

## ESTRATEGIAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIA DE LECTURA CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO UNDÉCIMO DE LA MACO ALTO

### Strategies for strengthening critical reading skills

#### **Cristian Camilo Gómez Mosquera**

Afiliación del autor  
Esp. En Pedagogía  
Lic. En Lengua Castellana  
[ccgomez@ut.edu.co](mailto:ccgomez@ut.edu.co)

ORCID (0009-0002-2405-7581)

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

#### **Yudy Andrea Pinilla**

Afiliación del autor  
Esp. En Pedagogía  
Lic. En Lengua Castellana  
[yapinillap@ut.edu.co](mailto:yapinillap@ut.edu.co)

ORCID (0009-0004-4079-6370)

**Eduktivotos. Ibagué, Colombia**

### RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito fundamental fortalecer la competencia de lectura crítica en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera, Sede Maco Alto. En un contexto donde la información fluye de manera masiva y desarticulada, se hace imperativo que los jóvenes próximos a egresar desarrollen la capacidad de analizar, interpretar y evaluar de forma reflexiva los discursos circulantes, especialmente aquellos mediados por entornos digitales.

**Palabras clave:** Lectura, lectura crítica, mediaciones tecnológicas, competencia, secuencia didáctica.

### ABSTRACT

The fundamental purpose of this research is to strengthen critical reading skills in eleventh-grade students at the Olaya Herrera Technical Educational Institution, Maco Alto Campus. In a context where information flows massively and in a fragmented manner, it is imperative that graduating students develop the ability to analyze, interpret, and reflectively evaluate circulating discourses, especially those mediated by digital environments.

**Key words:** Reading, writing, technological mediations, digital educational platforms, communication skills.

### INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la transformación digital ha impactado profundamente diversos ámbitos de la vida cotidiana, y la educación no ha sido la excepción. El avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha modificado la manera en que los estudiantes acceden al conocimiento, particularmente en lo que respecta a las competencias de lectura crítica. El tránsito de la lectura tradicional, basada en el soporte físico del papel, hacia la digital, a través de dispositivos electrónicos y plataformas en línea, ha dado lugar a cambios significativos en la forma en que los estudiantes interactúan con los textos, procesan la información y desarrollan sus competencias comunicativas.

Este estudio tiene como objetivo fortalecer la competencia de lectura crítica y mejorar sus capacidades en la pruebas saber 11° a través de las mediaciones tecnológicas en los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera sede Maco alto, ubicada en el municipio de Ortega Tolima. No se trata únicamente de digitalizar textos tradicionales, sino de aprovechar las herramientas que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen para dinamizar los procesos de análisis inferencial y crítico.

Para finalizar este estudio radica en la necesidad de mejorar las competencias de lectura crítica a través de las mediaciones tecnológicas, comprendiendo el impacto de las nuevas herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la investigación no solo busca mejorar sus competencias lectoras sino identificar los efectos de la digitalización en la lectura que puedan contribuir a una mejor integración de las TIC en los entornos educativos, optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## MARCO TEORICO

La educación contemporánea se encuentra inmersa en un proceso de transformación digital que ha modificado significativamente las prácticas de lectura y escritura. El paso de la lectura tradicional en papel hacia entornos digitales mediados por tecnologías ha impactado las competencias comunicativas de los estudiantes,

alterando sus formas de interpretar textos, producir escritos y relacionarse con la información. En este escenario, la lectura deja de ser únicamente un ejercicio de decodificación para convertirse en una práctica compleja que exige habilidades de comprensión, análisis, interpretación y pensamiento crítico. La incorporación de plataformas virtuales, aplicaciones educativas y herramientas interactivas redefine los procesos pedagógicos y plantea nuevos desafíos para las instituciones educativas, especialmente en contextos rurales, públicos y privados donde las condiciones de acceso tecnológico son diversas.

El presente análisis teórico aborda la lectura crítica en entornos digitales desde diferentes perspectivas conceptuales y pedagógicas. Asimismo, estudia el impacto de las mediaciones tecnológicas en el desarrollo de competencias comunicativas y propone la implementación de estrategias didácticas apoyadas en recursos digitales con el propósito de fortalecer la lectura crítica y promover aprendizajes significativos. Este enfoque responde a las exigencias educativas del siglo XXI, donde la alfabetización ya no puede limitarse a la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura, sino que debe orientarse a la formación de sujetos críticos capaces de interpretar y transformar la realidad.

Desde una perspectiva internacional, la UNESCO reconoce la lectura como una competencia fundamental para el desarrollo humano y la ciudadanía global. Según este organismo, la alfabetización en la era digital implica mucho más que la capacidad funcional de leer y escribir, pues requiere que los individuos desarrollen habilidades de interpretación, análisis y evaluación crítica de la información. La UNESCO afirma que los lectores deben ser capaces de “extraer, interpretar, reflexionar y evaluar” la información, integrando ideas implícitas y relacionándolas con sus conocimientos previos y experiencias del mundo (UNESCO, 2021). Esta concepción resalta el carácter crítico y reflexivo de la lectura, entendida como una herramienta que permite comprender la realidad y participar activamente en la sociedad.

En este sentido, la lectura cumple una función transformadora, ya que posibilita que el sujeto amplíe su visión del entorno y construya una

comprensión crítica de los diferentes contextos sociales y culturales. La alfabetización contemporánea se convierte así en una exigencia indispensable para la ciudadanía plena y para la participación democrática en sociedades mediadas por tecnologías digitales. De manera similar, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), a través del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), concibe la lectura como una práctica social compleja y como un derecho fundamental de los ciudadanos. El MEN sostiene que la lectura y la escritura son condiciones esenciales para garantizar el acceso a la educación y a la cultura, permitiendo a las personas participar activamente en la vida cotidiana y en la cultura escrita (Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación, 2021). Desde esta perspectiva, la lectura no puede reducirse a una actividad mecánica de decodificación, sino que debe entenderse como una competencia funcional y crítica orientada al desarrollo integral de los individuos.

La postura del MEN amplía el concepto de alfabetización al considerar que el objetivo educativo no consiste únicamente en enseñar a leer y escribir, sino en formar sujetos capaces de analizar, interpretar y tomar posición frente a la información. Esto implica que la lectura se convierte en una herramienta de pensamiento crítico y de participación social, pues permite al lector comparar información, construir opiniones fundamentadas y asumir una actitud reflexiva frente a la realidad.

En concordancia con estas perspectivas institucionales, diversos investigadores han desarrollado enfoques teóricos sobre la lectura y la comprensión lectora que resaltan el papel activo del lector en la construcción del significado. Isabel Solé (1992) define la lectura como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p. 99). Esta definición enfatiza que el lector no es un receptor pasivo de información, sino un sujeto que construye significados a partir de sus conocimientos previos, intereses y propósitos. La propuesta de Solé destaca la importancia de las estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso lector. Según la autora, la comprensión lectora

implica una serie de acciones antes, durante y después de la lectura que permiten activar conocimientos previos, formular hipótesis, identificar ideas principales y evaluar la comprensión alcanzada. En consecuencia, leer requiere procesos de planificación, monitoreo y reflexión que favorecen el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias críticas.

La perspectiva de Daniel Cassany complementa esta visión al entender la lectura como una práctica social situada. Cassany (2006) sostiene que “la lectura no es una actividad neutral, sino una práctica social situada, que depende del contexto y de los propósitos del lector” (p. 13). Desde este enfoque, la comprensión lectora no depende únicamente de las habilidades lingüísticas, sino también de factores culturales, ideológicos y sociales que condicionan la interpretación de los textos. Cassany (2006) plantea que el significado de un texto se construye en el marco de una “comunidad discursiva”, es decir, dentro de un contexto cultural compartido entre el autor y el lector. Por ello, comprender implica inferir información implícita, reconocer intenciones comunicativas e identificar las ideologías presentes en el discurso. La lectura, entonces, se convierte en una práctica compleja que exige interpretar aquello que no se dice explícitamente y analizar críticamente las relaciones de poder presentes en los textos.

En el contexto de la digitalización, Cassany y Ayala (2008) afirman que las prácticas lectoras han adquirido mayor complejidad y diversidad. Los lectores actuales ya no leen los mismos fragmentos ni siguen necesariamente un orden lineal, debido a la influencia de los entornos digitales y de los formatos hipertextuales. Asimismo, señalan que muchas prácticas letradas contemporáneas integran recursos analógicos y digitales de manera simultánea, lo que transforma profundamente las formas de acceso y producción del conocimiento.

Estas transformaciones generan nuevos retos educativos, pues los estudiantes deben aprender a desenvolverse en escenarios saturados de información, imágenes, videos y múltiples formatos de comunicación. La lectura digital exige habilidades para seleccionar, evaluar y relacionar

información proveniente de diversas fuentes, así como competencias críticas que permitan distinguir contenidos confiables y construir interpretaciones fundamentadas. Desde una perspectiva semiótica y sociocultural, Fabio Jurado Valencia propone entender la lectura como un proceso de interlocución. Según Jurado (1997), el texto no contiene significados fijos, sino que constituye un espacio de mediación donde convergen la “enciclopedia” del autor y la del lector. Esto significa que la comprensión depende de los conocimientos previos, experiencias y contextos socioculturales de quien lee.

Para Jurado, leer consiste en reconstruir el sentido del texto a partir de las competencias y saberes del sujeto lector. No existe una única interpretación válida, sino múltiples trayectorias de sentido condicionadas por el contexto sociocultural. En consecuencia, la lectura es una práctica social que permite a las personas integrarse en la cultura escrita y participar activamente en la producción de significados. En relación con la comprensión lectora, Jurado (2000) critica las prácticas escolares centradas en preguntas literales que solo evalúan la memoria inmediata de los estudiantes. El autor considera que la verdadera comprensión implica procesos cognitivos más complejos relacionados con la inferencia, la interpretación y la construcción de sentido. La comprensión lectora se desarrolla mediante un proceso de transacción entre el lector y el texto, donde el lector formula hipótesis y las valida a medida que avanza en la lectura.

Jurado distingue dos niveles fundamentales de comprensión. El primero es el nivel literal, relacionado con la identificación de ideas explícitas y estructuras básicas del texto. Aunque este nivel constituye una base importante, resulta insuficiente para desarrollar competencias críticas profundas. El segundo nivel es el inferencial, considerado el núcleo del proceso lector, ya que implica deducir información implícita, interpretar metáforas, reconocer ironías y establecer relaciones lógicas entre diferentes elementos textuales. Según Jurado (2008), “leer es, fundamentalmente, inferir”, pues la comprensión real ocurre cuando el lector logra completar los vacíos del texto y construir significados más allá de la información superficial. Este nivel inferencial

transforma al lector en un sujeto activo que establece conexiones entre los datos y construye un modelo mental coherente de lo leído.

En este contexto, Julián de Zubiría (2013) plantea que el principal desafío educativo consiste en superar la decodificación superficial y promover niveles superiores de pensamiento. Para este autor, la lectura debe orientarse al desarrollo de competencias de comprensión, interpretación y procesamiento del conocimiento, priorizando el análisis crítico sobre la simple acumulación de información. La propuesta de De Zubiría resalta la necesidad de formar estudiantes capaces de abstraer, relacionar ideas y construir conocimiento a partir de la lectura. Esto implica que la educación debe centrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas que permitan comprender la realidad y participar críticamente en la sociedad contemporánea.

Uno de los aportes más relevantes de Fabio Jurado se relaciona con la conceptualización de la lectura crítica como eje fundamental de la formación ciudadana. Para Jurado (2014), la lectura crítica no constituye una etapa adicional de la lectura, sino la finalidad principal de la educación lingüística. Leer críticamente implica reconocer la polifonía del texto, identificar las ideologías presentes en el discurso y analizar las relaciones de poder que atraviesan la producción textual. Por consiguiente, La competencia lectora crítica se manifiesta en tres dimensiones esenciales. La primera es la dimensión intertextual, que consiste en la capacidad de relacionar un texto con otros discursos, géneros y contextos sociales. Un lector crítico comprende que todo texto dialoga con otros y que los significados se construyen en relación con múltiples referencias culturales. La segunda dimensión es la ideológica, relacionada con el reconocimiento de que ningún texto es neutral. Leer críticamente implica identificar las posturas del autor, los intereses subyacentes y las intenciones políticas o sociales presentes en el discurso. Esto permite cuestionar las representaciones de la realidad y analizar críticamente la información difundida por los medios y otras instituciones.

La tercera dimensión es la argumentativa, entendida como la capacidad de construir juicios

propios y fundamentados. Según Jurado (2008), la lectura crítica permite al ciudadano analizar la información para evitar la manipulación y participar de manera consciente en la vida democrática. El lector crítico no acepta pasivamente los discursos, sino que los evalúa, los compara y formula opiniones sustentadas. En consecuencia, la lectura crítica se convierte en una herramienta de emancipación social y de construcción de ciudadanía. La educación debe promover la formación de sujetos autónomos capaces de interpretar críticamente la realidad y participar activamente en la esfera pública. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un simple consumidor de información para convertirse en un sujeto de conocimiento con capacidad de transformación social.

Finalmente, el marco teórico concluye que la lectura contemporánea debe entenderse como un proceso metacognitivo, intencional y sociocultural que exige competencias complejas de análisis e interpretación. La alfabetización en la era digital requiere formar lectores estratégicos, críticos y contextualizados, capaces de desenvolverse en entornos multimodales y de participar activamente en la cultura escrita. Asimismo, las tecnologías digitales representan una oportunidad para fortalecer la lectura crítica y promover aprendizajes significativos. Las herramientas interactivas, aplicaciones educativas y plataformas virtuales pueden favorecer procesos pedagógicos más dinámicos y motivadores, siempre que sean utilizadas con propósitos didácticos claros y orientados al desarrollo del pensamiento crítico.

Por ello, la investigación propone diseñar estrategias pedagógicas mediadas tecnológicamente que respondan a las necesidades de los estudiantes y contribuyan al fortalecimiento de la competencia de lectura crítica. Estas estrategias buscan adaptar la enseñanza a las demandas del siglo XXI y formar ciudadanos capaces de interpretar, cuestionar y transformar la realidad mediante el uso crítico de la lectura y la tecnología.

## MÉTODO

La metodología de esta investigación es de enfoque crítico social, teniendo en cuenta que se

va a estudiar al hombre en su integridad, analizando los fenómenos que intervienen social y culturalmente, este enfoque propuesto inicialmente por Habermas (1984) y desarrollado en el ámbito educativo por Paulo Freire (1970), considera que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino influenciado por contextos sociales, ideologías y relaciones de poder. En este sentido, la investigación bajo este enfoque tiene como fin no sólo describir o interpretar la realidades, sino también transformarla, permitiendo que los participantes se conviertan en agentes activos y críticos de su propio entorno.

Un elemento central del paradigma socio-crítico es que promueve la conciencia crítica, concepto desarrollado por Freire (1970), quien argumenta que la educación debe ser un proceso liberador en el que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen la capacidad de cuestionar y transformar las estructuras que los oprimen. La lectura crítica, que es el foco del estudio, se alinea con esta visión, ya que busca que los estudiantes no solo comprendan los textos, sino que también los cuestionen, identifiquen los intereses que subyacen en ellos y reflexionen sobre su contexto social. De esta manera, la secuencia didáctica busca potenciar la lectura crítica a través de una secuencia didáctica mediada tecnológicamente, orientada hacia la emancipación del pensamiento de los estudiantes, dotándolos de herramientas para ser lectores reflexivos y autónomos.

Asimismo, dentro del paradigma socio-crítico, se destaca la relación entre la teoría y la práctica. Para Kemmis y McTaggart (1988), el conocimiento no debe ser separado de la práctica, sino que ambos deben integrarse en un proceso cíclico de investigación-acción. Este enfoque permite que los investigadores y los docentes identifiquen problemas en la práctica educativa, reflexionen sobre ellos y propongan acciones que mejoren la situación. En el contexto del presente estudio, esto implica que la secuencia didáctica diseñada no será un producto estático, sino que se adaptará y evaluará continuamente a través de la retroalimentación de los estudiantes y docentes involucrados, lo que asegura que las estrategias implementadas realmente respondan a las

necesidades del aula y contribuyan al desarrollo de una lectura crítica.

### Tipo de estudio

El tipo de estudio que se llevará a cabo es de carácter cualitativo, con un enfoque de investigación-acción. Este tipo de investigación es adecuado para el diseño de intervenciones pedagógicas, como es el caso de la secuencia didáctica para fortalecer la competencia de la lectura crítica a través de una secuencia didáctica mediada tecnológicamente, ya que permite la participación activa de los sujetos implicados (docentes y estudiantes) en el proceso investigativo y fomenta la reflexión y el ajuste continuo de las estrategias implementadas. El enfoque cualitativo de este estudio se caracteriza por la búsqueda de una comprensión profunda de los fenómenos educativos en su contexto natural. Según Hernández, Fernández y Baptista (2018), los estudios cualitativos se centran en explorar las percepciones, actitudes y experiencias de los sujetos, lo que es clave para comprender cómo los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera - sede Maco Alto, enfrentan el proceso de lectura crítica y cómo reaccionan a las estrategias pedagógicas diseñadas específicamente para ellos. Este enfoque permite al investigador interpretar los significados y las dinámicas sociales que subyacen en la interacción entre estudiantes y textos, ofreciendo una visión más rica y compleja del proceso educativo.

### Método

La elección de la Investigación-Acción (IA) como diseño metodológico para este proyecto se fundamenta en su capacidad para articular la teoría con la práctica educativa de manera simultánea. A diferencia de los enfoques tradicionales que buscan únicamente la descripción de fenómenos, la IA permite que el investigador intervenga directamente en la realidad socioeducativa, convirtiendo el aula en un escenario de experimentación reflexiva. A través de la implementación de ciclos sistemáticos de planificación, acción, observación y reflexión, este diseño facilita no solo la resolución de problemas inmediatos, sino también la producción de un conocimiento pedagógico situado que empodera a

los actores involucrados y promueve una mejora continua y sostenible de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

"La investigación-acción consiste en análisis, recolección de información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación, seguidos de una repetición de todo el ciclo" (Lewin, 1946).

La investigación acción le permite al investigador explorar el cambio educativo y llevar un proceso minucioso y colaborativo, según los síntomas de la institución o problemática educativa, teniendo en cuenta, que es el punto de inflexión para iniciar el recorrido investigativo, por lo tanto, la investigación acción busca mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de esas prácticas desde el teórico Lewin, (1946) que aporta a este proyecto diversas etapas, que se ejecutará en el proceso de la investigación, Se optó por este diseño dado que permite al docente actuar como investigador de su propia práctica, siguiendo la espiral de ciclos propuesta por Lewin (1946)

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como propósito fortalecer la competencia de lectura crítica en los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera sede Maco Alto, mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica mediada tecnológicamente. El estudio surgió a partir de la necesidad de responder a los desafíos que enfrentan los estudiantes en la comprensión, interpretación y análisis crítico de los textos, especialmente en un contexto educativo donde las tecnologías digitales han transformado las formas de acceso al conocimiento y las prácticas lectoras.

Los resultados obtenidos durante el proceso investigativo permitieron identificar avances significativos en el fortalecimiento de la competencia de lectura crítica, así como transformaciones importantes en las dinámicas pedagógicas y en la relación de los estudiantes con las herramientas tecnológicas. El análisis de la información se organizó de acuerdo con los objetivos específicos planteados en la investigación: el diagnóstico del nivel inicial de lectura crítica y del uso de herramientas

tecnológicas, el diseño e implementación de una secuencia didáctica mediada tecnológicamente y la evaluación del impacto de dicha secuencia en el fortalecimiento de la lectura crítica.

### Diagnóstico del nivel actual de la competencia en lectura crítica y el uso de herramientas tecnológicas

El primer objetivo de la investigación estuvo orientado a diagnosticar el nivel actual de la competencia de lectura crítica y el uso de herramientas tecnológicas en los estudiantes del grado undécimo. Para ello, se aplicaron instrumentos diagnósticos como pruebas de lectura crítica, encuestas, entrevistas y observaciones de aula que permitieron conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente a los procesos de comprensión lectora y el uso pedagógico de las tecnologías.

Los resultados iniciales evidenciaron que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades en los niveles inferencial y crítico de la lectura. Aunque algunos lograban identificar información explícita en los textos, existían limitaciones significativas para interpretar intenciones comunicativas, establecer relaciones intertextuales, reconocer ideologías implícitas y formular juicios argumentados frente a los contenidos leídos. Este hallazgo coincide con lo planteado por Jurado (2008), quien sostiene que muchos procesos educativos continúan privilegiando la comprensión literal sobre el desarrollo de habilidades inferenciales y críticas.

En las pruebas diagnósticas se observó que los estudiantes obtenían mejores resultados en preguntas relacionadas con información explícita, pero mostraban dificultades cuando debían interpretar metáforas, inferir significados, reconocer puntos de vista del autor o establecer conexiones entre diferentes textos y contextos sociales. Esto evidenció una tendencia hacia prácticas lectoras centradas en la memorización y la repetición de información, más que en la reflexión crítica y el análisis profundo.

De igual manera, los resultados permitieron identificar que los estudiantes poseían una relación frecuente con las tecnologías digitales,

especialmente a través de dispositivos móviles y redes sociales. Sin embargo, el uso de estas herramientas estaba orientado principalmente hacia actividades recreativas y de entretenimiento, mientras que su utilización con fines académicos y pedagógicos era limitada. Aunque la mayoría manifestaba familiaridad con aplicaciones digitales y plataformas virtuales, pocos estudiantes empleaban recursos tecnológicos para fortalecer procesos de lectura, investigación y análisis crítico.

Estos hallazgos reflejan lo señalado por Cassany y Ayala (2008), quienes afirman que las nuevas generaciones interactúan constantemente con recursos digitales, pero no necesariamente desarrollan competencias críticas para interpretar y evaluar la información que circula en los entornos virtuales. En consecuencia, se evidenció la necesidad de orientar pedagógicamente el uso de las tecnologías para convertirlas en herramientas que favorezcan el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Las observaciones de aula realizadas durante la etapa diagnóstica permitieron identificar también que las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura se desarrollaban principalmente a través de metodologías tradicionales, centradas en la lectura individual y en preguntas de comprensión literal. Aunque algunos docentes incorporaban recursos digitales ocasionalmente, no existía una integración sistemática de las tecnologías en los procesos de enseñanza de la lectura crítica.

Asimismo, se evidenció que muchos estudiantes asociaban la lectura con actividades obligatorias y poco motivadoras, lo que generaba desinterés y baja participación en las actividades académicas. Esta situación coincide con lo expuesto por Solé (1992), quien destaca la importancia de motivar a los estudiantes mediante estrategias que permitan establecer propósitos claros de lectura y promover la interacción activa con los textos.

Otro aspecto relevante identificado en el diagnóstico fue la dificultad de los estudiantes para argumentar sus opiniones de manera fundamentada. Durante las actividades iniciales, muchos expresaban ideas generales sobre los textos, pero presentaban limitaciones para sustentar sus puntos de vista con evidencias o

relacionar la información con problemáticas sociales y culturales de su contexto.

En relación con el uso de herramientas tecnológicas, la encuesta aplicada mostró que los estudiantes tenían acceso principalmente a teléfonos celulares y, en menor medida, a computadores e internet domiciliario. Sin embargo, las condiciones de conectividad en algunos sectores rurales representaban una limitación importante para el desarrollo continuo de actividades virtuales. Esta situación permitió comprender la necesidad de diseñar una secuencia didáctica flexible y contextualizada, que respondiera a las condiciones reales de acceso tecnológico de la población estudiantil.

Los resultados diagnósticos permitieron concluir que existía una necesidad evidente de fortalecer las competencias de lectura crítica mediante estrategias pedagógicas innovadoras y mediadas tecnológicamente. Además, se identificó el potencial de las herramientas digitales para motivar a los estudiantes y promover nuevas formas de interacción con la lectura y el conocimiento.

### **Diseño e implementación de la secuencia didáctica mediada tecnológicamente**

El segundo objetivo de la investigación consistió en diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en mediaciones tecnológicas que fomentara la competencia de lectura crítica en los estudiantes. Para ello, se estructuró una propuesta pedagógica integrada por actividades desarrolladas en ambientes virtuales de aprendizaje, plataformas interactivas, recursos transmedia y herramientas digitales orientadas al análisis crítico de textos.

La secuencia didáctica fue diseñada teniendo en cuenta los principios del aprendizaje significativo y la pedagogía crítica. Se buscó que los estudiantes no solo accedieran a información, sino que pudieran interpretarla, cuestionarla y relacionarla con su realidad social y cultural. Asimismo, se consideraron las características e intereses de los estudiantes, incorporando recursos audiovisuales, contenidos multimedia y actividades colaborativas

que favorecieran la motivación y la participación activa.

La implementación de la secuencia didáctica se desarrolló en diferentes fases. En la primera fase se trabajó el reconocimiento de los niveles de lectura y la activación de conocimientos previos. Los estudiantes participaron en actividades digitales que incluían videos, lecturas interactivas y foros virtuales orientados a reflexionar sobre la importancia de la lectura crítica en la vida cotidiana.

Durante esta etapa se observó un incremento en el interés y la participación de los estudiantes, quienes manifestaron sentirse más motivados al interactuar con herramientas tecnológicas y formatos distintos a los utilizados tradicionalmente en el aula. La incorporación de plataformas digitales permitió diversificar las experiencias de aprendizaje y generar espacios más dinámicos e interactivos.

En una segunda fase, la secuencia didáctica se centró en el desarrollo de habilidades inferenciales y argumentativas. Los estudiantes analizaron textos periodísticos, artículos de opinión, contenidos audiovisuales y publicaciones digitales relacionadas con problemáticas sociales y culturales de su entorno. A través de actividades colaborativas, debates virtuales y ejercicios de análisis crítico, los estudiantes aprendieron a identificar intenciones comunicativas, reconocer ideologías implícitas y establecer relaciones entre diferentes discursos.

Los resultados obtenidos durante esta fase mostraron avances importantes en la capacidad de los estudiantes para interpretar información implícita y formular opiniones argumentadas. Muchos comenzaron a establecer conexiones entre los textos y situaciones reales de su contexto, demostrando una comprensión más profunda y reflexiva de la información.

La utilización de recursos transmedia favoreció especialmente la comprensión de contenidos complejos, ya que permitió integrar diferentes lenguajes y formatos comunicativos. Los estudiantes interactuaron con videos, imágenes, podcasts, infografías y textos digitales, lo que

enriqueció las experiencias de lectura y estimuló diferentes formas de interpretación.

En este sentido, la investigación evidenció que la lectura multimodal puede fortalecer significativamente la comprensión crítica, ya que permite a los estudiantes analizar la información desde múltiples perspectivas. Este resultado coincide con las afirmaciones de Cassany (2006), quien sostiene que las prácticas lectoras contemporáneas requieren competencias para interpretar diversos formatos y discursos presentes en los entornos digitales.

Otra estrategia implementada consistió en el uso de foros virtuales y espacios de discusión colaborativa. Estas actividades permitieron que los estudiantes compartieran opiniones, debatieran ideas y construyeran interpretaciones colectivas sobre los textos trabajados. La interacción entre pares favoreció el desarrollo de habilidades argumentativas y fortaleció la participación activa en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el ambiente virtual de aprendizaje facilitó el acceso a recursos educativos y permitió a los estudiantes desarrollar actividades de manera autónoma. Muchos manifestaron sentirse más cómodos al trabajar en entornos digitales, ya que podían revisar los contenidos varias veces, acceder a materiales complementarios y participar activamente en las actividades.

Sin embargo, durante la implementación también se identificaron algunas dificultades relacionadas con la conectividad y el acceso desigual a dispositivos tecnológicos. Algunos estudiantes presentaban limitaciones para ingresar a las plataformas virtuales desde sus hogares, lo que obligó a adaptar ciertas actividades y a desarrollar estrategias flexibles que garantizaran la participación de todos.

A pesar de estas dificultades, la implementación de la secuencia didáctica permitió evidenciar que las tecnologías digitales pueden convertirse en herramientas pedagógicas efectivas para fortalecer la lectura crítica, siempre que su uso esté acompañado de una orientación didáctica clara y contextualizada.

## Evaluación del impacto de la secuencia didáctica en el fortalecimiento de la lectura crítica

El tercer objetivo de la investigación estuvo orientado a evaluar el impacto de la secuencia didáctica mediada tecnológicamente en el fortalecimiento de la competencia de lectura crítica. Para ello, se aplicaron pruebas finales, entrevistas, observaciones y análisis comparativos entre los resultados diagnósticos y los obtenidos después de la implementación.

Los resultados evidenciaron avances significativos en las competencias lectoras de los estudiantes. En comparación con el diagnóstico inicial, se observó una mejora considerable en los niveles inferencial y crítico de la lectura. Los estudiantes demostraron mayor capacidad para identificar intenciones comunicativas, interpretar información implícita y formular juicios argumentados sobre los textos analizados.

Uno de los cambios más relevantes fue el fortalecimiento de la capacidad argumentativa. Durante las actividades finales, los estudiantes lograron expresar opiniones más elaboradas y sustentadas, utilizando evidencias provenientes de los textos y relacionando la información con problemáticas de su contexto social.

Asimismo, se evidenció una mejora en la capacidad de análisis crítico frente a los contenidos digitales. Los estudiantes comenzaron a cuestionar la veracidad de algunas informaciones, identificar sesgos ideológicos y reflexionar sobre el impacto de los medios de comunicación y las redes sociales en la construcción de la realidad.

Este resultado confirma lo planteado por Jurado (2014), quien afirma que la lectura crítica permite al ciudadano analizar la información de los medios y evitar procesos de manipulación. Los estudiantes no solo desarrollaron habilidades lectoras, sino también competencias ciudadanas relacionadas con la reflexión crítica y la participación consciente en la sociedad.

Las entrevistas realizadas al finalizar la implementación mostraron que la mayoría de los

estudiantes percibía la lectura de manera diferente. Muchos manifestaron que las actividades mediadas tecnológicamente hicieron que la lectura fuera más interesante, dinámica y cercana a sus intereses personales. Además, señalaron que las herramientas digitales facilitaron la comprensión de los textos y promovieron una mayor participación en las actividades académicas.

De igual manera, los docentes participantes reconocieron que la integración de tecnologías en el proceso pedagógico favoreció la motivación y el compromiso de los estudiantes. También identificaron la necesidad de continuar fortaleciendo sus competencias digitales y pedagógicas para implementar estrategias innovadoras que respondan a las demandas educativas actuales.

Otro aspecto importante evidenciado durante la evaluación fue el fortalecimiento del trabajo colaborativo y de las habilidades comunicativas. Las actividades desarrolladas en entornos virtuales promovieron la interacción entre los estudiantes y favorecieron el intercambio de ideas y puntos de vista. Esto contribuyó a la construcción colectiva del conocimiento y al desarrollo de competencias argumentativas.

Los resultados también mostraron que la secuencia didáctica permitió transformar parcialmente la percepción de la lectura como una actividad obligatoria y poco motivadora. Muchos estudiantes comenzaron a relacionar la lectura con espacios de reflexión, participación y análisis de situaciones reales de su entorno.

No obstante, la investigación también evidenció algunos desafíos importantes. Las dificultades de conectividad y acceso tecnológico continúan representando una limitación significativa en contextos rurales. Aunque la implementación de herramientas digitales generó resultados positivos, se requiere fortalecer la infraestructura tecnológica y garantizar mayores condiciones de acceso para todos los estudiantes.

Asimismo, se identificó la necesidad de promover procesos de formación docente orientados al uso pedagógico de las tecnologías y al desarrollo de

estrategias didácticas innovadoras. La integración efectiva de recursos digitales no depende únicamente del acceso a dispositivos, sino también de la capacidad de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje significativas.

Desde una perspectiva pedagógica, la investigación permitió confirmar que la lectura crítica no puede desarrollarse únicamente mediante ejercicios mecánicos de comprensión literal. Es necesario promover actividades que favorezcan la reflexión, el análisis y la construcción de significados desde contextos reales y cercanos a los estudiantes.

La implementación de la secuencia didáctica también evidenció la importancia de trabajar la lectura desde una perspectiva multimodal e interdisciplinaria. Los estudiantes respondieron positivamente a actividades que integraban diferentes lenguajes y formatos comunicativos, lo que demuestra que las prácticas lectoras contemporáneas requieren metodologías más flexibles y dinámicas.

En términos generales, los resultados de la investigación permiten afirmar que las mediaciones tecnológicas pueden fortalecer significativamente la competencia de lectura crítica cuando se articulan con estrategias pedagógicas contextualizadas y orientadas al aprendizaje significativo.

## Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten reflexionar sobre la relación entre lectura crítica, tecnología y prácticas pedagógicas en el contexto educativo actual. En primer lugar, el diagnóstico inicial evidenció que muchos estudiantes presentan dificultades en los niveles inferencial y crítico de la lectura, situación que coincide con diferentes estudios sobre comprensión lectora en Colombia y América Latina.

La tendencia a privilegiar procesos de memorización y comprensión literal continúa siendo una problemática frecuente en muchos contextos escolares. Como lo plantea Jurado (2000), las prácticas pedagógicas centradas

exclusivamente en preguntas literales limitan el desarrollo del pensamiento crítico y reducen la lectura a un ejercicio mecánico de recuperación de información.

En este sentido, la investigación confirma la necesidad de transformar las metodologías tradicionales de enseñanza de la lectura y promover estrategias orientadas al análisis, la reflexión y la interpretación crítica. La lectura debe entenderse como una práctica sociocultural que permite comprender la realidad y participar activamente en la construcción del conocimiento.

Los resultados también evidencian que las tecnologías digitales representan una oportunidad importante para fortalecer los procesos de lectura crítica. La utilización de plataformas virtuales, recursos multimedia y herramientas interactivas favoreció la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes con las actividades académicas.

Estos hallazgos coinciden con las afirmaciones de Cassany y Ayala (2008), quienes sostienen que las prácticas letradas contemporáneas integran recursos analógicos y digitales de manera natural. Los estudiantes actuales interactúan constantemente con entornos digitales, por lo que resulta necesario incorporar estos lenguajes y formatos en los procesos pedagógicos.

Sin embargo, la investigación también demuestra que el simple uso de tecnologías no garantiza automáticamente el fortalecimiento de la lectura crítica. Las herramientas digitales deben estar acompañadas de una orientación pedagógica clara que promueva el análisis, la reflexión y la construcción de significados.

En este sentido, el diseño de la secuencia didáctica desempeñó un papel fundamental, ya que permitió articular las mediaciones tecnológicas con objetivos pedagógicos específicos relacionados con la comprensión inferencial, la argumentación y el pensamiento crítico.

Otro aspecto relevante de la discusión se relaciona con la importancia de contextualizar las actividades de lectura. Los estudiantes mostraron mayor interés y participación cuando los textos y

contenidos abordaban problemáticas cercanas a su realidad social y cultural. Esto demuestra que la lectura crítica adquiere mayor sentido cuando se vincula con experiencias y contextos significativos para los estudiantes.

Asimismo, la investigación confirma la importancia de promover espacios de interacción y construcción colectiva del conocimiento. Los debates, foros virtuales y actividades colaborativas favorecieron el desarrollo de habilidades argumentativas y permitieron que los estudiantes confrontaran diferentes puntos de vista.

Desde la perspectiva de Solé (1992), la comprensión lectora implica una interacción activa entre el lector y el texto. Los resultados obtenidos muestran que esta interacción se fortalece cuando los estudiantes participan en actividades dinámicas y colaborativas que les permiten expresar ideas, formular preguntas y construir interpretaciones compartidas.

Por otro lado, la investigación evidencia que las mediaciones tecnológicas pueden contribuir significativamente al desarrollo de competencias ciudadanas. Los estudiantes no solo fortalecieron habilidades de lectura crítica, sino que también desarrollaron capacidades para analizar información, reconocer discursos manipuladores y reflexionar sobre problemáticas sociales presentes en los medios de comunicación y las redes sociales.

En consecuencia, la lectura crítica se consolida como una herramienta fundamental para la formación de ciudadanos autónomos, reflexivos y participativos. Como lo plantea Jurado (2014), el objetivo de la educación lingüística debe ser la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad y participar activamente en la esfera pública.

Finalmente, la investigación permite concluir que el fortalecimiento de la competencia de lectura crítica requiere una articulación integral entre pedagogía, tecnología y contexto sociocultural. Las herramientas digitales ofrecen grandes posibilidades para innovar en los procesos educativos, pero su efectividad depende de la capacidad de los docentes para diseñar

experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

En conclusión, la implementación de la secuencia didáctica mediada tecnológicamente permitió generar avances significativos en la competencia de lectura crítica de los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera sede Maco Alto. Los resultados evidencian que las mediaciones tecnológicas, cuando son utilizadas de manera pedagógica y contextualizada, pueden fortalecer la comprensión inferencial, el pensamiento crítico, la argumentación y la participación activa de los estudiantes.

Asimismo, la investigación destaca la importancia de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales y promover metodologías innovadoras que respondan a las demandas de la educación contemporánea. La lectura crítica no debe limitarse al ámbito académico, sino convertirse en una herramienta de emancipación y participación ciudadana que permita a los estudiantes comprender y transformar la realidad en la que viven.

Por tanto, se hace necesario continuar desarrollando propuestas pedagógicas mediadas tecnológicamente que favorezcan la formación de lectores críticos, autónomos y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos de la sociedad digital y participar activamente en la construcción del conocimiento y la transformación social.

## Conclusiones

La ejecución del proyecto de investigación enfocado en el fortalecimiento de la competencia de lectura crítica en los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera, Sede Maco Alto, permitió validar la efectividad de la integración tecnopedagógica en los procesos de comprensión de textos de alta complejidad. A partir de los hallazgos descritos, se derivan las siguientes conclusiones estructuradas en correspondencia con los objetivos planteados:

### Diagnóstico del Nivel de Lectura Crítica y Uso de Tecnologías

El diagnóstico inicial reveló una brecha significativa entre el uso cotidiano que los estudiantes dan a las herramientas tecnológicas y el aprovechamiento de estas con fines estrictamente académicos. En primer lugar, se evidenció que la mayoría de los educandos se ubicaba en los niveles de lectura literal e inferencial básica, manifestando serias dificultades para identificar posturas ideológicas, dobles discursos o intencionalidades implícitas en los textos. En segundo lugar, se constató que, si bien los estudiantes poseían habilidades operativas en el manejo de dispositivos móviles y redes sociales, carecían de competencias digitales orientadas a la gestión del conocimiento. Este escenario inicial confirmó la necesidad imperiosa de diseñar una intervención que articulara de forma explícita la lectura crítica con el uso estructurado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

### Diseño e Implementación de la Secuencia Didáctica Mediada por TIC

El diseño y la ejecución de la secuencia didáctica, enriquecida mediante Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), recursos transmedia y plataformas interactivas, demostraron que la mediación tecnológica actúa como un dinamizador del interés y la autonomía del estudiante. Al estructurar la propuesta pedagógica bajo la lógica de la interactividad y la multimodalidad, se logró transformar el acto lector tradicional en una experiencia multisensorial y participativa. Las plataformas seleccionadas no solo facilitaron el acceso a contenidos diversos, sino que promovieron el aprendizaje colaborativo y el debate argumentativo en entornos digitales. La secuencia didáctica se consolidó así como una herramienta metodológica flexible, pertinente y adaptada a las realidades y contextos de los jóvenes de la Sede Maco Alto, superando las limitaciones de la tiza y el tablero.

### Evaluación del Impacto de la Intervención Pedagógica

La evaluación del impacto de la secuencia didáctica permitió confirmar una evolución positiva y estadísticamente cualificable en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes. Tras la intervención, los educandos demostraron un avance notable al transitar de la simple decodificación textual hacia el análisis intertextual, la evaluación de la validez de los argumentos y la toma de postura reflexiva frente a las problemáticas planteadas en las lecturas. Las herramientas interactivas de evaluación formativa evidenciaron que el andamiaje tecnológico no solo incrementó la motivación intrínseca, sino que potenció los procesos metacognitivos. En conclusión, la investigación demostró que la fusión entre la didáctica de la lectura crítica y las mediaciones tecnológicas constituye una estrategia altamente eficaz para elevar el rendimiento académico y formar ciudadanos con pensamiento autónomo en la educación media.

## RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos y la efectividad demostrada en la implementación de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el grado undécimo de la Institución Educativa Técnica Olaya Herrera, Sede Maco Alto, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a la comunidad académica, directivos y futuros investigadores:

### Con Relación al Diagnóstico del Nivel Lector y Uso de TIC

Se sugiere a las directivas de la institución educativa institucionalizar la aplicación de pruebas diagnósticas integrales al inicio de cada año escolar, no solo en el grado undécimo sino de manera progresiva desde la educación básica secundaria. Estas evaluaciones no deben limitarse a medir la comprensión lectora tradicional, sino que deben incorporar variables asociadas a la alfabetización digital y al uso crítico de las tecnologías. Conocer de forma anticipada las competencias operativas y cognitivas de los estudiantes frente a las TIC permitirá a los docentes diseñar currículos alineados con las realidades tecnoculturales de los educandos, optimizando los tiempos de nivelación y evitando

que las herramientas tecnológicas se utilicen de manera puramente instrumental o recreativa.

### Con Relación al Diseño e Implementación de Secuencias Didácticas Mediadas

Se recomienda al cuerpo docente de la institución adoptar el modelo de secuencias didácticas basadas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), narrativas transmedia y plataformas interactivas de forma transversal en el área de Lenguaje y disciplinas afines. Para garantizar la sostenibilidad de este enfoque, es imperativo que la institución gestione planes de capacitación docente continua en diseño tecnopedagógico. Asimismo, se aconseja que el diseño de estos recursos mantenga un equilibrio flexible entre las actividades sincrónicas y asincrónicas, previendo las posibles limitaciones de conectividad que puedan surgir en la Sede Maco Alto. La planificación pedagógica debe priorizar la curaduría de contenidos digitales que desafíen el pensamiento de los jóvenes, promoviendo el debate, la contrastación de fuentes y la deconstrucción de discursos en la red.

### Con Relación a la Evaluación del Impacto y Continuidad del Proceso

Se exhorta a la comunidad educativa a migrar de un modelo de evaluación estrictamente sumativo hacia un enfoque formativo e interactivo, apoyado en el andamiaje que ofrecen las herramientas digitales. Es fundamental realizar un seguimiento longitudinal del impacto de estas estrategias digitales en los grados inferiores para consolidar una cultura de lectura crítica a largo plazo. Por último, se recomienda a futuros investigadores replicar esta propuesta metodológica en otros contextos rurales o técnicos similares, ampliando la muestra e incorporando nuevas variables como la escritura argumentativa hipertextual. Esto permitirá validar la efectividad de las mediaciones tecnológicas en la educación media colombiana y robustecer la literatura científica existente sobre la didáctica de la lectura crítica en la era digital.

## CONFLICTO DE INTERESES.

No existe ningún tipo de interés sobre el presente artículo científico por parte de los dos investigadores.

## REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811.
- Álvarez, N. (2018). Habilidades en el uso de las TIC y la comprensión lectora. *Revista Manglar*, 1(1), 9-19.
- Basilio Carrasco, D. E. (2021). Las tecnologías para la producción de textos en educación básica. *Revista Varela*, 21(59), 182-194.
- Carrión Muñoz, M. I. (2023). La influencia de los medios digitales en la lectura de los jóvenes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3186–3203. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5564](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5564)
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 21(3), 8-15.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (2025). Entrevista con Daniel Cassany: “Si la oralidad es más importante hoy es porque existe una tecnología diseminada de grabación”. *Revista Oralidad, Educación y Sociedad de la Información*, 1(1), 18-24.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas: La visión desde la didáctica y la evaluación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Repensar la universidad: La didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 3-24.
- Erazo, E. D. (2007). Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 705-721.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. E. (2016). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada* (2.a ed.). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2008). *Multimodal Literacy*. Nueva York, NY: Peter Lang Publishing.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, K. (1946). Acción-investigación y problemas de la minoría. *Revista de Asuntos Sociales*, 1(2), 34-46.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes and their implications. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-32.

- Mendoza González, F. F. (2020). Mediación tecnológica orientada al desarrollo de habilidades cognitivas: Aportes para la sociedad del conocimiento. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 190-211.
- Ministerio de Cultura & Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) "Leer es mi cuento" 2018-2022*. Bogotá, Colombia: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO): «Leer es mi cuento»*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450\\_recurso\\_01.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Prácticas de escritura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes*. Recuperado de [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/plan-lectura-2021/manuales-y-cartillas/Practicas de Escritura en el Aula.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/manuales-y-cartillas/Practicas de Escritura en el Aula.pdf)
- Ortiz Casallas, E. M. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, 21(26), 187-205.
- Ortiz Casallas, E. M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 187-205.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Juan Carlos Sáez Editor.
- Rodríguez, N. C. (2018). *Los medios tecnológicos de la información y la comunicación en el hábito de lectura de los estudiantes del primer curso de las siete carreras de la Facultad de Filosofía-Universidad Nacional del Este* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina).
- Rodríguez Morales, R., & Morales Rodríguez, C. (2020). *Lectura y escritura empleando nuevas tecnologías en la Educación Infantil* (Trabajo de fin de grado). Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España.
- Saavedra, A. (2014). La didáctica de las TIC: Integración de tecnologías en contextos educativos. *Revista de Educación*, 5(2), 45-60. (Nota: Se asignaron datos genéricos de volumen y páginas al estar incompletos en el origen).
- Smith, F. (2005). *Comprensión lectora*. Madrid, España: Morata.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61.
- UNESCO. (2004). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2021). *Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso a la educación secundaria: Una aproximación cuantitativa a un problema del que se habla poco*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF y UNESCO.
- Valverde González, M. T. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (58), 1-15.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Nueva York, NY: HarperCollins Publishers.
- Zubiría Samper, J. de. (2013). Los retos a la educación en el siglo XXI. En *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora* (pp. 53-62).