciendo nuestra labor docente también para compartir con nuestros estudiantes.

Rocío Jaén

Los estudiantes están atravesando esta época tan difícil, no solo estudiantes, sino docentes, el trabajo en línea, hay que comprender la situación y necesitamos el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades para que este proceso sea bien llevado.

Opino que en la presencialidad aprende más. De manera digital los textos vienen dado de diferente manera, ellos al leer el texto, el olor mismo cuando se abre un libro y empezar a dar lectura les llena de emoción y los estudiantes viven ese tiempo de lectura. Entonces pienso que de manera digital no están leyendo adecuadamente porque los estudiantes se distraen fácilmente en sus celulares, con los juegos, con las otras actividades que se dan en el Facebook, el instagram, el whatsapp, entonces como que es un distractor en el momento en que se ponen a leer en forma digital.

Las acciones a trabajar, uno se las puede enfocar como docentes, pero radica mucho el éxito de la lectura desde el hogar, en el hogar aprenden los primeros pasos de amor hacia la lectura, si en su hogar no tienen quienes les guíen adecuadamente se puede trabajar. Como docente lo que puedo hacer es en clases digitales, incentivarles de manera adecuada con la lectura de un libro, haciendo un análisis, o dando lectura de párrafos y analizando esos documentos paso a paso para que en ellos se despierte el interés y el amor por la lectura, dando textos, links en donde los estudiantes busquen los libros a leer o párrafos que se van a revisar, en mi caso es el trabajo que realizo.

Como dije anteriormente nace en el hogar el amor hacia la lectura, si en el hogar no hubo esos buenos hábitos de leer van a la escuela y si se topan porque hay que ser muy realistas con docentes que ni siquiera leen, porque lo hay, lo hay de ese tipo, entonces no va a encontrar un terreno fértil ese niño para desde ahí empezar el amor hacia la lectura. Entonces un llamado a todos los docentes a leer textos, leer libros para que con el ejemplo sepamos educar a los niños, y en los colegios de igual manera, el docente de literatura debe ser un conocedor de toda su rama para despertar en el estudiante el amor hacia la lectura, utilizando métodos y técnicas, viables y efectivos para que el estudiante avance en este proceso de la lectura y también en la virtualidad sepan mantener ese gusto por la lectura.

Si le llamamos intoxicación sí lo hay porque siempre que se va a hacer un trabajo en línea hay distractores como antes de eso los estudiantes revisan el Facebook, revisan sus mensajes y eso ya viene a mermar en la entrega al aprendizaje, hay que trabajar en ello también como manifiesto siempre desde el hogar dando buenas pautas normas, a los hijos para el buen uso de la tecnología y continuar con los maestros enseñando a que debemos ser conscientes del uso de las nuevas tecnologías, hacerlo con prudencia, con sensatez y no desviándose del objetivo.

Se asigna es la literatura ecuatoriana, las novelas de los autores ecuatorianos y en este tiempo de pandemia se les asigna dándoles los links, una vez que se investiga se analiza, la obra a leer, se les da el link apropiado acorde a lo que se necesita para la clase.

El docente revisa permanentemente los temas a tratar y se dedica a leer de manera digital, porque así lo está requiriendo esta situación pandémica, también como se tienen a mano se pueden coger las obras, revisar las obras físicamente, pero como ya los

maestros estamos adaptándonos a estas nuevas tecnologías, se está aprendiendo a leer digitalmente situación que no se daba anteriormente.

La lectura es muy necesaria en todo momento, en esta época de pandemia mucho más dedicarnos a la lectura, hemos tenido la oportunidad de pasar mucho bastante tiempo en casa y ahí los chicos son los que deben leer digitalmente porque así lo exigen los actuales momentos y lo relaciono como una manera como un triángulo este momento en que atravesamos los docentes trabajando los docentes a través de las líneas de la tecnologías, líneas digitales y tenemos que concatenar estas tres partes no, docentes, estudiante y pandemia porque la situación que se ha manifestado y todavía continúa es crítica y tenemos que trabajar y adaptarnos a esta nueva realidad.

Santiago Portilla

Pues los estudiantes ahora como todos sabemos tienen un gran acceso a la información, ya no es necesario ni siquiera movernos de la casa para conseguir esa información entonces eh yo considero que hay que darle cierta autonomía en estas épocas especialmente en esta pandemia en esta época que estamos viviendo, ya que ellos pueden generar ciertos conocimientos por su propia cuenta buscando información en la nube, o como se quiera decir.

Un poco relacionando con lo que mencioné, ahora de cierta manera se ha democratizado la información con todo este boom del internet, de la tecnología que cada vez avanza más, entonces incluso a los estudiantes más curiosos no les basta con lo que se da en las clases, por ejemplo, eh entonces esa sería la actitud que tendríamos que fomentar los profesores en todos no solo en ciertos estudiantes, darles la pauta, el empujoncito para que ellos que tienen todo un mundo en el internet, puedan investigar información correcta de una fuente fiable y yo creo que sí, es una gran ventana para el aprendizaje autónomo.

En mi caso sería, me gusta mandar textos, tal vez no solo libros para que vaya practicando y podremos nosotros facilitar la información directamente, no solo indicarles que busquen, sino nosotros también indicar portales sitios web que contengan la información que queremos que revisen, para que tengan como referencia incluso, y obviamente antes de las clases nosotros prepararnos y buscar esa información en la red para compartirla con ellos y obviamente indicarles que busquen esa información y la revisen.

Yo lo relacionaría con la motivación que incluso se le daría no solamente en la era digital sino directamente a la lectura que obviamente en esta contexto pandémico todos nos hemos visto forzados a trabajar digitalmente, estudiar digitalmente, yo solamente les indico los beneficios de la lectura sin nada más, así la información directa, y obviamente conectar con los beneficios que nos dan las lecturas digitales que incluso existen portales que tienen libros gratuitos que se pueden descargar y sin necesidad de comprarlos en algunos casos de los estudiantes no se tienen los recursos para adquirirlos, eso me parece una gran ventaja, ellos pueden encontrar cualquier tipo de texto de cualquier materia incluso en la red.

Considero que existe cierta intoxicación, a qué me refiero yo, a que si bien es fácil buscar la información no todos los sitios son confiables, uno puede buscar una noticia falsa y le van a salir demasiados sitios que tengan esa información falsa, entonces creo que hablando de esto nosotros como docentes deberíamos decirles a los estudiantes que verifiquen las fuentes que están leyendo, no solamente investigar la información del internet y quedarse con eso, sino investigar las fuentes, corroborar, contrastar tal vez con otros tipos de fuentes y eso en relación a la investigación, ahora respecto a otros tipos de

información obviamente a los chicos se les ha inundado de información de diferente tipo, no, solamente con la plataforma youtube que producen millones de videos al día, de entretenimiento de información, en algunos casos educativos, en otros casos desinformativos, entonces sí, hay que concientizar un poco a los muchachos que todo este volumen de información hay que irlos filtrando, hay que irlo contrastando y verificando, recibirlo pero, no creer en todo lo que se ve, lo que se lee en este caso.

Personalmente a mí me gusta en épocas anteriores a la pandemia enviar lecturas físicos, no, libros físicos, primero porque es lo clásico que hemos tenido, lo tradicional por así decirlo, pero con este contexto de la pandemia nos hemos visto un poco impulsados a decirles a los estudiantes que lean estas plataformas digitales tal vez en sus celulares en sus laptops, en sus computadores, entonces yo ahorita prefiero mandarles enlaces a textos tal vez en mi nube, que tengo algunos textos, tal vez de otras plataformas, y esa sería la principal forma en que envío los textos ahorita, documentos en líneas.

Como mencioné yo considero que hay que hacer uso de la nube, que es un gran recurso, tal vez one drive, tal vez google drive, de cualquier tipo de nube que ofrezca un plan gratuito que tienen la mayoría, y si es que se puede afrontar un pagado aunque a veces resulta un poco caro, pero en esas plataformas uno puede subir los archivos a mi cuenta personal de docente y yo puedo tranquilamente compartir a los estudiantes esa información. Las redes sociales no considero que sean un canal óptimo de comunicación, creo personalmente que hay que dejarlo aparte entonces prefiero enviarles a plataformas externas a las redes sociales incluso para que no se distraigan si les llega un mensaje por ejemplo, no sé, de una información que yo les mande y esté en facebook, van a estar revisando las notificaciones, los mensajes, entonces preferible mantener externa a las redes sociales a los canales de información y la compartición de la información.

Similar al caso de los estudiantes en que ellos se vieron empujados a estudiar de forma digital, a nosotros nos tocó también trabajar y obviamente seguir aprendiendo como docentes, de forma digital de igual manera, entonces también estamos impulsados a buscar información en plataformas digitales, igual que los estudiantes yo lo considero entonces, el docente en la era digital también busca por ejemplo para las capacitaciones que tenemos, buscamos información, libros, textos de referencias en la web relacionados a nuestro trabajo, e incluso un poco externo en la parte de entretenimiento también a veces como digo la facilidad que existen para buscar libros para buscar obras es muy sencilla en la web.

Yo lo relacionaría por la situación como tal, como he venido repitiendo reiteradamente todos nos hemos visto forzados a manejar un celular, una computadora, la información en forma digital, eh y la pandemia nos ha forzado un poco a eso no, pero siento que también es una oportunidad para cuando todo esto termine de que usemos estas herramientas digitales en colaboración con las herramientas físicas, podríamos leer un libro físico sí pero dado ciertos casos o por facilidades o por coordinación del grupo, de los docentes o de los estudiantes, podríamos asignar información de forma digital.

Isael Nacaza

Bueno, en mi experiencia de docente estos años de pandemia, se podría decir que sí ayuda la lectura en dispositivos, pero siempre y cuando el estudiante sea disciplinado y le guste la lectura, hay casos en los que no tienen ese hábito de lectura ni siquiera de forma física, con textos físicos, mucho menos lo van a hacer de manera virtual. Muchos nos dejamos llevar porque aparentemente es más llamativa, desde el punto de vista médico tiende a cansar, a necesitar una oxigenación, entonces ayuda mucho la manera virtual pero como le repito, de si les gusta o no a los chicos y de si la luz bastante fuerte

que emite la pantalla sí afecta a la vista y eso hace que muchos chicos también descarten esa posibilidad.

Traté de enviar textos desde mi punto de vista como docente. Para el mismo docente es cansado a partir de tener clases nuevamente sentarse a leer un texto. El hecho de estar conectado y luego recibir un texto cansa.

Lo primero sería que el docente les dé el tema específico y la fuente a dónde deben acudir. El chico no tiene la orientación de encontrar textos fidedignos, inmediatamente a wikipedia. Los chicos hacen lo más fácil.

Hice una encuesta y les pregunté a los chicos qué leen. Me dijo una chica que acepta más los libros de eh texto físico porque no se puede encontrar, me decía ella, esos libros en virtual y prefería buscarlos en la biblioteca de casa. No tienen hábitos de lectura. No hay libros que en verdad atraigan al joven sobretodo. El chico utiliza sus dispositivos es más para redes sociales, para información que ellos quieren pero no para información formal, chismografía, redes sociales, música, juegos y no ayuda, lo que ha hecho es perturbar la creatividad y la inteligencia del estudiante.

La relación sería que es muy difícil, de una mala forma, lo que se han dedicado es a redes sociales u otro tipo de juegos que no le ayuda a su conocimiento. Una relación simplemente de querer tener conocimiento mas no de capacitarse, pudieron haberse autoeducado buscando mucha información, blogs, etcétera, no enfocamos bien a los chicos, ellos no han aprovechado y han desaprovechado ese tiempo buscando información que no les compete a ellos.