



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Programa de Doctorado en Educación



Línea de Investigación: Tecnologías, Comunicación y Educación

**MODELO TEÓRICO EMERGENTE BASADO EN LAS TIC DESDE LA
PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS
RURALES**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar
al Grado de Doctor en Educación

Autor: Daniel Eduardo Moyano Arcila

Tutora: Dra. Marta De Sousa

Caracas, enero de 2026



N° 20260134-57-639

ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 12 de enero de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada **Modelo teórico emergente basado en las TIC desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de la comprensión lectora en contextos rurales**, presentada por el (la) ciudadano: **Daniel Eduardo Moyano Arcila**, titular del pasaporte N° **BA658338** del **Doctorado de Educación**, para optar al título de **Doctor en Educación**, emitimos el siguiente veredicto: Aprobado.*

OBSERVACIONES:

La investigación confirma que el enfoque situado de la lectura es un aporte relevante en el aprendizaje pues parte de los saberes del estudiante y de sus contextos para que estos se reconozcan como lectores. La investigación está fundamentada de manera rigurosa, metodológica y conceptual; además de constituir una fortaleza por considerar la lectura situada, basada en las TIC, en entornos rurales. Por lo que se recomienda la divulgación de la tesis en escenarios educativos.



Dra. Marta De Sousa
C.I.N.-V.-12911573
(Tutora)



Dra. Yanitza Cova Jaime
C.I.N.- V.-6858769



Dra. María Domínguez
C.I.N.-V.-6.020.620



Dra. Yildret del C. Rodríguez Ávila
C.I.N° 2000012719

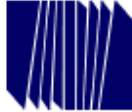


Dr. Félix Quintana
C.I.N.- V.-6369277



La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026013 457639



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-639

**MODELO TEÓRICO EMERGENTE BASADO EN LAS TIC DESDE LA
PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS
RURALES.**

*POR: Daniel Eduardo Moyano Arcila
Pas. N° BA658338*

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 12 días del mes de enero de 2026.



Dra. Marta De Sousa
C.I. N.- V.-12911573
(Tutora)



Dra. Yaritza Cova Jaime
C.I. N.- V.-6858769



Dra. Maria Dominguez
C.I. N.-V.-6.020.620



Dra. Yildret del C. Rodriguez Ávila
C.I. N° 2000012719



Dr. Félix Quintana
C.I. N.- V.-6369277



La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

AGRADECIMIENTOS

" Quiero agradecer a Dios, por guiarme, darme fortaleza y permitirme realizar este doctorado. A mi familia, por su apoyo, ayuda, por su amor, comprensión y sacrificio siempre estuvieron para animarme sin que se dieran cuenta son el motor de mi vida.

A todos los docentes de UPEL y Polinorte quienes con su aporte y su sabiduría hicieron que mi quehacer laboral y personal se enriqueciera grandemente. A mi tutora la Doctora Marta De Sousa por su guía y acompañamiento. Al docente y compañero Juan Carlos Gomes Patiño por su colaboración. Y a todas aquellas personas que de alguna forma participaron e hicieron posible la culminación de este proceso."

DEDICATORIA

" Dedico este trabajo a mis padres a quienes les debo la vida, a mi esposa por su dedicación y sacrificio en este proceso, a mis hijos que me nutren con energía todos los días, a mis hermanos por su paciencia y apoyo, y a todas esas personas que me apoyaron en este proceso."

CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	9
RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I.....	17
CONTEXTO PROBLÉMICO	17
Delimitación del estudio	23
Formulación de preguntas de investigación	24
Propósitos de la investigación	25
Objetivo general.....	25
Objetivos específicos.....	25
Justificación	26
CAPÍTULO II.....	28
MARCO TEÓRICO	28
Antecedentes de investigación internacional	28
Antecedentes de investigación nacional	31
Síntesis crítica de los antecedentes y vacíos investigativos	32
Marco teórico conceptual	34
Perspectiva integradora del estudio	34
Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.....	35
Teorías de la comprensión lectora.....	38
La lectura en entornos digitales: desafíos y adaptaciones	39
Marco Legal	40
CAPÍTULO III	43
ENFOQUE METODOLÓGICO	43
3.1. Paradigma de investigación.....	43
3.2. Enfoque de investigación	44
3.3. Método: fenomenología hermenéutica.....	45
Justificación del método fenomenológico hermenéutico	46
Investigar la experiencia tal como se vive.....	47
Aportes de Max van Manen (2003)	49
Contextualización.....	50
Caracterización del territorio: Mahates, Bolívar.....	52

Comprensión lectora: una deuda estructural	54
Aprendizaje colaborativo: entre la oralidad y la colectividad	54
Justificación del contexto para el estudio fenomenológico	55
Técnicas e instrumentos de recolección de información	56
Entrevista en profundidad de corte fenomenológico	57
Diario de campo reflexivo.....	58
Conversaciones informales y evocaciones colectivas	59
Caracterización de los participantes	59
Criterios de inclusión.....	60
Las instituciones participantes	60
Justificación del muestreo.....	62
Procedimiento de recolección y análisis de la información	63
Recolección de la anécdota inicial.....	64
Transcripción y codificación.....	65
Reducción fenomenológica e interpretación.....	65
Consideraciones éticas de la investigación.....	68
Limitaciones del estudio	69
Validación y criterios de calidad científica	70
Credibilidad.....	71
Transferibilidad	71
Dependencia	71
Confirmabilidad.....	71
El investigador como sujeto implicado.....	72
Ética de la implicación.....	73
Etapas de la investigación según Van Manen.....	74
b) Investigación experiencial vivida.....	75
c) Reflexión temática.....	75
d) Redacción hermenéutica	76
CAPÍTULO IV	77
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS SEGÚN EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICO DE VAN MANEN	77
Primer momento: recolección de la experiencia vivida a través de relatos anecdóticos ...	80
Análisis interpretativo estudiantes	81
Análisis interpretativo docentes	90
Segundo Momento: ampliación y reescritura de la anécdota.....	100

Tercer momento: análisis temático	112
Análisis macrotético y microtemático - estudiantes	113
Análisis macrotemático y microtemático - docentes	122
Cuarto momento: redacción de transformaciones lingüísticas de los temas	136
Transformación lingüística anécdota estudiantes.....	137
Transformación lingüística anécdota docentes	143
Quinto momento: reducción eidética-heurística	149
CAPÍTULO V	170
DEL TEXTO FENOMENOLÓGICO A LA CONSTRUCCIÓN DE TEORIZACIONES	170
Fase I. Texto fenomenológico – “Voces que enseñan, palabras que transforman”	170
Fase II: construcción de teorizaciones principios éticos emergentes del estudio	179
Principio ético del cuidado pedagógico como presencia activa.....	181
Principio de equidad tecnológica y justicia digital	184
Principio ético de la corresponsabilidad educativa	187
Principio pedagógico de la colaboración como vínculo de aprendizaje	189
Principio pedagógico de la lectura como práctica situada y transformadora	192
Proyecciones pedagógicas: hacia una comprensión lectora más humana, colaborativa y mediada por sentido	199
Cierre del capítulo V: de la voz al sentido, del relato a la posibilidad	201
CAPÍTULO VI	204
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	204
Cumplimiento de los objetivos de la investigación	205
Consolidación de los aportes del método fenomenológico-hermenéutico	208
Aportes teóricos y prácticos al campo educativo	210
Recomendaciones.....	215
REFERENCIAS	218
Anexos	2233
ANEXOS E	231
<i>Consentimiento informado estudiantes</i>	2311
<i>Consentimiento informado para docentes</i>	2322
ANEXO G:	2333
<i>Consentimiento institucional para participación en investigación académica</i>	233

LISTA DE TABLAS

<u>Tabla 1. Caracterización de informantes clave</u>	61
<u>Tabla 2. Procedimientos fenomenológicos aplicados en la investigación</u>	67
<u>Tabla 3. Cronograma de actividades del proyecto</u>	78
<u>Tabla 4. Anecdotalario de la estudiante 1 de IETA Lázaro Martínez Olier</u>	81
<u>Tabla 5. Anecdotalario de la estudiante 2 de IETA Lázaro Martínez Olier</u>	82
<u>Tabla 6. Anecdotalario del estudiante 3 de IETA Benkos Biohó</u>	83
<u>Tabla 7. Anecdotalario del estudiante 4 de IETA Benkos Biohó</u>	84
<u>Tabla 8. Anecdotalario del estudiante 5 de IETA Ezequiel Martelo</u>	86
<u>Tabla 9. Anecdotalario del estudiante 6 de IETA Ezequiel Martelo de San Joaquín</u>	88
<u>Tabla 10. Anecdotalario docente 1 de IETA Lázaro Martínez Olier</u>	89
<u>Tabla 11. Anecdotalario docente 2 de IETA Lázaro Martínez Olier</u>	91
<u>Tabla 12. Anecdotalario docente 3 de IETA Benkos Biohó</u>	93
<u>Tabla 13. Anecdotalario docente 4 de IETA Benkos Biohó</u>	94
<u>Tabla 14. Anecdotalario docente 5 de IETA Ezequiel Martelo</u>	96
<u>Tabla 15. Anecdotalario docente 6 de IETA Ezequiel Martelo</u>	99
<u>Tabla 16. Reescritura anecdota estudiante 1 IETA Lázaro Martínez Olier</u>	102
<u>Tabla 17. Reescritura anecdota estudiante 2 IETA Lázaro Martínez Olier</u>	103
<u>Tabla 18. Reescritura anecdota estudiante 3 IETA Benkos Biohó</u>	104
<u>Tabla 19. Reescritura anecdota estudiante 4 IETA Benkos Biohó</u>	105
<u>Tabla 20. Reescritura anecdota estudiante 5 IETA Ezequiel Martelo</u>	106
<u>Tabla 21. Reescritura anecdota estudiante 6 IETA Ezequiel Martelo</u>	114
<u>Tabla 22. Reescritura anecdota docente 1 IETA Lázaro Martínez Olier</u>	107
<u>Tabla 23. Reescritura anecdota docente 2 IETA Lázaro Martínez Olier</u>	108
<u>Tabla 24. Reescritura anecdota docente 3 de IETA Benkos Biohó</u>	109
<u>Tabla 25. Reescritura anecdota docente 4 de IETA Benkos Biohó</u>	110
<u>Tabla 26. Reescritura anecdota docente 5 de IETA Ezequiel Martelo</u>	111
<u>Tabla 27. Reescritura anecdota docente 6 de IETA Ezequiel Martelo</u>	111
<u>Tabla 28. Análisis macro y micro temático estudiante 1 Lázaro</u>	113
<u>Tabla 29. Análisis macro y micro temático estudiante 2 Lázaro</u>	115
<u>Tabla 30. Análisis macro y micro temático estudiante 3 Benkos B</u>	117
<u>Tabla 31. Análisis macro y micro temático estudiante 4 Benkos B</u>	118
<u>Tabla 32. Análisis macro y micro temático estudiante 5 Ezequiel M</u>	120
<u>Tabla 33. Análisis macro y micro temático estudiante 6 Ezequiel M</u>	121
<u>Tabla 34. Análisis macro y micro temático docente 1 Lázaro M</u>	123
<u>Tabla 35. Análisis macro y micro temático docente 2 Lázaro M</u>	125
<u>Tabla 36. Análisis macro y micro temático docente 3 Benkos B</u>	127
<u>Tabla 37. Análisis macro y micro temático docente 4 Benkos B</u>	129
<u>Tabla 38. Análisis macro y micro temático docente 5 Ezequiel M</u>	130
<u>Tabla 39. Análisis macro y micro temático docente 6 Ezequiel M</u>	132
<u>Tabla 40. Relación de los temas macro temáticos</u>	135
<u>Tabla 41. Transformación lingüística anecdota estudiante 1 Lázaro M</u>	138
<u>Tabla 42. Transformación lingüística anecdota estudiante 2 Lázaro M</u>	139
<u>Tabla 43. Transformación lingüística anecdota estudiante 3 Benkos B</u>	139
<u>Tabla 44. Transformación lingüística anecdota estudiante 4 Benkos B</u>	140

<u>Tabla 45. Transformación lingüística anécdota estudiante 5 Ezequiel M</u>	141
<u>Tabla 46. Transformación lingüística anécdota estudiante 6 Ezequiel M</u>	142
<u>Tabla 47. Transformación lingüística anécdota docente 1 Lázaro M</u>	143
<u>Tabla 48. Transformación lingüística anécdota docente 2 Lázaro M</u>	144
<u>Tabla 49. Transformación lingüística anécdota docente 3 Benkos B</u>	145
<u>Tabla 50. Transformación lingüística anécdota docente 4 Benkos B</u>	156
<u>Tabla 51. Transformación lingüística anécdota docente 5 Ezequiel M</u>	147
<u>Tabla 52. Transformación lingüística anécdota docente 6 Ezequiel M</u>	148
<u>Tabla 53. Reducción eidética heurística estudiante 1 Lázaro Martínez</u>	150
<u>Tabla 54. Reducción eidética heurística estudiante 2 Lázaro Martínez</u>	151
<u>Tabla 55. Reducción eidética heurística estudiante 3 Benkos Biohó</u>	152
<u>Tabla 56. Reducción eidética heurística estudiante 4 Benkos Biohó</u>	154
<u>Tabla 57. Reducción eidética heurística estudiante 5 Ezequiel M</u>	164
<u>Tabla 58. Reducción eidética heurística estudiante 6 Ezequiel M</u>	157
<u>Tabla 59. Reducción eidética heurística docente 1 Lázaro Martínez</u>	158
<u>Tabla 60. Reducción eidética heurística docente 2 Lázaro Martínez</u>	160
<u>Tabla 61. Reducción eidética heurística docente 3 Benkos Biohó</u>	161
<u>Tabla 62. Reducción eidética heurística docente 4 Benkos Biohó</u>	163
<u>Tabla 63. Reducción eidética heurística docente 5 Ezequiel Martelo</u>	164
<u>Tabla 64. Reducción eidética heurística docente 6 Ezequiel Martelo</u>	166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.

Relación entre la voz del otro, el reconocimiento y el aprendizaje (p.181)

Figura 2.

Cuidado pedagógico como eje: TIC, comprensión lectora y vínculo afectivo (p. 184)

Figura 3

La brecha digital y el rol docente como puente hacia la equidad educativa (p. 186)

Figura 4

Corresponsabilidad educativa (p. 188)

Figura 5.

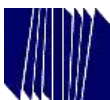
Interacción entre colaboración, TIC y comprensión lectora en el aprendizaje (p. 192)

Figura 6

Componentes clave de la lectura procesos colaborativos por TIC (p. 195)

Figura 7.

Construcción teórica emergente: interacción entre TIC, colaboración y comprensión lectora en contexto rural (p. 198)



MODELO TEÓRICO EMERGENTE BASADO EN LAS TIC DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTOS RURALES

Línea de Investigación: Tecnologías, Comunicación y Educación

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Daniel Eduardo Moyano Arcila

Tutora: Dra. Marta De Sousa

Fecha: enero 2026

RESUMEN

La presente investigación, inscrita en la línea de Tecnologías, Comunicación y Educación, tuvo como propósito generar una construcción teórica emergente que articule el uso de las TIC y el aprendizaje colaborativo para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria de contextos rurales del municipio de Mahates, Bolívar (Colombia). Desde un método fenomenológico-hermenéutico basado en Max van Manen, se interpretaron las experiencias vividas de doce participantes (seis docentes y seis estudiantes) pertenecientes a tres instituciones educativas con perfiles socioculturales diferenciados: la IETA Lázaro Martínez Olier (Mahates), la IETA Benkos Biohó (San Basilio de Palenque) y la IETA Ezequiel Martelo (San Joaquín). La recolección de información se realizó mediante entrevistas en profundidad, anécdotas pedagógicas y diarios de campo reflexivos, técnicas coherentes con la indagación de significados profundos. Los hallazgos revelaron tanto las fortalezas como las debilidades en la integración de herramientas TIC —como celulares, simuladores, presentaciones digitales y recursos audiovisuales— en dinámicas colaborativas de lectura. Como resultado, se consolidó una construcción teórica situada que integra tres ejes fundamentales: la mediación pedagógica de las TIC, el aprendizaje colaborativo como práctica vivida y la comprensión lectora como proceso significativo y contextualizado. Esta construcción no solo aporta una aproximación interpretativa al fenómeno estudiado, sino que también ofrece orientaciones pedagógicas concretas para docentes que trabajan en entornos rurales con acceso limitado a recursos tecnológicos.

Palabras clave: comprensión lectora, aprendizaje colaborativo, TIC, fenomenología hermenéutica, construcción teórica emergente, educación rural.

ABSTRACT

This study, framed within the research line of Technologies, Communication, and Education, aimed to generate an emergent theoretical construction that articulates the use of ICT and collaborative learning to strengthen reading comprehension among lower secondary school students in rural contexts of the municipality of Mahates, Bolívar (Colombia). From a phenomenological-hermeneutic approach, grounded in the work of Max van Manen, the lived experiences of twelve participants (six teachers and six students) from three educational institutions with differentiated sociocultural profiles were interpreted: IETA Lázaro Martínez Olier (Mahates), IETA Benkos Biohó (San Basilio de Palenque), and IETA Ezequiel Martelo (San Joaquín). Data collection was carried out through in-depth interviews, pedagogical anecdotes, and reflective field diaries, techniques consistent with the exploration of deep meanings. The findings revealed both the strengths and limitations in the integration of ICT tools—such as mobile phones, simulators, digital presentations, and audiovisual resources—within collaborative reading dynamics. As a result, a situated theoretical construction was consolidated, integrating three fundamental axes: ICT pedagogical mediation, collaborative learning as a lived practice, and reading comprehension as a meaningful and contextualized process. This construction not only provides an interpretive understanding of the phenomenon studied but also offers concrete pedagogical guidelines for teachers working in rural settings with limited access to technological resources.

Keywords: reading comprehension, collaborative learning, ICT, hermeneutic phenomenology, emergent theoretical construction, rural education.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace de una preocupación concreta que he vivido en mi trabajo como educador: la dificultad de muchos estudiantes de grado décimo para comprender lo que leen. Esta realidad, visible en sus clases, trabajos y conversaciones, no se limita a un problema escolar, sino una señal de que algo más profundo está fallando. Leer no debería ser solo una tarea académica, más bien una herramienta para entender el mundo, construir ideas y convivir con otros. Por eso, este trabajo se propone mirar más de cerca qué está pasando con la lectura en nuestras escuelas y cómo las tecnologías y el trabajo colaborativo pueden ser caminos para mejorar.

La investigación se llevó a cabo en tres instituciones educativas del municipio de Mahates, Bolívar. Cada una representa una realidad distinta: la sede principal, ubicada en la cabecera del municipio; la sede Benkos Biohó, situada en San Basilio de Palenque, con un fuerte componente cultural afrocolombiano; y la sede rural Ezequiel Martelo, en San Joaquín. En cada institución se trabajó con dos docentes y dos estudiantes, para un total de doce personas, quienes compartieron sus experiencias a través de entrevistas, anécdotas y reflexiones. Esta variedad de voces permitió construir una visión más amplia y real del fenómeno que se quiso estudiar.

El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas ha crecido en los últimos años, pero su impacto real en la comprensión lectora sigue siendo limitado, sobre todo en contextos donde el acceso a dispositivos y a internet es precario. Aun así, muchos docentes intentan integrar recursos digitales en su enseñanza, con mayor o menor éxito. Lo que parece claro es que la tecnología, por sí sola, no mejora la lectura. Lo que hace la diferencia es cómo se usa, con quién se comparte y qué sentido tiene para los estudiantes. Por eso, este estudio se enfoca no solo en las TIC, sino en su relación con el aprendizaje colaborativo, entendido como una forma de aprender juntos, apoyarse mutuamente y construir conocimientos desde la experiencia colectiva.

El método escogido fue fenomenológico hermenéutico, inspirado en las ideas de Max van Manen. Se eligió este camino porque permite entrar en la vivencia de los participantes, no desde la teoría, por el contrario, desde sus propias palabras y emociones. Lo que se buscó fue centrarse en medir resultados, antes que entender significados: ¿Qué sienten los estudiantes cuando leen en clase? ¿Qué piensan los docentes sobre las TIC? ¿Cómo viven el trabajo en grupo? ¿Qué los motiva o los desanima? A través de las anécdotas, los relatos y las reflexiones, se tejió un mapa lleno de matices, que muestra lo que a veces se pierde en los informes estadísticos o en las evaluaciones estandarizadas.

El análisis se organizó en distintos momentos: primero, la recopilación de experiencias vividas; luego, su reescritura y profundización; más adelante, el análisis temático de frases clave, tanto a nivel general como detallado; y finalmente, una reflexión sobre los sentidos compartidos que surgieron de todo el proceso. Esta manera de trabajar permitió respetar la voz de cada participante y, al mismo tiempo, encontrar puntos en común que dan sentido al conjunto.

La lectura, en este estudio se concibe como una práctica humana, situada y cargada de significados. Comprender un texto implica comprender el mundo, y hacerlo con otros abre la puerta a una lectura más crítica, más empática y más transformadora. Las TIC, bien utilizadas, pueden apoyar este proceso, pero no reemplazan al docente ni a la interacción entre compañeros. Por eso, se insiste en la necesidad de acompañar la enseñanza de la lectura con estrategias cercanas a la realidad del estudiante, respetuosas de su cultura y capaces de motivarlo desde sus intereses y necesidades.

Este trabajo tiene como propósito principal construir una aproximación teórico-práctica que articule las TIC, la comprensión lectora y el aprendizaje colaborativo, desde la experiencia vivida de estudiantes y docentes en contextos rurales del municipio de Mahates, Bolívar. La finalidad es brindar lineamientos de enseñanza contextualizada y fundamentos para la interpretación que puedan ser aplicados en realidades educativas

similares, y que funcionen como marco orientador para la formulación de políticas públicas pertinentes a las necesidades locales.

Esta tesis se estructura en seis capítulos. El primero plantea el problema, los objetivos y la justificación del estudio. El segundo desarrolla el marco teórico, con énfasis en la comprensión lectora, las TIC y el aprendizaje colaborativo, desde una mirada crítica y contextualizada. El tercer capítulo presenta el enfoque metodológico, detallando el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, que guía toda la investigación desde la vivencia y la reflexión profunda.

El cuarto capítulo constituye el eje central del estudio, ya que recoge y analiza las experiencias vividas de docentes y estudiantes a través de relatos anecdóticos, reescrituras, análisis temáticos, transformaciones lingüísticas y una reducción eidética-heurística. Cada una de estas etapas revela sentidos que no se capturan con estadísticas, pero que dan cuenta del modo en que se vive y se entiende la lectura en contextos rurales.

El quinto capítulo recoge esos hallazgos y los convierte en una propuesta teórica, construida desde la práctica, con el propósito de aportar a una comprensión lectora más cercana a las realidades de los estudiantes. Finalmente, el sexto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones generales del estudio, con la esperanza de que este trabajo inspire nuevas formas de enseñar y de aprender, más humanas, más sensibles y más conectadas con lo que los estudiantes realmente viven y sienten.

CAPÍTULO I

CONTEXTO PROBLÉMICO

La comprensión lectora constituye una habilidad esencial para el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes, al potenciar su progreso en el sistema educativo y a la vez su capacidad de insertarse activamente en un mundo cada vez más complejo. No obstante, el panorama en América Latina y el Caribe es alarmante: numerosos jóvenes presentan serias dificultades para interpretar textos básicos, lo que compromete su trayectoria escolar y su proyecto de vida. Según datos de UNICEF (2022), “cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple al finalizar la primaria” (párr. 1). Esta afirmación permite dimensionar la profundidad de la crisis educativa en la región, donde los bajos niveles de lectura afectan gravemente las posibilidades de inclusión y equidad.

En este contexto, la pandemia de COVID-19 no hizo sino profundizar las desigualdades educativas preexistentes. El cierre prolongado de escuelas provocó una pérdida significativa de aprendizajes, afectando con mayor severidad a los sectores más vulnerables. Tal como lo señala la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2021), las consecuencias del confinamiento superan lo estrictamente escolar, ya que impactan las expectativas de desarrollo, empleo y bienestar de toda una generación. Frente a esta realidad, se vuelve imperioso fortalecer los sistemas de acompañamiento psicosocial, así como rediseñar las prácticas pedagógicas hacia modelos más inclusivos, colaborativos y contextualizados.

En línea con este planteamiento, Núñez et al. (2019) sostienen que la escuela tiene un papel protagónico en el fortalecimiento del vocabulario desde la primera infancia, pues de ello depende la capacidad del estudiante para comprender estructuras gramaticales básicas y reglas ortográficas. Este dominio favorece la

extracción de información explícita en distintos tipos de textos —narrativos, expositivos o argumentativos— y contribuye al mejor desempeño en áreas como ciencias naturales o sociales. El fortalecimiento de la comprensión lectora, por tanto, no puede asumirse como un objetivo aislado, sino como una condición transversal para el aprendizaje significativo.

En el ámbito educativo colombiano, organismos como el Ministerio de Educación Nacional (2023) subraya la necesidad de concebir la comprensión lectora como un proceso de construcción activa de significados. Por su parte, la UNESCO (2022) destaca que comprender implica interactuar con el texto desde estrategias cognitivas que permite interpretar, evaluar y usar la información de forma pertinente. De allí que se insista en la formación de lectores críticos, autónomos y reflexivos.

En este mismo sentido, Toala et al. (2018) advierten que las dificultades en lectura comprensiva afectan el desempeño académico, pero también limitan el ejercicio de la ciudadanía, pues impiden a los jóvenes analizar la información, tomar decisiones informadas y participar de manera activa en la sociedad. Factores como el escaso hábito lector, el déficit en vocabulario, la falta de estrategias cognitivas y las condiciones socioculturales adversas inciden de manera significativa en el bajo rendimiento lector.

Al respecto, Almeida (2022) sostiene que “la lectura es un instrumento vital para la vida diaria, por lo que comprender lo que se lee resulta fundamental para desenvolverse con suficiencia en la vida” (p. 102). El autor identifica múltiples factores que afectan esta competencia: pobreza léxica, desinterés, contexto familiar desfavorable y prácticas docentes tradicionales. El bajo nivel de comprensión lectora no solo conlleva fracaso escolar, sino que puede desembocar en el abandono educativo prematuro.

En el caso colombiano, las brechas en el acceso a recursos pedagógicos siguen siendo un obstáculo estructural. La desigualdad social condiciona las trayectorias escolares de miles de estudiantes, especialmente en las zonas rurales y marginales, donde la falta de materiales, conectividad y acompañamiento familiar profundiza las

desventajas. A menudo se pasa por alto el vínculo entre comprensión lectora y movilidad social, cuando en realidad esta habilidad incide directamente en la participación cívica, el acceso a la información veraz y el reconocimiento de derechos fundamentales.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura, así como los informes del Ministerio de Educación Nacional MEN (2023), confirma esta situación. A pesar de esfuerzos institucionales, los indicadores de lectura siguen siendo bajos. Según los resultados de la prueba PISA (2022), Colombia ha mostrado retrocesos en comprensión lectora con respecto a años anteriores, evidenciando que esta problemática requiere respuestas urgentes, intersectoriales y sostenidas en el tiempo.

Como afirma Freire (1970), “educar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción colectiva desde la realidad del oprimido” (p. 90). Este principio ético-político implica que la comprensión lectora debe ser abordada como un acto de emancipación más allá de una técnica de decodificación. Enseñar a leer es, en este marco, un ejercicio de reconocimiento del otro como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Los estudiantes que fortalecen sus habilidades de comprensión lectora presentan un mejor desempeño académico y alcanzan a desarrollar competencias críticas para enfrentar los desafíos de un entorno social y tecnológico cambiante. Esta competencia les permite interpretar y analizar información con profundidad, facilitando la toma de decisiones informadas y su participación activa en la vida democrática y cultural de sus comunidades. Según Cadime et al. (2014), estas habilidades inciden significativamente en la formación integral del individuo, brindando ventajas sostenidas tanto en el ámbito educativo como en el personal y laboral.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) reportó que el rendimiento de los estudiantes colombianos en lectura mostró una disminución con respecto a 2015, a pesar de haber habido progresos en otras áreas desde su primera participación en la prueba PISA en 2006. Este retroceso

subraya que la comprensión lectora en Colombia no constituye solo una falencia escolar, sino un desafío estructural que afecta el desarrollo del país en múltiples dimensiones.

Superar estas deficiencias requiere una revisión crítica de las prácticas pedagógicas empleadas en la educación básica secundaria, particularmente en lo que respecta a los métodos utilizados para enseñar a leer. En este sentido, enfoques como el constructivismo, el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en proyectos han cobrado relevancia por su capacidad para fomentar una enseñanza más dinámica, contextualizada y reflexiva.

Franco et al. (2016) añaden que estos retos responden a limitaciones técnicas y condiciones pedagógicas, familiares y sociales que interfieren en el proceso lector. La ausencia de acompañamiento familiar, la escasa motivación intrínseca y las prácticas de enseñanza tradicionales dificultan el desarrollo de una comprensión profunda, lo cual, en casos extremos, puede derivar en la deserción escolar.

Frente a esta realidad, es necesario analizar el impacto de los programas y políticas educativas existentes en Colombia, orientados a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria. Resulta pertinente indagar cuáles son los programas de alfabetización vigentes, cómo se está evaluando el progreso lector de los estudiantes y qué tan efectivas han sido estas políticas para reducir las brechas en el rendimiento académico.

A pesar de ciertos avances institucionales, la lectura compartida, reconocida como herramienta clave en el éxito académico, todavía no recibe la atención suficiente en las propuestas pedagógicas implementadas. Muchos estudiantes continúan enfrentando barreras significativas para desarrollar esta competencia, por lo que se requiere una intervención educativa integral que no solo oriente lo metodológico, sino que también atienda los factores contextuales que afectan la adquisición de habilidades lectoras.

Desde un enfoque propositivo, Menacho (2021) ha evidenciado la eficacia de estrategias colaborativas como la lectura compartida, la construcción oral a partir de imágenes, la animación lectora y el juego de parafraseo para mejorar los niveles de comprensión en estudiantes de primaria. Estas dinámicas favorecen tanto la comprensión literal como inferencial y crítica, permitiendo el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

En consecuencia, resulta urgente explorar el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) junto con metodologías colaborativas dentro del sistema educativo colombiano. La pregunta central es: ¿Qué recursos tecnológicos —como plataformas digitales, aplicaciones interactivas o foros virtuales de discusión— están siendo utilizados en las aulas para promover la comprensión lectora? Y complementariamente: ¿Qué prácticas colaborativas, tales como lectura en parejas, clubes de lectura estudiantil o análisis literarios en grupo, están siendo implementadas y con qué grado de aceptación por parte de docentes y estudiantes?

La integración adecuada de estas herramientas podría ampliar los espacios de aprendizaje significativo, fortaleciendo tanto la motivación como la participación activa de los estudiantes en la construcción de sentido a partir de los textos. A nivel institucional, particularmente en la escuela objeto de estudio, se ha documentado un bajo rendimiento en comprensión lectora que exige una intervención educativa contundente. Las dificultades detectadas incluyen problemas para interpretar textos literales, ausencia de materiales didácticos, falta de motivación lectora y escasa cooperación entre pares para el análisis textual. Estos factores revelan vacíos profundos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que deben ser atendidos con estrategias innovadoras y culturalmente contextualizadas.

La falta de motivación y de participación activa en los procesos de lectura constituye uno de los desafíos más significativos que enfrenta la educación secundaria en Colombia. Esta apatía suele tener su origen en la escasa conexión entre los textos escolares y las vivencias cotidianas del estudiantado, así como en la

ausencia de estrategias pedagógicas que logren captar su atención y compromiso con la lectura (OECD, 2019). Cuando los contenidos no dialogan con la realidad del lector, y cuando las metodologías empleadas resultan poco estimulantes, se reduce drásticamente el interés y la implicación de los estudiantes.

En este sentido, la investigación realizada por Osorio (2004) aporta valiosos elementos para la comprensión de este fenómeno. El autor concluye que despertar el gusto por la lectura requiere atender a las características particulares de los niños y niñas: sus intereses, edades y contextos socioculturales. A través de un recurso de literatura infantil, como es el Centro de Intervención Psicoeducativa (CIPi), se observó un incremento significativo en la motivación lectora, así como en el desempeño en habilidades de lectoescritura y comprensión textual. Este hallazgo pone en evidencia el papel transformador del docente, quien, al adaptar materiales y estrategias a las realidades de sus estudiantes, puede influir decisivamente en el desarrollo de prácticas lectoras significativas.

Osorio (2004) sostiene que el éxito en el fomento lector no depende únicamente del texto, sino de la forma en que se presenta y se vincula con la experiencia del lector. Esta afirmación refuerza la necesidad de una enseñanza sensible, contextualizada y flexible, capaz de conectar con el mundo emocional y cognitivo del estudiante.

Por otro lado, la persistente debilidad en los niveles inferenciales y críticos de la comprensión lectora evidencia la urgencia de fortalecer habilidades superiores como la interpretación, el análisis argumentativo y la evaluación crítica de los textos. Este tipo de competencias requieren de intervenciones pedagógicas intencionadas, sostenidas y articuladas con el trabajo colaborativo. La escasa participación entre pares en la interpretación colectiva de los textos sugiere una carencia importante en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que son fundamentales en los enfoques educativos del siglo XXI.

En consecuencia, resulta indispensable promover estrategias didácticas que incentiven una participación activa del estudiantado en los procesos de lectura y comprensión textual. La incorporación de entornos interactivos —como plataformas digitales, recursos multimedia o espacios de diálogo reflexivo en el aula— puede generar un ambiente propicio para el aprendizaje compartido y el pensamiento crítico. De igual modo, el trabajo colaborativo se configura como una vía para potenciar no solo la comprensión lectora, sino también la empatía, la escucha activa y la construcción colectiva de significados.

A modo de cierre, se plantea que el abordaje del bajo rendimiento lector en los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lázaro Martínez Olier, en el municipio de Mahates (Bolívar), debe ir más allá del plano académico. Se requiere una visión integral que articule aspectos pedagógicos y socioemocionales, mediante propuestas inclusivas, culturalmente pertinentes y tecnológicamente mediadas. Solo así será posible acompañar a los estudiantes en la construcción de habilidades lectoras sólidas, que les permitan no solo comprender lo que leen, sino también interpretar su mundo y participar de manera activa, crítica y comprometida en la sociedad.

Delimitación del estudio

La presente investigación se centra en estudiantes de grado décimo y docentes de tres instituciones educativas del municipio de Mahates, Bolívar (Colombia): la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lázaro Martínez Olier (cabecera municipal), la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó (San Basilio de Palenque) y la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ezequiel Martelo (San Joaquín). Estas instituciones se ubican en contextos geográficos, culturales y pedagógicos diferenciados, distantes entre sí aproximadamente 40 kilómetros, lo que permite una mirada plural y situada del fenómeno investigado: la comprensión lectora mediada por TIC desde una perspectiva colaborativa.

Cada institución representa una realidad educativa particular. La sede de San Joaquín, de carácter rural, evidencia limitaciones en el acceso a materiales

pertinentes para la población campesina, situación que incide negativamente en la motivación y comprensión lectora. La escuela de San Basilio de Palenque, en un contexto afrocolombiano, enfrenta dificultades asociadas a la escasez de textos que integren su identidad cultural e histórica, lo cual debilita el vínculo afectivo de los estudiantes con la lectura. Por su parte, la institución de la cabecera municipal, aunque cuenta con mejores recursos tecnológicos, adolece de propuestas didácticas que conecten la lectura con la realidad sociocultural de su población estudiantil.

La recolección de información se realizó con doce informantes clave, cuatro por institución (dos docentes y dos estudiantes). Esta selección permitió explorar la experiencia vivida de los participantes, desde la singularidad de sus contextos, reconociendo las semejanzas y particularidades que configuran el fenómeno en estudio. En todos los casos, se parte de una problemática común: los bajos niveles de comprensión lectora, tal como se evidencia en resultados institucionales de pruebas Saber y en observaciones de los equipos pedagógicos.

Esta delimitación responde a la necesidad de comprender cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), integradas con estrategias de aprendizaje colaborativo, pueden convertirse en mediaciones pedagógicas significativas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de educación media en territorios con condiciones estructurales adversas.

Formulación de preguntas de investigación

1. ¿Cómo el empleo de las TIC y el aprendizaje colaborativo pueden contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en instituciones educativas del municipio de Mahates?
2. ¿Qué herramientas tecnológicas pueden articularse con estrategias colaborativas para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes?

3. ¿Cómo se articulan las TIC, el aprendizaje colaborativo y las estrategias didácticas en las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, desde la experiencia vivida de docentes y estudiantes?
4. ¿Qué percepciones tienen los docentes y estudiantes sobre el uso de las TIC y el aprendizaje colaborativo como medios para potenciar la comprensión lectora?
5. ¿Cuáles son las principales debilidades lectoras que presentan los estudiantes de décimo grado en las instituciones educativas del municipio de Mahates?

Propósitos de la investigación

Objetivo general

Generar un constructo teórico que articule el uso de TIC y el aprendizaje colaborativo para fortalecer la comprensión lectora desde las experiencias de estudiantes, y docentes de básica secundaria en instituciones educativas del municipio de Mahates, Bolívar- Colombia

Objetivos específicos

1. Interpretar las herramientas TIC que emergen como significativas en procesos colaborativos de lectura, desde las experiencias narradas por docentes y estudiantes en contextos rurales.
2. Comprender cómo se articulan las TIC, el aprendizaje colaborativo y las estrategias didácticas en las prácticas educativas reales del municipio de Mahates, a partir de las voces de sus actores.
3. Revelar los factores pedagógicos, situacionales y socioculturales que configuran las prácticas de lectura de los estudiantes en el contexto rural de Mahates.

4. Formular principios teóricos que sustenten una propuesta de intervención pedagógica mediada por TIC y colaboración.

5. Construir una aproximación teórico-práctica situada para la implementación de estrategias lectoras mediadas por TIC y colaboración, dirigida a docentes del municipio de Mahates.

Justificación

Esta investigación se justifica por la urgencia de responder a los desafíos estructurales que enfrentan los estudiantes de básica secundaria, especialmente en zonas rurales y afrocolombianas, donde las dificultades en comprensión lectora limitan el desarrollo académico y la participación ciudadana. En este sentido, el estudio se inscribe en la línea de investigación en Tecnologías, Comunicación y Educación, y propone una mirada situada, pedagógica y transformadora del fenómeno.

La comprensión lectora no se reduce al desciframiento del texto: implica la construcción de significados, la interpretación crítica y la reflexión cultural. Tal como afirman Herrada y Herrada (2017), comprender implica analizar, evaluar y responder a los discursos que configuran nuestro mundo. Así, fortalecer esta competencia supone abrir caminos hacia una educación más equitativa y emancipadora.

Integrar las TIC con el aprendizaje colaborativo permite dinamizar los procesos de enseñanza, fomentar el trabajo entre pares y resignificar la lectura como experiencia colectiva. La colaboración no solo mejora el rendimiento académico, sino que promueve habilidades sociales y democráticas fundamentales para el siglo XXI (Coll, 2001).

Además, esta investigación dialoga con los objetivos del Plan Decenal de Educación 2016-2026, que promueve el uso pedagógico de tecnologías y el desarrollo de competencias lectoras. Se espera que los hallazgos aporten elementos teóricos y prácticos para la formación docente y para la creación de entornos escolares más inclusivos, reflexivos y culturalmente pertinentes. En este sentido, la presente investigación se desarrolla con el propósito de responder a una necesidad real del contexto educativo, asociada a las dificultades persistentes en la comprensión lectora en los niveles de básica secundaria. Su finalidad no solo consiste en analizar el fenómeno, sino en aportar una ruta conceptual que permita comprender cómo la integración de TIC y aprendizaje colaborativo puede transformar las prácticas pedagógicas y los resultados académicos.

El proyecto beneficia directamente a los estudiantes del municipio de Mahates, quienes requieren estrategias pertinentes para mejorar su desempeño lectoescritor, pero también impacta a los docentes, al ofrecer orientaciones para fortalecer la enseñanza de la lectura desde enfoques más dinámicos e interactivos. El valor agregado del estudio se expresa en tres dimensiones: teórica, al articular constructos que no suelen estudiarse conjuntamente; práctica, al abrir la posibilidad de aplicación en el aula mediante orientaciones pedagógicas derivadas del análisis; y **social**, al aportar elementos que pueden incidir en la disminución de brechas en el acceso al aprendizaje lector. Asimismo, el estudio presenta un carácter innovador al vincular la literacidad con mediaciones tecnológicas y colaborativas en un territorio rural, lo que amplía el campo investigativo y ofrece una alternativa distinta a los modelos tradicionales centrados exclusivamente en el estudiante o en la instrucción directa. Su alcance se proyecta tanto a nivel institucional, al generar bases para el diseño de estrategias lectoras contextualizadas, como a nivel investigativo, al abrir nuevas líneas de indagación para futuras investigaciones relacionadas con TIC, colaboración y comprensión lectora

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de investigación internacional

Los antecedentes internacionales revisados constituyen una base fundamental para sustentar esta investigación, cuyo propósito es proponer una aproximación teórica que fortalezca la comprensión lectora mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo. Estos estudios evidencian cómo la integración de herramientas digitales y metodologías participativas está transformando los modelos educativos tradicionales en diversos contextos del mundo.

Uno de los aportes más destacados proviene del estudio realizado por Ferro (2023) llevó a cabo un estudio puesto en marcha en el contexto español sobre aprendizajes digitales en la escuela rural, el cual analizó la incorporación de tecnologías digitales en instituciones educativas ubicadas en zonas rurales, con el objetivo de identificar cómo las TIC influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio se enfocó en escenarios que tenían limitantes de acceso, dispersión geográfica y aulas con dinámicas multigrado, circunstancias que influyen directamente en las prácticas pedagógicas y en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Los hallazgos demostraron que la incidencia de las TIC como uso pedagógico benefició la participación activa de los estudiantes, a la vez que fue favorable también en las sesiones de trabajo colaborativo, donde se incrementaron más formas de interacción, comunicación y construcción conjunta del conocimiento. De igual manera, la investigación destacó que el uso intencionado de recursos digitales contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas, a la vez que

redujo la desconexión tradicional de los entornos por medio de la entrada de recursos variados y experiencias de aprendizaje mediadas por tecnología.

Este antecedente resultó apropiado para el presente trabajo investigativo dado que aporta elementos conceptuales y metodológicos para comprender que el uso de las tecnologías de información y comunicación puede originar condiciones favorables para el fortalecimiento de procesos lectores en contextos rurales. Aunque la investigación no se centra de manera explícita en la comprensión lectora como objeto central de estudio, sus hallazgos ayudaron a identificar un marco operativo en el que las TIC y el trabajo colaborativo configuran entornos de aprendizaje idóneos para el desarrollo de habilidades lectoras, situación que confluye con los propósitos del estudio actual

En la misma línea, Sánchez, (2024) realizó un estudio científico orientado a la mejora de la comprensión lectora a través de las TIC en escuelas de básica primaria, el cual analizó el impacto de la mediación tecnológica en el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes. Esta investigación llevó a cabo un diseño de implementación didáctica respaldada por recursos digitales, con el fin de fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, integrando actividades interactivas y estrategias de acompañamiento docente.

Los hallazgos del estudio señalaron que el uso pedagógico de herramientas digitales influyó de manera positiva en la motivación, la participación y la autonomía de los estudiantes frente a los procesos de lectura. Así mismo se subrayó la necesidad de organizar experiencias de aprendizaje que promuevan la interacción, el trabajo colaborativo y el uso analítico de las TIC como mediadores del aprendizaje, más allá de la mera instrumentación.

Este antecedente suministra evidencia importante para la presente investigación doctoral, al mostrar cómo la utilización de las tecnologías puede transformarse en un recurso estratégico para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Aunque el contexto de aplicación no corresponde a entornos rurales, los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio ofrecen referentes transferibles a contextos educativos con

limitaciones en el acceso a materiales impresos, permitiendo ampliar la comprensión de las condiciones bajo las cuales la lectura puede fortalecerse cuando existe una integración pedagógica de las TIC.

Desde un punto de vista complementario, la tesis doctoral desarrollada en el contexto chileno sobre la integración de las TIC y el aprendizaje colaborativo en el ámbito escolar indagó cómo las tecnologías digitales influyen en las dinámicas de interacción, construcción conjunta del conocimiento y participación estudiantil. El estudio se llevó a cabo en instituciones educativas que presentan heterogeneidad sociocultural y limitaciones en el acceso a recursos pedagógicos tradicionales, condiciones que inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Fernández, 2023).

Los resultados mostraron que la incorporación de entornos digitales colaborativos favorece el trabajo en grupo, el intercambio de ideas y la co-construcción de significados, especialmente cuando las actividades están mediadas por una planificación pedagógica clara y una orientación docente constante. De igual manera, este estudio determinó que las TIC posibilitan nuevas formas de participación y comunicación entre los estudiantes, lo que favorece el progreso de habilidades cognitivas y comunicativas necesarias para el aprendizaje autónomo y colectivo.

Este estudio resultó determinante para la presente investigación doctoral en la medida en que aporta fundamentos teóricos y metodológicos sobre el aprendizaje colaborativo mediado por TIC, una categoría central del estudio. Si bien la tesis no se enfoca de manera exclusiva en la comprensión lectora ni en contextos rurales, sus aportes permiten comprender cómo las dinámicas colaborativas apoyadas en tecnología generan escenarios favorables para el desarrollo de habilidades lectoras, al promover la discusión, la interpretación compartida de textos y la construcción colectiva del sentido. Así, la investigación brinda bases conceptuales que convergen en la propuesta de un modelo teórico emergente orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en contextos rurales.

Antecedentes de investigación nacional

El análisis de antecedentes nacionales permite situar esta investigación en el contexto específico de la realidad educativa colombiana, abordando problemáticas y desafíos propios del país. Uno de los estudios clave en esta línea es el de Roncancio (2019), titulado *Evaluación de los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA), en el cual se valoran plataformas digitales utilizadas por la Universidad Santo Tomás, Seccional Bucaramanga. Para dicha evaluación, el autor adapta el sistema LORI (Learning Object Review Instrument), considerando dimensiones pedagógicas, técnicas y de pertinencia contextual.*

La finalidad del estudio fue analizar el funcionamiento de los EVEA en términos de flexibilidad, adaptabilidad y eficacia en el acompañamiento académico, con el fin de fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes. A través de esta evaluación se identificaron fortalezas y debilidades en la implementación de estos entornos virtuales, resaltando la necesidad de diseñar experiencias de aprendizaje más coherentes con las dinámicas tecnológicas actuales y con las demandas del estudiantado.

De forma complementaria, Pérez (2022) desarrolló un estudio titulado *Ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC para la comprensión lectora en educación básica secundaria, en el cual se propone una metodología orientada al diseño de entornos de aprendizaje que incorporan recursos digitales para fortalecer las competencias lectoras. El autor plantea que la integración de tecnologías debe considerar aspectos como la mediación pedagógica, el entorno sociocultural y las percepciones tanto de estudiantes como de docentes.*

El análisis de este estudio se apoyó en un enfoque cuantitativo, utilizando datos de rendimiento académico recolectados de estudiantes de noveno grado en la prueba SABER 9. Los resultados establecieron una correlación entre la disponibilidad de equipos tecnológicos y el desempeño en la comprensión lectora, evidenciando que los ambientes enriquecidos con TIC pueden tener un efecto positivo cuando se utilizan de forma coherente y contextualizada.

Estos antecedentes nacionales aportan elementos clave para el presente estudio, al demostrar que el uso pedagógico de tecnologías en Colombia, aunque aún enfrenta obstáculos en infraestructura y formación docente, ha empezado a consolidarse como un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. Además, al considerar factores como la equidad en el acceso, la motivación estudiantil y la adaptabilidad docente, se establecen líneas claras de intervención para fortalecer la comprensión lectora desde una perspectiva crítica y transformadora. En síntesis, los antecedentes revisados permiten comprender que existe evidencia sólida sobre el potencial pedagógico de las TIC y la colaboración para transformar prácticas educativas; sin embargo, se advierte un vacío en la investigación centrada específicamente en comprensión lectora en educación básica con población rural colombiana. Mientras algunos estudios priorizan innovación tecnológica, otros se concentran en mediaciones pedagógicas sin profundizar en lectura como eje central. Este vacío justifica la pertinencia del presente trabajo, que busca integrar TIC y aprendizaje colaborativo como un enfoque articulado para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria del municipio de Mahates. A partir de ello, se abre una línea de trabajo poco explorada, con posibilidad de aportar evidencia contextual, nuevas rutas didácticas y proyección investigativa en escenarios rurales con brechas educativas y tecnológicas aún vigentes.

Síntesis crítica de los antecedentes y vacíos investigativos

Al revisar el estado del arte a nivel internacional, nacional y local fue posible distinguir los aportes más importantes alrededor de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como del aprendizaje colaborativo como herramientas de mediación educativa vinculadas a la potenciación de múltiples procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudios revisados han puesto de relieve, de manera particular, que el uso de recursos digitales y de actividades grupales favorece el interés del alumno y enriquece las prácticas pedagógicas. Del mismo modo, se aprecian mejoras significativas en el desarrollo de competencias lingüísticas como la lectura y comprensión en diversos ámbitos educativos.

Sin embargo, al hacer una revisión crítica de estos antecedentes se revelan vacíos determinantes que delimitan el alcance de esta investigación. El primer punto crítico indica que varios de los estudios analizados conciben la comprensión lectora desde un punto de vista instrumental en torno a las bondades de dispositivos o plataformas digitales, dejando en segundo plano las percepciones y vivencias de profesores, así como también, el significado que se le atribuye al desarrollo de competencias lectoras mediadas por las TIC. En segundo lugar, se detecta la escasez investigativa que profundice el tema las TIC en relación con el aprendizaje colaborativo y comprensión lectora desde enfoques interpretativos, específicamente en donde las circunstancias sociales y educativas contextos rurales, donde las condiciones socioculturales y educativas configuran prácticas pedagógicas singulares.

De igual manera, los antecedentes nacionales suelen inclinarse en diseños de carácter cuantitativo o evaluativo, basados en la cuantificación de resultados, lo que también es una limitante que dificulta la posibilidad de lograr una comprensión profunda de los procesos pedagógicos sociales y culturales que forman parte de la práctica lectora. En consecuencia, se genera una brecha de investigación aun pendientes por desarrollar desde enfoques cualitativos y fenomenológicos hermenéuticos que faciliten interpretar cómo se evidencia la habilidad lectora cuando intervienen herramientas tecnológicas desde la dinámica del aprendizaje colaborativo.

Ante estos vacíos, el actual estudio investigativo se orienta a la construcción de un modelo teórico emergente, cuya base analítica es la comprensión de las experiencias vividas de docentes y estudiantes, más que en el diseño de una propuesta didáctica prescriptiva. Desde esta perspectiva, el estudio busca la comprensión entre la mediación de las TIC, el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora como una dinámica contextual e interaccionar, con el propósito de producir un marco teórico que aporten a la reflexión pedagógica y que proyecten orientaciones para futuras intervenciones educativas en contextos rurales. De está

manera, la investigación adopta una lógica de construcción teórica con proyección pedagógica, contribuyendo a un campo de estudio poco explorado en la literatura revisada.

Marco teórico conceptual

Perspectiva integradora del estudio

Desde una perspectiva integradora, el presente estudio articula tres enfoques teóricos fundamentales: *las teorías del desarrollo cognitivo, las del aprendizaje colaborativo y aquellas relacionadas con la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)* en contextos educativos. De manera complementaria, es imprescindible incorporar la teoría de la enseñanza de la lectura como eje estructurante del análisis. La comprensión lectora no emerge únicamente de procesos cognitivos ni de interacciones colaborativas, sino del desarrollo progresivo de habilidades lectoras que requieren mediación docente, enseñanza explícita, modelamiento, andamiaje y prácticas sistemáticas de interpretación.

Desde enfoques como la lectura interactiva, el aprendizaje significativo y la psicogénesis de la lengua escrita, se reconoce que leer implica articular decodificación, fluidez, vocabulario, inferencia y metacognición, dimensiones que permiten al estudiante construir significado más allá del texto. La enseñanza de la lectura, por tanto, constituye el fundamento pedagógico que guía la integración entre teoría cognitiva, colaboración y uso de TIC, asegurando que la tecnología no sustituya el proceso lector, sino que lo amplifique y acompañe. Esta triangulación teórica permite una comprensión más amplia, dinámica y situada del fenómeno de la comprensión lectora en escenarios educativos complejos como el municipio de Mahates, Bolívar. Cada una de estas corrientes aporta elementos fundamentales para entender cómo los estudiantes acceden al significado de los textos, cómo se relacionan con sus pares en el proceso lector, y cómo el entorno digital puede potenciar o dificultar este proceso.

Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

Jean Piaget (1961) concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento, donde el sujeto interactúa constantemente con su entorno para generar estructuras mentales más complejas. Como sostiene Piaget (1961) “el conocimiento no procede ni de la experiencia únicamente ni de una programación interna del sujeto, sino de una construcción activa basada en la interacción entre ambos factores” (p. 17). En este marco, los estudiantes no solo absorben información, sino que reorganizan sus esquemas mentales mediante los procesos de asimilación y acomodación, que constituyen el eje del modelo piagetiano. Piaget agrega además que “el pensamiento se construye a partir de acciones que el niño ejercita sobre el mundo que lo rodea” (p. 19).

En el ámbito de la comprensión lectora mediada por TIC y fortalecida mediante el aprendizaje colaborativo, esta perspectiva resulta especialmente significativa: los estudiantes no solo descifran signos lingüísticos, sino que construyen significados a través de la interacción con textos digitales y entornos interactivos. Herramientas como foros, plataformas de lectura compartida y actividades en línea propician el reajuste de estructuras cognitivas, al exigir al lector interpretar, conectar, reflexionar y producir nuevo conocimiento. En esta línea, Ferreiro y Teberosky (1979) en *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* señalan que la adquisición de la lengua escrita implica procesos cognitivos complejos, donde el niño construye hipótesis sobre el sistema de escritura y progresa mediante la interacción con su entorno sociocultural.

Asimismo, la aplicación de la teoría piagetiana en el aula debe considerar las etapas del desarrollo cognitivo. Por ejemplo, durante el estadio de las operaciones concretas (aproximadamente entre los 7 y 11 años), los estudiantes pueden beneficiarse de actividades prácticas como discusiones grupales, guías de lectura estructurada o lectura en voz alta con acompañamiento visual. A medida que avanzan hacia el estadio de las operaciones formales, se espera que desarrollen capacidades de abstracción y pensamiento hipotético, lo cual se alinea con tareas de

lectura crítica, análisis de argumentos o producción escrita colaborativa en entornos digitales.

Por tanto, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget no solo ofrece un marco para entender cómo aprenden los estudiantes, sino que también brinda orientaciones prácticas para el diseño de experiencias lectoras adecuadas a su nivel de desarrollo, integrando tanto el uso de TIC como el trabajo colaborativo.

La lectura en la teoría sociocultural de Vygotsky y su aplicación en la comprensión lectora mediada por TIC y aprendizaje colaborativo

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979) ofrece un marco teórico esencial para comprender el aprendizaje humano, enfatizando la influencia determinante del entorno social y cultural en dicho proceso. Según Vygotsky, el aprendizaje es un fenómeno intrínsecamente colaborativo, donde los individuos construyen su comprensión mediante la interacción con otros miembros de su comunidad. Vygotsky (1979) afirma que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y después en el plano psicológico; primero entre personas y luego en el interior del propio niño” (p. 86). En el ámbito de la comprensión lectora y el aprendizaje colaborativo, especialmente en entornos mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), esta teoría adquiere una relevancia particular al subrayar la importancia de la colaboración y la interacción social en el proceso educativo (Esquivel, Villa, Guerra, Guerra, & Rangel, 2018).

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real que posee el estudiante y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la ayuda de un adulto o un par más competente. Según Vygotsky (1979), “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo por sí mismo” (p. 87). Este concepto resulta especialmente útil para los docentes que guían a sus estudiantes en el proceso de construcción de

conocimientos, permitiendo un aprendizaje más significativo y situado. En este contexto, Nieto (2012) afirma que la lectura debe entenderse como un proceso cognitivo mediado socialmente, donde las habilidades lectoras de un niño, ya sean avanzadas o limitadas, son el reflejo de las interacciones culturales establecidas en su entorno inmediato.

En la práctica pedagógica, este enfoque se traduce en la necesidad de generar entornos de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes se apoyen mutuamente y construyan significados de forma conjunta. Juric y Ané (2005) destacan que las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora deben incluir el modelado por parte del docente, la instrucción explícita de habilidades cognitivas, la práctica guiada y la retroalimentación continua. Estas prácticas fomentan no solo una comprensión literal del texto, sino también una interpretación crítica, reflexiva y situada en el contexto sociocultural del estudiante. Estas estrategias se relacionan directamente con la teoría sociocultural de Vygotsky, pues el modelado, la instrucción guiada y la retroalimentación son formas de mediación social que permiten al estudiante avanzar en su Zona de Desarrollo Próximo.

A nivel teórico, el modelo proposicional de comprensión de textos desarrollado por Kintsch y van Dijk (1983) ofrece una base sólida para analizar cómo los lectores construyen la microestructura y la macroestructura textual. Este modelo sugiere que los lectores identifican y jerarquizan proposiciones para organizar la información contenida en el texto. Aunque el modelo de Kintsch y van Dijk (1983) aporta una explicación cognitiva sobre cómo los lectores organizan proposiciones, no se fundamenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, sino en un enfoque más centrado en la estructura del texto y los procesos mentales individuales.

Sin embargo, ha sido objeto de crítica por no considerar con suficiente profundidad los conocimientos previos del lector ni los factores semánticos referenciales, aspectos fundamentales para una comprensión profunda y contextualizada (van Dijk & Kintsch, 1983). Su validez para este marco teórico radica en que, aunque no aborda los factores socioculturales, sí ofrece una base

sólida para comprender los procesos cognitivos de organización textual. De este modo, complementa la perspectiva vygotskiana al integrar tanto la dimensión social como la cognitiva de la comprensión lectora.

En paralelo, la integración de las TIC en los entornos escolares ha transformado los procesos de lectura y escritura, introduciendo nuevas prácticas y escenarios de interacción. Hernández (2022) destaca que la incorporación eficaz de las TIC representa tanto un reto como una oportunidad, pues demanda de los docentes una planificación estratégica, habilidades digitales y una pedagogía centrada en el estudiante. En este escenario, el uso de plataformas digitales, recursos hipermediales y entornos colaborativos online favorece el desarrollo de competencias lectoras más dinámicas y participativas.

El aprendizaje colaborativo, fundamentado en los postulados de Vygotsky (1979) se fortalece en estos entornos digitales. La interacción entre pares, el diálogo constante, la resolución conjunta de problemas y la construcción compartida del conocimiento se convierten en pilares de un modelo educativo que supera la enseñanza tradicional y promueve una comprensión lectora crítica y significativa. Según Dillenbourg (1999), en el aprendizaje colaborativo no solo se distribuyen tareas, sino que se comparte la responsabilidad del proceso y del producto, potenciando el aprendizaje en comunidad.

Teorías de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso complejo y multifactorial que implica no solo la decodificación de palabras, sino también la construcción activa de significados, la integración del conocimiento previo y la interacción constante entre el lector, el texto y el contexto. Desde una perspectiva cognitiva y constructivista, autores como Kintsch y van Dijk (1978) han desarrollado modelos explicativos que detallan cómo los lectores construyen representaciones mentales del texto, a través de microestructuras (oraciones o proposiciones individuales) y macroestructuras (ideas principales jerarquizadas). Estas representaciones permiten al lector construir una situación mental coherente y significativa del contenido.

Por su parte, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky sostiene que la comprensión se construye socialmente mediante el lenguaje y la interacción. Desde esta perspectiva, el aprendizaje y la comprensión lectora emergen de procesos dialógicos, en los que el entorno social y cultural del estudiante tiene un papel protagónico. Así, la lectura no es una actividad individual sino una experiencia mediada por el contexto social y las herramientas culturales.

A esto se suman los aportes de Juric y Ané (2005), quienes integran elementos didácticos y neuropsicológicos, afirmando que comprender un texto requiere procesos atencionales, de memoria y metacognición, además del desarrollo de estrategias explícitas de lectura. Estas teorías coinciden en que enseñar a leer implica mucho más que lograr que el estudiante “entienda el texto”: se trata de ayudarlo a construir significado, reflexionar críticamente, dialogar con el contenido y transformar su pensamiento.

La lectura en entornos digitales: desafíos y adaptaciones

En el mundo actual, la comprensión lectora no puede limitarse al texto impreso. La irrupción de los entornos digitales ha transformado las prácticas lectoras, desafiando las formas tradicionales de enseñar y aprender a leer. En este sentido, leer en pantalla no es simplemente trasladar el papel al formato digital: implica comprender hipertextos, interpretar imágenes, navegar por enlaces múltiples y enfrentarse a un entorno saturado de estímulos que exigen nuevas competencias cognitivas.

Según Hernández (2022), este entorno digital impone a los educadores la necesidad de desarrollar estrategias didácticas mediadas por las TIC que reconozcan la naturaleza multimodal, dinámica y no lineal de los textos digitales. Se requieren lectores activos capaces de seleccionar, evaluar y sintetizar información dispersa en múltiples fuentes.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2023) también ha reconocido este reto, formulando políticas que promueven el uso pedagógico de las

TIC para fortalecer la comprensión lectora. Sin embargo, muchos docentes carecen aún de la formación técnica y didáctica necesaria para implementar estas herramientas de forma efectiva. La brecha digital, tanto en infraestructura como en capacitación, sigue siendo una barrera para garantizar una lectura comprensiva en igualdad de condiciones.

En suma, la lectura digital requiere no solo una adaptación tecnológica, sino también una transformación pedagógica que considere las nuevas formas de construcción de sentido, interacción y pensamiento crítico propias del entorno virtual.

Marco Legal

El presente trabajo de investigación se fundamenta en un sólido marco legal que establece los lineamientos y objetivos del sistema educativo colombiano en relación con la comprensión lectora. Este marco legal, compuesto por leyes, decretos y políticas, proporciona el contexto normativo necesario para comprender los desafíos y las estrategias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en Colombia.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

Esta ley establece los principios y disposiciones generales para la organización del sistema educativo en Colombia. Incluye aspectos relacionados con la calidad de la educación, la equidad, la participación, la autonomía de las instituciones educativas y la evaluación del proceso educativo. Además, representa el pilar legal sobre el cual se fundamenta el sistema educativo colombiano. Esta ley establece los principios fundamentales que rigen la educación en el país, tales como la calidad, la equidad, la participación y la autonomía de las instituciones educativas.

Decreto 1290 de 2009 y su Implicación en el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora mediante las TIC y el Aprendizaje Colaborativo

El Decreto 1290 de 2009 constituye un marco normativo clave en el contexto de la evaluación de la calidad educativa en Colombia. Este decreto regula la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y establece criterios e indicadores para medir el desempeño escolar y la calidad de la educación. Asimismo, el Decreto 1290 de 2009 promueve una evaluación integral y formativa que va más allá de la simple medición de conocimientos, incentivando la adopción de estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de competencias clave en los estudiantes. En el contexto de la actual investigación, esto implica que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de implementar acciones efectivas para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, utilizando para ello recursos como las TIC y estrategias de aprendizaje colaborativo.

Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026

Este plan establece los lineamientos y objetivos estratégicos para el desarrollo del sistema educativo colombiano durante un período de diez años. Incluye metas específicas relacionadas con la mejora de la calidad de la educación, el fortalecimiento de competencias y habilidades de los estudiantes, y la promoción de la equidad y la inclusión educativa. Uno de los aspectos más destacados de este plan es su enfoque en la mejora de la calidad de la educación. Reconociendo que la calidad educativa es un factor determinante en el desarrollo integral de los individuos y el progreso social del país, el plan establece metas específicas destinadas a elevar los estándares de calidad en todas las áreas de la educación.

Planes de Mejoramiento Institucional (PMI)

Estos planes son elaborados por las instituciones educativas con el fin de identificar y abordar las necesidades y desafíos específicos en cuanto a la calidad educativa. La comprensión lectora puede ser una de las áreas de mejora incluidas en estos planes. Los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI 2006) representan una herramienta fundamental para las instituciones educativas en su búsqueda por elevar la calidad de la educación que ofrecen.

Estos marcos legales ofrecen una guía sólida y orientación para la implementación de estrategias innovadoras destinadas a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en el contexto educativo colombiano. Al alinearse con los lineamientos y objetivos estratégicos establecidos en el Plan Decenal, la investigación se posiciona como una contribución significativa para la consecución de metas educativas nacionales, particularmente en lo que respecta al fortalecimiento de competencias clave como la comprensión lectora.

CAPÍTULO III

ENFOQUE METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual se fundamenta en la comprensión de la realidad social a partir de los significados que los sujetos le atribuyen en su vida cotidiana. Este paradigma, a diferencia del positivista, no busca generalizar ni establecer leyes universales, sino profundizar en la singularidad de las experiencias humanas dentro de contextos específicos (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2011). En el ámbito educativo, el paradigma interpretativo permite abordar fenómenos complejos —como la comprensión lectora mediada por tecnología— desde la voz de quienes los viven, reconociendo que el conocimiento se construye intersubjetivamente y está impregnado de cultura, historia y emoción (Bruner, 1997; Freire, 2005).

El paradigma interpretativo se basa en la comprensión de la realidad social tal como es vivida por los sujetos que la experimentan. A diferencia del enfoque positivista, que prioriza la objetividad, la generalización y la medición, esta perspectiva pone el acento en la subjetividad, el contexto y los significados construidos intersubjetivamente. Desde este enfoque, el conocimiento se considera una producción situada, que emerge de la interacción entre el investigador y el fenómeno, y no como una verdad externa y universal (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2011).

Como señalan Denzin y Lincoln (2011), el paradigma interpretativo parte del supuesto de que la realidad es construida socialmente, y que el propósito del investigador es captar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el ámbito educativo, donde los

procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser comprendidos desde su complejidad, incorporando dimensiones como las trayectorias de vida, las emociones, las creencias y

el contexto sociocultural (Bruner, 1997; Freire, 2005).

En el presente estudio, esta postura permite analizar la comprensión lectora no solo como una habilidad cognitiva, sino como una vivencia situada, profundamente vinculada a la historia, la cultura y el entorno del estudiante, tal como propone Van Manen (2003) en su aproximación fenomenológica a los fenómenos educativos.

Para sustentar este paradigma desde una visión holística, se procede a un análisis Penta-dimensional que estructura sus fundamentos filosóficos. **Ontológicamente**, el estudio reconoce que el fenómeno de la comprensión lectora en contextos rurales es múltiple y construida por docentes y estudiantes. **Epistemológicamente**, el conocimiento se construye dialógicamente a través de la interacción compartida, donde es fundamental la relación empática investigador-participante. **Metodológicamente**, esto se materializa por medio de la aplicación del método fenomenológico hermenéutico para interpretar el significado profundo de las experiencias de vida narradas. **Axiológicamente**, se otorga relevancia a los valores de equidad, colaboración y diálogo, propios del escenario educativo rural.

Finalmente, **teleológicamente**, la finalidad radica en construir un modelo teórico emergente situado, que potencie acciones educativas locales desde la comprensión profunda y no desde la generalización descontextualizados. Esta pentadimensionalidad asegura un cimiento metodológico coherente y amplio para investigar la articulación entre TIC, colaboración y comprensión lectora como un fenómeno social complejo y significativo.

3.2. Enfoque de investigación

Desde el paradigma interpretativo, esta investigación adopta un **enfoque cualitativo**, por su capacidad para captar la sensibilidad y profundidad de las experiencias humanas en contextos educativos significativos. La elección de este enfoque responde a la naturaleza misma del objeto de estudio: la comprensión lectora en jóvenes

de educación media y los procesos pedagógicos de aprendizaje colaborativo en entornos mediados por TIC. Como señalan Merriam y Tisdell (2024), la investigación cualitativa busca entender “cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen su mundo y qué significado otorgan a sus vivencias” (citado en Vázquez Pérez, 2024, p. 24). Esta perspectiva es esencial cuando se estudian procesos subjetivos y situados como el aprendizaje de la lectura.

El enfoque cualitativo no solo es oportuno, sino necesario para un estudio que pretende honrar las narraciones de estudiantes y docentes, quienes son los actores centrales del fenómeno educativo. Como advierte Van Manen (2003), investigar desde lo cualitativo implica un compromiso ético con el mundo vivido del otro, una práctica que va más allá de lo técnico y se convierte en un acto pedagógico de cuidado y escucha.

En coherencia con lo anterior, la implementación del paradigma interpretativo se justifica a partir de su articulación penta-dimensional: ontológicamente, reconoce una realidad diversa y estructurada intersubjetivamente; epistemológicamente, sostiene que el conocimiento se construye a partir de un proceso de diálogo entre investigador y participantes; metodológicamente, conduce hacia la comprensión profunda de experiencias vividas; axiológicamente, asume la subjetividad, el contexto y la ética del cuidado; y teleológicamente, apunta a la realidad educativa desde su contexto y la resignificación de prácticas educativas, en consonancia con los propósitos fenomenológico-hermenéuticos de esta investigación.

3.3. Método: fenomenología hermenéutica

Dentro del enfoque cualitativo, esta investigación se concretó a través del método fenomenológico hermenéutico, propuesto por Max van Manen (2003). Este método se orienta a la comprensión profunda de cómo las personas viven y significan sus experiencias, partiendo del principio de que toda vivencia humana es portadora de sentido y puede ser interpretada desde su expresión narrativa y emocional.

La fenomenología hermenéutica tiene raíces filosóficas en Husserl (2007), con su concepto de intencionalidad de la conciencia; Heidegger (1997), quien orientó la fenomenología hacia la comprensión del ser en el mundo; Gadamer (2004) y su teoría de la fusión de horizontes interpretativos; y Ricoeur (1996), que profundizó en la narración como vía de acceso al sentido. En el ámbito educativo, Van Manen (2003) retoma estas tradiciones y propone una investigación pedagógica centrada en la experiencia vivida (*lived experience*), entendida como fuente legítima de conocimiento humano.

Desde esta perspectiva, el método no busca observar la experiencia desde fuera, sino comprenderla desde el interior de quien la vive, atendiendo a su dimensión corporal, emocional y contextual. En este estudio, la fenomenología hermenéutica permitió explorar las vivencias de lectura como experiencias compartidas y tecnológicamente situadas, interpretando cómo docentes y estudiantes dan sentido a los textos, a las herramientas digitales y a la colaboración en el aula (Van Manen, 2003; Finlay, 2002).

Justificación del método fenomenológico hermenéutico

El método fenomenológico hermenéutico propuesto por Max van Manen fue elegido como fundamento metodológico de esta investigación por su capacidad para revelar los significados profundos de las experiencias humanas en contextos educativos concretos. Más que una técnica formal, este método representa una forma de estar y mirar el mundo desde la sensibilidad pedagógica, buscando comprender cómo los fenómenos se manifiestan en la vida cotidiana, tal como son vividos por quienes los experimentan (Van Manen, 2003).

En coherencia con el propósito de esta tesis —explorar la comprensión lectora desde el uso de TIC y el aprendizaje colaborativo en contextos rurales—, la fenomenología hermenéutica ofrece herramientas para acceder a las dimensiones emocionales, éticas y culturales de dichas vivencias. Van Manen plantea una metodología basada en seis actividades fundamentales, que guían la investigación desde un compromiso ético con el otro y una actitud reflexiva hacia lo vivido.

A continuación, se explica cómo cada una de estas actividades se aplicó o inspiró el diseño de este estudio:

Investigar la experiencia tal como se vive

Este momento parte de la necesidad de acercarse a la experiencia desde dentro, no como un hecho observado a distancia, sino como una vivencia relatada por quien la sintió, la pensó y la habitó. Por eso, la investigación recurrió a la toma de anécdotas y a entrevistas conversacionales, que permitieron recoger relatos auténticos y espontáneos de estudiantes y docentes. Estos relatos reflejan no solo lo que ocurrió, sino cómo fue vivido: con emociones, tensiones, aprendizajes y silencios. En ellos se entrelazan la comprensión lectora, el uso de tecnologías y las dinámicas colaborativas, como aspectos que emergen naturalmente de la experiencia educativa en contextos rurales.

Reflexionar temáticamente sobre los elementos esenciales

A partir de los relatos recogidos, el proceso investigativo se centró en reconocer los temas que atraviesan esas vivencias. Más que agrupar datos o imponer categorías previas, se trató de dejar que fueran las propias voces de los participantes las que revelaran las estructuras esenciales del fenómeno. Esta reflexión permitió identificar cómo se vive la lectura cuando está mediada por TIC, cómo se percibe el trabajo colaborativo en espacios escolares diversos, y qué sentidos emergen de estas prácticas cuando se leen desde la vida cotidiana de los estudiantes.

Describir el fenómeno a través de la escritura

En la fenomenología hermenéutica, escribir no es simplemente registrar, sino pensar con palabras. Por eso, la redacción de esta tesis fue asumida como una forma de comprensión. Cada descripción buscó mantenerse fiel a la vivencia original, sin tecnificarla ni distorsionarla, dejando que el lenguaje hablara con sencillez y profundidad. El objetivo no fue construir teoría, sino hacer visible el sentido que habita en lo vivido. La escritura, en este enfoque, se convierte en una vía para dar forma a lo que los sujetos sintieron al leer, al usar tecnología o al aprender con otros.

Mantener una relación fuerte con el fenómeno

Durante todo el proceso investigativo se procuró mantener una conexión ética, emocional y reflexiva con el fenómeno. Esto implicó no solo una atención constante al objeto de estudio —la comprensión lectora mediada por TIC en dinámicas colaborativas—, sino también un compromiso con la fidelidad al sentido expresado por los participantes. Se evitó imponer interpretaciones externas o forzadas, y se privilegió una escucha profunda y respetuosa, que permitiera que los significados emergieran de manera auténtica. Esta cercanía con el fenómeno fue una forma de cuidar la integridad de lo narrado y de asumir una postura ética hacia quienes compartieron sus vivencias.

Considerar el contexto pedagógico

Cada relato recogido fue comprendido en relación directa con su escenario pedagógico concreto, considerando las condiciones materiales, tecnológicas, culturales y sociales de las instituciones participantes. Lejos de analizar la experiencia en abstracto, se reconoció que el fenómeno de la lectura, el uso de TIC y la colaboración escolar adquieren formas distintas según el entorno donde se desarrollan. Esta atención al contexto permitió interpretar los relatos desde la realidad educativa local, generando aportes que no solo son comprensivos, sino también pertinentes para quienes habitan esos espacios.

Síntesis final del método aplicado

En su conjunto, estas seis actividades metodológicas propuestas por Van Manen ofrecieron una vía para acercarse de forma integral y humanamente comprometida al fenómeno de estudio. La fenomenología hermenéutica permitió honrar la voz de los participantes y explorar con profundidad las formas en que viven y significan sus experiencias lectoras en entornos mediados por tecnología y colaboración. Así, el método no solo orientó técnicamente el trabajo de campo, sino que contribuyó a la construcción de un conocimiento pedagógico situado, ético y transformador.

Aportes de Max van Manen (2003)

Max van Manen ha sido una figura clave en la consolidación de la fenomenología hermenéutica como enfoque de investigación educativa. En su obra *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003), propone una forma de investigar que une el rigor metodológico con una actitud profundamente ética y pedagógica, enfocada en la vida tal como la experimentan los sujetos en su cotidianidad.

Uno de sus mayores aportes es la idea de que la experiencia vivida debe ser el punto de partida de toda indagación fenomenológica. Esta noción no se limita a observar o recopilar datos, sino que implica una apertura reflexiva hacia lo que las personas sienten, recuerdan, piensan y narran cuando atraviesan situaciones significativas como aprender a leer, usar tecnología en el aula o colaborar con otros.

Para Van Manen, una investigación fenomenológica auténtica no se conforma con describir lo ocurrido; su objetivo es interpretar el sentido profundo de esas experiencias, buscando comprender lo esencial que las constituye (Van Manen, 2003). En este proceso, el investigador debe valerse de herramientas como la conversación reflexiva, la escritura cuidadosa y la lectura atenta de los relatos de los participantes, para dar forma a un texto que evoque y respete lo vivido.

En su modelo metodológico, Van Manen plantea seis acciones investigativas que orientan el trabajo interpretativo: elegir un fenómeno de interés genuino; partir de experiencias vividas; reflexionar sobre sus estructuras esenciales; escribir de forma evocadora; atender al contexto pedagógico en el que ocurren las vivencias; y mantener una actitud pedagógica comprometida durante todo el proceso.

Estos elementos han sido fundamentales para esta investigación, en la medida en que ofrecen un marco sólido para explorar fenómenos complejos como la comprensión lectora, el uso de TIC y las dinámicas colaborativas en comunidades escolares rurales. El planteamiento de Van Manen permite no solo conocer más, sino

comprender mejor y de manera más humana lo que ocurre en la escuela, desde la voz de quienes la habitan.

Contextualización

Este estudio se enmarca en el municipio de Mahates, Bolívar, focalizándose en tres comunidades educativas: San Joaquín, San Basilio de Palenque y el casco urbano de Mahates. Se trata de territorios con una fuerte herencia cultural afrodescendiente y campesina, donde convergen la oralidad, las prácticas colectivas y las desigualdades estructurales que impactan los procesos escolares. La región enfrenta rezagos históricos en términos de calidad educativa y acceso a tecnologías, lo que limita las oportunidades de aprendizaje equitativo.

Desde la perspectiva de una pedagogía crítica latinoamericana, es indispensable reconocer que el contexto territorial influye directamente en cómo se aprende y se enseña. Esto es algo así como una educación transformadora, desde el enfoque de Freire, que se concibe como un acto de liberación y concienciación crítica (Cruz Aguilar, 2020), por tanto, leer no puede entenderse como un ejercicio aislado, sino como una vivencia situada que involucra emociones, vínculos y estructuras sociales.

En el trabajo orientador del investigador y en diagnósticos institucionales, se han detectado bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes de los grados sexto a noveno. Aunque algunas escuelas han incorporado herramientas digitales, su integración efectiva se ve obstaculizada por la falta de formación docente, las barreras culturales y las limitaciones de conectividad y recursos.

Con Litwin (2005) la enseñanza y la evaluación se entienden como enfoques de reflexión orientados a entender los procesos de aprendizaje que trascienden más allá de una visión instrumental. Estos planteamientos se actualizan en ámbitos educativos que incorporan tecnologías digitales, donde resulta esencial garantizar la calidad pedagógica de espacios virtuales (Roncancio, 2019). Desde una mirada crítica, Selwyn (2016) señala que las tecnologías digitales en educación conllevan a

efectos socio culturales que podrían ampliar oportunidades de aprendizaje, mientras que investigaciones contemporáneas subrayan la necesidad de contar con estrategias metodológicas institucionales para fortalecer la competencia digital docente (Solano Hernández, 2023).

Un episodio cotidiano ejemplifica esta realidad. Durante una jornada escolar, una estudiante expresó: “yo no leo en voz alta porque los compañeros se burlan cuando uno se equivoca”. Esta frase ilustra no solo el miedo al error, sino también la falta de espacios seguros para leer, compartir y construir saber con otros. Casos como este revelan cómo la lectura puede convertirse en un acto vulnerable si no está sostenido por vínculos de confianza y cooperación.

Desde esta óptica, la investigación se vincula con el método fenomenológico hermenéutico, que permite explorar cómo los estudiantes viven la lectura y qué sentido le otorgan cuando esta se da en entornos atravesados por tecnologías y dinámicas colectivas. Tal como plantea Larrosa (2003), “la experiencia no es lo que nos pasa, sino lo que nos pasa con lo que nos pasa” (p. 24), de modo que comprender la lectura implica atender a las emociones, los vínculos y las trayectorias que la rodean.

Por eso, el aprendizaje colaborativo se asume aquí como una estrategia clave para transformar el aula en un espacio de encuentro y no de juicio. En palabras de Coll (2001), “el aprendizaje se convierte en una construcción compartida que se alimenta de la interacción entre iguales” (p. 65), lo cual resulta especialmente significativo en contextos rurales donde la colectividad tiene un peso histórico y cultural.

En síntesis, reconocer la realidad de estos territorios permite afirmar que articular lectura, tecnología y colaboración desde una perspectiva fenomenológica no solo es pertinente, sino urgente, si se desea transformar las prácticas educativas desde dentro, desde la voz de los estudiantes y desde su mundo vivido.

Caracterización del territorio: Mahates, Bolívar

Ubicación y contexto general

Mahates es un municipio ubicado en el norte del departamento de Bolívar, en la región Caribe colombiana, sobre las márgenes del Canal del Dique. Según el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) y el DANE (2022), el territorio comprende una amplia zona rural distribuida en varios corregimientos, entre los cuales se destacan San Joaquín y San Basilio de Palenque. Fundado en 1533 por Pedro de Heredia, Mahates ha sido históricamente un punto de tránsito estratégico entre Cartagena y el interior del país.

Composición étnica y cultural

La población de Mahates es mayoritariamente afrodescendiente y campesina. Su riqueza cultural se expresa en tradiciones orales, prácticas rituales y expresiones artísticas como el son de negro y los tambores palenqueros. San Basilio de Palenque, corregimiento icónico del municipio, fue reconocido por la UNESCO en 2005 como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, al ser el primer pueblo fundado por esclavizados cimarrones que logró su libertad en América Latina (UNESCO, 2005). Esta comunidad conserva su lengua criolla, el palenquero, así como una fuerte identidad colectiva basada en la resistencia, la oralidad y la autonomía cultural (Ministerio de Cultura, 2010).

Condiciones socioeconómicas

La economía de Mahates se basa principalmente en actividades como la agricultura de subsistencia, la pesca artesanal y, en menor medida, el comercio informal. Las condiciones socioeconómicas en las zonas rurales presentan índices de pobreza multidimensional elevados y barreras significativas en términos de infraestructura, acceso a servicios básicos y oportunidades para los jóvenes (DANE, 2021). La limitada conectividad digital y el escaso acceso a dispositivos tecnológicos

dificultan la inclusión educativa y el desarrollo de habilidades digitales entre los estudiantes.

Infraestructura educativa

El municipio cuenta con instituciones educativas oficiales que ofrecen formación desde preescolar hasta la media técnica. Sin embargo, existen brechas significativas en cobertura y calidad, sobre todo en los corregimientos más alejados. La incorporación de las TIC en los entornos escolares ha sido desigual y limitada, en parte debido a la falta de conectividad, infraestructura adecuada y formación docente en tecnologías digitales (MEN, 2020). Esto representa un desafío para garantizar una educación inclusiva, equitativa y pertinente, alineada con los retos actuales del aprendizaje.

Realidad educativa local: TIC, comprensión lectora y aprendizaje colaborativo

La realidad educativa del municipio de Mahates y sus corregimientos —San Joaquín y San Basilio de Palenque— se ve marcada por condiciones estructurales que limitan la equidad educativa y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque Colombia ha avanzado normativamente en la integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en la promoción de metodologías activas (MEN, 2020), los territorios rurales como Mahates enfrentan una brecha persistente entre el discurso oficial y su implementación real (DANE, 2021).

Las TIC como posibilidad fragmentaria

En las instituciones educativas del municipio, el acceso a tecnologías continúa siendo desigual y discontinuo. Aunque existen algunas salas de informática o dotaciones entregadas por programas estatales, su mantenimiento, conectividad y uso pedagógico efectivo son limitados. Desde el enfoque interpretativo que guía esta

investigación, más que medir la infraestructura, se busca comprender cómo viven los actores escolares el desafío de educar con escasos recursos digitales.

Como lo expresa Van Manen (2003), “la tecnología no determina la manera en que uno comprende o vive el mundo, pero sí mediatiza las formas en que ciertas experiencias pueden tener lugar” (p. 135). Esta visión ayuda a entender cómo la escasez tecnológica se entrecruza con la creatividad pedagógica, forzando a docentes y estudiantes a replantear su relación con el conocimiento.

Comprensión lectora: una deuda estructural

Los bajos niveles de comprensión lectora en zonas rurales han sido evidenciados en evaluaciones nacionales como las pruebas SABER y el informe PISA (ICFES, 2021). En Mahates, esta situación se refleja en aulas donde la lectura sigue siendo entendida como decodificación, más que como una experiencia reflexiva o crítica.

Factores como la carencia de bibliotecas escolares, la escasa presencia de libros en los hogares y la baja circulación de textos en lengua palenquera inciden negativamente. Como señala Van Manen (2003), “leer no es solo interpretar signos, sino dejarse tocar por el mundo que esos signos evocan. Es una forma de experiencia vivida, no un simple ejercicio mecánico” (p. 78). Esta perspectiva invita a repensar la lectura como una vivencia integral, con componentes emocionales, culturales y sociales.

Aprendizaje colaborativo: entre la oralidad y la colectividad

En contraste con las carencias materiales, el contexto sociocultural de Mahates ofrece una fuerte base comunitaria para el aprendizaje colaborativo. En Palenque, figuras como el palabrero y prácticas como el círculo de conversación representan formas tradicionales de construcción colectiva del conocimiento.

Estas formas de saber representan una riqueza que puede dialogar con propuestas pedagógicas contemporáneas, como el aprendizaje entre pares y el uso de TIC para cooperar. Van Manen (2003) subraya que una pedagogía auténtica debe “crear condiciones para que los otros se escuchen a sí mismos en su experiencia de mundo, sin imponerles una estructura externa que los violente” (p. 142). Esta cita resuena profundamente con el propósito de esta investigación: comprender cómo la colaboración y la tecnología pueden resignificarse desde prácticas ancestrales, sin forzar modelos ajenos al territorio.

Justificación del contexto para el estudio fenomenológico

Este estudio se fundamenta, desde el método fenomenológico-hermenéutico, en la necesidad de comprender las experiencias vividas de docentes y estudiantes que participan en contextos educativos marcados por múltiples tensiones: la desigualdad en el acceso a tecnologías, los bajos niveles de comprensión lectora y la coexistencia de saberes ancestrales con modelos pedagógicos formales.

Los municipios de Mahates, San Joaquín y San Basilio de Palenque ofrecen un escenario privilegiado para explorar no solo lo que ocurre en el aula, sino cómo es vivido por los actores educativos. Aquí, la cotidianidad escolar se entrelaza con condiciones sociales, culturales y materiales que otorgan sentido a las experiencias pedagógicas. Desde esta perspectiva, el contexto no es un telón de fondo, sino el lugar donde se encarnan las vivencias que se desea comprender.

La fenomenología hermenéutica, lejos de buscar generalizaciones o verificación empírica, se orienta a revelar los significados que los sujetos atribuyen a su experiencia en el mundo. Van Manen (2003) recuerda que el propósito de este método no es construir teorías ni producir estadísticas, sino abrirse radicalmente al mundo vivido del otro. Esto implica una postura ética de atención, respeto y escucha.

“Hacer fenomenología es ponerse en la disposición de dejar que el fenómeno nos muestre cómo es en realidad, más allá de nuestras preconcepciones o

expectativas. Y esto solo puede lograrse mediante un contacto profundo y reflexivo con los que viven el fenómeno” (Van Manen, 2003, p. 47).

Desde esta perspectiva, las tres instituciones educativas seleccionadas —una urbana, una rural y una Etnoeducativa— constituyen microcosmos educativos donde convergen limitaciones materiales con prácticas de resistencia pedagógica. Aunque comparten carencias estructurales, cada una representa una manera única de vivir la lectura, el trabajo colaborativo y el uso de TIC. Esta pluralidad de realidades permite una comprensión más profunda del fenómeno investigado, vista desde la experiencia misma de sus protagonistas.

Preguntas como: ¿Qué significa leer cuando no hay libros?; ¿cómo se vive el trabajo colaborativo en contextos donde predomina la evaluación individual?; o ¿qué papel juegan las TIC cuando su presencia es intermitente y simbólica?, no pueden ser respondidas desde afuera. Requieren una aproximación sensible, reflexiva y comprometida con los mundos de vida de quienes las encarnan.

En consecuencia, este estudio además de situarse en un contexto geográfico y educativo definido, se sustenta epistemológica y éticamente en el método fenomenológico-hermenéutico, la cual reconoce las voces de los participantes como fuente válida de conocimiento. Desde esta perspectiva, las vivencias de los sujetos, aunque se presenten como relatos fragmentados o marcados por tensión, son interpretadas como portadoras de significados profundos que demandan una interpretación en su contexto.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Alineadas con el método fenomenológico-hermenéutico, las técnicas seleccionadas para esta investigación no buscan medir ni clasificar, sino abrir un espacio para que los participantes narren su experiencia vivida en torno a la lectura, la colaboración y el uso de TIC. Lejos de aplicar protocolos rígidos, se opta por estrategias flexibles y éticamente sensibles, que permitan comprender cómo se encarna el fenómeno en contextos educativos reales.

La anécdota

En el contexto del método fenomenológico-hermenéutico adoptado en esta investigación, la anécdota ocupa un lugar central como recurso metodológico y como vehículo de acceso a las vivencias auténticas de los participantes. A diferencia de los datos cuantitativos o las descripciones abstractas, la anécdota permite capturar la experiencia en su expresión más directa, encarnada y situada, ofreciendo una ventana al mundo vivido del sujeto.

Desde la perspectiva de Max van Manen, la anécdota no es simplemente un relato o una ilustración superficial de un hecho, sino una vía privilegiada para aproximarse a la esencia de la experiencia. Él lo explica de manera muy clara cuando señala que: "una anécdota fenomenológica no pretende ser un ejemplo representativo ni un caso típico, sino una narrativa concreta que logra evocar la experiencia vivida en toda su riqueza de matices" (van Manen, 2003, p. 67). En este sentido, su valor reside precisamente en su singularidad, en su capacidad de revelar el significado encarnado en los pequeños detalles de la vida cotidiana.

Por ello, al utilizar la anécdota (ver Anexo 1) como punto de partida en las entrevistas, se buscó no solo activar la memoria emocional de los participantes, sino también facilitar la emergencia de sentidos ocultos o implícitos que difícilmente podrían surgir a través de preguntas directas. Tal como sugiere van Manen, el relato anecdótico tiene el poder de "llevarnos directamente al corazón de la experiencia, permitiendo que el lector o el oyente se reconozca en la vivencia del otro" (2003, p. 70). Así, cada anécdota relatada en el marco de esta investigación no fue tratada como un simple dato, sino como un texto vivo que requería ser interpretado en su profundidad hermenéutica, respetando su densidad emocional, contextual y relacional.

Entrevista en profundidad de corte fenomenológico

La técnica principal fue la entrevista en profundidad, entendida como un encuentro dialógico donde el relato libre, el ritmo de la memoria y la afectividad del

participante orientan la conversación. A diferencia de los modelos estructurados, esta entrevista se guía por una escucha atenta y por preguntas que emergen en el fluir del diálogo, sin imponer un marco cerrado de respuestas.

Van Manen (2003) subraya que el trabajo fenomenológico no debe limitarse a preguntas preestablecidas, sino que requiere una disposición a “escuchar con tacto pedagógico lo que el otro está dispuesto a compartir” (p. 78). En este sentido, cada entrevista fue concebida como un espacio ético y relacional, en el que el investigador no actúa como interrogador, sino como mediador del sentido.

Para iniciar la conversación, se utilizó una anécdota detonadora común, con el propósito de activar la memoria del participante en torno a una experiencia concreta relacionada con el fenómeno. Esta técnica permite acceder a vivencias particulares, cargadas de detalles emocionales y contextuales, como sugiere Van Manen: “la experiencia no se capta por conceptos, sino por vivencias concretas que evocan un mundo” (2003, p. 63).

Diario de campo reflexivo

Complementariamente, se elaboró un diario de campo reflexivo (**ver Anexo 3**) que permitió al investigador registrar no solo observaciones externas, sino también emociones, tensiones, resonancias y aprendizajes que surgieron en el contacto con el campo. Este instrumento no es una simple bitácora, sino un espacio interpretativo en construcción, donde la experiencia del propio investigador también se vuelve materia de análisis.

Van Manen sostiene que “la escritura fenomenológica es un modo de pensar y de estar con el fenómeno, no una simple forma de reportar lo que se ha recogido” (2003, p. 119). Esta práctica fue clave para sostener la implicación reflexiva, haciendo visible cómo el proceso afectó y transformó al investigador en tanto sujeto comprometido con el fenómeno.

Conversaciones informales y evocaciones colectivas

Además de las entrevistas individuales, se facilitaron espacios informales de conversación espontánea y evocaciones colectivas, especialmente con estudiantes, que permitieron captar dimensiones que no siempre emergen en entrevistas formales. Estas conversaciones grupales generaron ambientes de confianza, donde los participantes pudieron compartir recuerdos, emociones o gestos vinculados a la lectura, el trabajo en equipo y el uso de recursos digitales.

En el caso de San Basilio de Palenque, estas reuniones dialogaron de manera natural con prácticas culturales como el palabrero o el círculo de conversación comunitario, lo cual permitió que la fenomenología se encarnara en formas tradicionales de narrar y compartir el saber. Tal como indica Van Manen (2003), una pedagogía auténtica debe crear condiciones para que los otros se escuchen a sí mismos en su experiencia (p. 142), sin imponer estructuras externas.

Caracterización de los participantes

Esta investigación contó con la participación de doce informantes clave: seis docentes y seis estudiantes, todos vinculados al grado décimo de educación media académica. La selección se realizó mediante un muestreo intencional o teórico, orientado a la profundidad interpretativa del método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen (2003), más que a la representatividad estadística.

Los participantes fueron seleccionados por su vínculo directo con el fenómeno investigado: el fortalecimiento de la comprensión lectora, mediada por tecnologías digitales y vivida en dinámicas colaborativas. Por tanto, se priorizó a sujetos con experiencias significativas en el uso de TIC aplicadas a la lectura, y con disposición para relatar sus vivencias mediante anécdotas y entrevistas conversacionales.

Criterios de inclusión

Para Los docentes: Tener como mínimo 5 años de experiencia en la enseñanza del grado 10°. Haber participado en propuestas pedagógicas que incluyeran tecnologías educativas. Emplear metodologías activas que favorezcan la comprensión lectora y el aprendizaje entre pares. Representar la diversidad institucional, cultural y geográfica del territorio.

Para los estudiantes: estar matriculados en el grado 10° en el momento de la investigación. Haber utilizado herramientas digitales en actividades escolares de lectura.

Haber participado en experiencias colaborativas de aprendizaje. Proveniencia de los tres

contextos escolares focalizados.

Las instituciones participantes

- Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lázaro Martínez Olier (Mahates),
- Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó (San Basilio de Palenque),
- Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ezequiel Martelo (San Joaquín).

Cada una aportó dos docentes y dos estudiantes, lo que permitió asegurar una distribución equitativa y una mirada plural desde distintos entornos rurales del municipio de Mahates, Bolívar.

Aunque todas comparten una orientación técnica agropecuaria, sus realidades muestran matices significativos en cuanto a infraestructura tecnológica, cultura pedagógica y formas de colaboración. En Palenque, la educación incorpora elementos de identidad afrodescendiente e interculturalidad lingüística; en Mahates y San Joaquín, el trabajo educativo se articula más con proyectos agro productivos,

pero enfrenta mayores barreras en conectividad, formación docente y acceso a bibliotecas.

Desde esta diversidad contextual, la fenomenología hermenéutica permitió captar no solo lo que sucede en cada institución, sino cómo es vivido por sus actores. Esta variedad de experiencias aportó profundidad interpretativa al estudio, al permitir que los significados emergieran desde múltiples voces, todas arraigadas en entornos educativos específicos y culturalmente diferenciados.

A continuación, se presenta una tabla de caracterización que sintetiza el perfil de los informantes clave seleccionados para este estudio, considerando su rol, institución de procedencia y los criterios fundamentales de inclusión.

Tabla 1

Caracterización de informantes clave

Código	Rol	Institución Educativa	Localidad	Grado	Edad	TIC	Colab.	Narr.	Exp. (años)*
DOC1 MAH	Docente	I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier	Mahates	10°	45	Alta	Alta	Alta	10
DOC2 MAH	Docente	I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier	Mahates	10°	38	Media	Alta	Alta	6
DOC3 SBAS	Docente	I.E.T.A. Benkos Biohó	San Basilio de Palenque	10°	40	Alta	Alta	Alta	11
DOC4 SBAS	Docente	I.E.T.A. Benkos Biohó	San Basilio de Palenque	10°	50	Media	Media	Alta	15
DOC5 EZE	Docente	I.E.T.A. Ezequiel Martelo	San Joaquín	10°	42	Baja	Alta	Alta	10
DOC6 EZE	Docente	I.E.T.A. Ezequiel Martelo	San Joaquín	10°	37	Alta	Media	Alta	5

Código	Rol	Institución Educativa	Localidad	Grado	Edad	TIC	Colab.	Narr.	Exp. (años)*
STE1 MAH	Estudiante	I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier	Mahates	10°	15	Alta	Alta	Alta	N/A
STE2 MAH	Estudiante	I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier	Mahates	10°	16	Media Alta	Alta	Alta	N/A
STE3 SBAS	Estudiante	I.E.T.A. Benkos Biohó	San Basilio de Palenque	10°	15	Alta	Alta	Alta	N/A
STE4 SBAS	Estudiante	I.E.T.A. Benkos Biohó	San Basilio de Palenque	10°	16	Media Alta	Alta	Alta	N/A
STE5 EZE	Estudiante	I.E.T.A. Ezequiel Martelo	San Joaquín	10°	15	Baja	Media	Alta	N/A
STE6 EZE	Estudiante	I.E.T.A. Ezequiel Martelo	San Joaquín	10°	15	Baja	Media	Alta	N/A

Fuente: elaboración del autor

Justificación del muestreo

El diseño metodológico de esta investigación se sustenta en un muestreo intencional o teórico, ajustado plenamente a la naturaleza cualitativa e interpretativa del enfoque adoptado. Esta estrategia no persigue la representatividad numérica ni la extrapolación de resultados, sino la posibilidad de acceder a experiencias intensamente vividas, que permitan revelar el sentido profundo del fenómeno investigado.

Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica inspirada en Max van Manen (2003), los participantes no son elegidos al azar, sino por la relevancia existencial de sus trayectorias, por su cercanía directa al objeto de estudio y por su capacidad para expresar lo vivido con profundidad narrativa. Se privilegió así a docentes y estudiantes que hubiesen tenido una participación significativa en

actividades escolares relacionadas con la lectura, el uso de tecnologías digitales y el aprendizaje colaborativo.

Más que cumplir criterios formales, se buscó que los sujetos pudieran evocar con honestidad momentos que hayan marcado su experiencia educativa, permitiendo interpretar sus prácticas no desde fuera, sino desde dentro: desde sus palabras, sus emociones, sus silencios. Este criterio se alinea con la idea de que la fenomenología no analiza datos, sino que se deja interpelar por lo que el otro vivió y eligió contar.

El muestreo se orientó, además, por una lógica de diversidad contextual. La inclusión de tres instituciones con perfiles y entornos distintos —una urbana, una rural y una Etnoeducativa— permitió captar matices culturales, simbólicos y pedagógicos que enriquecieron la comprensión del fenómeno. Así, la selección no solo fue intencional, sino estratégica, en tanto buscó la pluralidad de voces dentro del mismo territorio.

Finalmente, el equilibrio entre seis docentes y seis estudiantes (dos por institución) respondió a la necesidad de favorecer el contraste de perspectivas y la riqueza del relato, manteniendo siempre la coherencia con el paradigma interpretativo. Bajo esta lógica, investigar se vuelve una forma de escucha ética, donde el investigador abre espacio para que el otro diga su mundo, sin forzarlo a encajar en estructuras externas o teorías previas.

Procedimiento de recolección y análisis de la información

El proceso de recolección y análisis de la información se llevó a cabo siguiendo una secuencia lógica y reflexiva, en coherencia con los principios del método fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen (2003). El procedimiento no respondió a un diseño lineal ni mecanicista, sino que fue concebido como un proceso dinámico de comprensión profunda de las experiencias vividas por los informantes clave, articulando la sensibilidad investigativa con el rigor metodológico.

Recolección de la anécdota inicial

El primer momento del procedimiento consistió en la solicitud de una anécdota personal y significativa relacionada con la experiencia lectora, el uso de tecnologías y el trabajo colaborativo. Esta recolección se hizo de manera personalizada, en un ambiente de confianza, explicando previamente a los participantes el propósito del ejercicio narrativo y brindándoles un espacio abierto para que expresaran su experiencia de forma auténtica y espontánea.

Cada informante —seis docentes y seis estudiantes de grado décimo, pertenecientes a tres instituciones técnico-agropecuarias del municipio de Mahates, Bolívar— redactó o relató una anécdota breve sobre alguna situación concreta en la que la comprensión lectora, el uso de TIC o la colaboración con otros hubiera sido particularmente significativa, desafiante o reveladora. El investigador tomó nota de los relatos orales o solicitó, cuando fue posible, su redacción por parte de los participantes.

Estas anécdotas constituyeron la puerta de entrada a la experiencia vivida, según el modelo vanmaniano, permitiendo anclar la investigación en eventos reales y emocionalmente cargados, donde el fenómeno se manifiesta de manera natural y encarnada.

Guion de entrevista conversacional

Una vez recolectadas las anécdotas, se procedió a realizar entrevistas conversacionales, siguiendo una guía semiestructurada (ver Anexo 2) con cada participante, utilizando las anécdotas como punto de partida. Estas entrevistas no siguieron un guion rígido, sino que se estructuraron en torno a tópicos generales, como:

- ¿Cómo manejó las diferencias en acceso a internet o habilidades digitales, especialmente en estudiantes con menos recursos?"
- En su anécdota, usted expresó que usó simuladores de laboratorio para reemplazar la falta de recursos físicos. ¿Al usar esos programas digitales en

lugar de laboratorios reales, ¿qué cosas funcionaron bien y cuáles no pudiste resolver con la tecnología?"

- "En su anécdota, los estudiantes

Transcripción y codificación

Las entrevistas fueron grabadas previa autorización mediante consentimiento informado, (ver Anexos 5 y 6) y consentimiento institucional (ver Anexo 7), transcritas de forma literal, conservando expresiones espontáneas, pausas, repeticiones y tonalidades emocionales. Este trabajo no se limitó a una simple transferencia de voz a texto, sino que supuso un primer ejercicio de aproximación comprensiva al mundo del participante.

Cada transcripción fue leída en su totalidad y también fragmentadamente, en sucesivas rondas, para preservar el ritmo particular de cada voz. Esta lectura atenta permitió captar no solo el contenido explícito, sino también los silencios, los gestos lingüísticos y la musicalidad del habla, aspectos fundamentales en la fenomenología hermenéutica.

El siguiente paso consistió en una codificación abierta e interpretativa, (ver Anexo 8) en la que se identificaron expresiones significativas, imágenes cargadas de sentido, emociones latentes, tensiones y metáforas reveladoras. Estas unidades de significado se organizaron en matrices individuales por informante y por institución, sirviendo como base para el análisis temático posterior.

Reducción fenomenológica e interpretación

El análisis de las vivencias relatadas se guió por una reducción fenomenológica progresiva, inspirada en las propuestas de Van Manen (2003). Esta reducción no se orienta a simplificar, sino a profundizar en lo esencial de la experiencia, despojando el fenómeno de lo accesorio para que emerja en su autenticidad.

Este análisis se guió por una reducción fenomenológica progresiva, tal como la proponen Van Manen (2003) y Giorgi (2009), ambos interesados en captar las

estructuras profundas del significado vivido, más allá de lo superficial o evidente. La reducción eidética permitió identificar la esencia del fenómeno, mientras que la reducción hermenéutica posibilitó una lectura reflexiva, abierta a múltiples interpretaciones.

Inicialmente se identificaron temas centrales o macrotemas que aparecían con frecuencia en los relatos, tales como: "desigualdad tecnológica", "resistencia cultural desde la lectura", o "colaboración forzada versus espontánea". Posteriormente, se realizó un análisis más fino, o microtemático, para desentrañar los matices singulares de cada relato y captar cómo se configuraban las vivencias a nivel individual.

En este proceso se aplicaron dos tipos de reducción:

- Reducción eidética, orientada a descubrir las estructuras esenciales del fenómeno (lo que hace que sea lo que es).
- Reducción hermenéutica, que implica dialogar con el texto, releerlo desde diferentes perspectivas, y permitir que el significado se despliegue de manera progresiva.

Este doble movimiento culminó en la elaboración de textos fenomenológicos, cuya escritura no fue meramente descriptiva, sino reflexiva y evocadora. Paralelamente, se construyó una interpretación pedagógica que buscó anclar los hallazgos en principios éticos y educativos situados.

Más que encontrar respuestas, este análisis permitió abrirse a los sentidos que los participantes atribuyen a sus experiencias, en contextos marcados por la desigualdad, la creatividad docente y las tensiones entre lo tradicional y lo tecnológico. Así, el análisis no solo reveló temas, sino que humanizó la comprensión del fenómeno.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que sintetiza los procedimientos fenomenológicos empleados en esta investigación. La tabla anterior

permite visualizar de manera integrada las finalidades, operaciones cognitivas, relación con los instrumentos, productos obtenidos y aportes analíticos de la reducción eidética, la reducción heurística y los análisis temáticos (macro y micro). Este recurso busca facilitar la comprensión del lector sobre cómo se articulan estas estrategias en la interpretación profunda de los relatos y entrevistas, destacando su complementariedad y valor en el abordaje riguroso de las experiencias subjetivas recogidas en el trabajo de campo.

Tabla 2.
Procedimientos fenomenológicos aplicados en la investigación

Criterio	Reducción Eidética	Reducción Heurística	Análisis Macrotemático	Análisis Microtemático
Finalidad	Descubrir la esencia del fenómeno	Captar el sentido desde la vivencia personal	Sintetizar sentido en frases clave	Sustentar con evidencias del discurso
Operación Cognitiva	Abstracción y depuración del contenido	Inmersión empática y autorreflexiva	Formulación de ideas-fuerza	Segmentación del texto significativo
Relación con el instrumento	Aplicada a relatos y entrevistas	Aplicada al proceso de escucha y análisis	Aplicada a todos los relatos	Aplicada a fragmentos específicos
Producto obtenido	Núcleo esencial de cada experiencia	Comprensión vivencial del sentido	Frases sentenciosas representativas	Citas textuales que fundamentan los temas
Aporte al análisis	Reduce lo superficial, resalta lo esencial	Amplía la comprensión desde lo humano	Ordena e interpreta la experiencia	Da validez empírica a las construcciones

Fuente: Elaboración del autor

Consideraciones éticas de la investigación

La presente investigación se sostuvo en un marco ético riguroso, guiado por los principios de respeto por la dignidad humana, confidencialidad, voluntariedad y cuidado afectivo en la relación con los participantes. Este compromiso ético fue especialmente relevante, dado que el estudio involucró tanto a docentes activos como a estudiantes menores de edad en escenarios escolares.

Desde el inicio, se procuró que la participación fuese plenamente consciente y libre. Para ello, se entregaron formatos de consentimiento informado a docentes y académicos, en los que se detallaron los propósitos del estudio, sus alcances y las garantías ofrecidas. A los estudiantes, además, se les presentó un formato de asentimiento adaptado a su lenguaje y comprensión, asegurando que comprendieran lo que se les solicitaba y que se sintieran en libertad de aceptar o rechazar sin consecuencias.

Se enfatizó que su participación no implicaba ninguna obligación ni traería repercusiones académicas, disciplinarias o personales. Las entrevistas y relatos se recogieron en espacios reservados, cuidadosamente elegidos para propiciar una comunicación sincera, sin presiones ni interferencias externas. Se cuidó especialmente la dimensión emocional de la experiencia, respetando silencios, pausas o resistencias.

Para proteger la identidad de cada participante, se aplicaron sistemas de codificación alfanumérica. Los nombres fueron reemplazados por claves que imposibilitaran su identificación directa, y los datos fueron resguardados digitalmente con acceso restringido solo al investigador. En los textos elaborados, se cuidó que ninguna referencia permitiera vincular a los sujetos con sus instituciones o roles.

En coherencia con el método fenomenológico-hermenéutico, la ética no fue entendida como una exigencia burocrática, sino como una forma de relación con el otro: una escucha respetuosa, una escritura responsable y una interpretación

comprometida con la verdad vivida del participante. Esta dimensión ética atraviesa todo el proyecto, desde su diseño hasta la construcción final de los hallazgos.

Finalmente, se cumplieron las orientaciones ético-legales emitidas por las instituciones educativas participantes y por el Comité de Ética del programa doctoral. La investigación se guió por el principio de no maleficencia, cuidando que ningún aspecto del proceso causara daño físico, emocional o simbólico a los sujetos implicados, en coherencia con los postulados de Beauchamp y Childress (2019), quienes reconocen este principio como uno de los pilares universales de toda práctica ética responsable.

Limitaciones del estudio

Como toda investigación cualitativa de corte interpretativo, este estudio presenta ciertas limitaciones que es preciso reconocer para delimitar el alcance de sus hallazgos. En primer lugar, al tratarse de un método fenomenológico hermenéutico, centrado en la comprensión profunda de las vivencias subjetivas de los participantes, no se busca generalizar los resultados a otras poblaciones, sino más bien ofrecer una interpretación densa y situada del fenómeno de estudio.

En segundo lugar, las condiciones sociotecnológicas de los contextos escolares seleccionados, ubicados en zonas rurales y con limitaciones de conectividad y equipamiento digital, restringieron la implementación más amplia de recursos TIC. Esta situación, lejos de invalidar el estudio, subraya la pertinencia del enfoque contextual y permite reflexionar sobre los retos reales de la integración tecnológica en entornos diversos.

Además, la dinámica propia de las instituciones educativas, marcada por factores como el calendario académico, la disponibilidad de los docentes, y la variabilidad en la participación estudiantil, impuso ciertos límites logísticos al trabajo de campo. No obstante, se logró sostener el rigor metodológico mediante

técnicas flexibles como la entrevista conversacional, el diario de campo y las evocaciones colectivas.

Finalmente, se reconoce que el posicionamiento del investigador, aunque reflexivo y autoconsciente, conlleva siempre una carga interpretativa que permea los procesos de análisis. Esta implicación ética ha sido abordada con transparencia, asumiendo la responsabilidad investigativa desde una ética del cuidado y la escucha profunda.

Validación y criterios de calidad científica

En el marco de la investigación cualitativa, particularmente dentro del método fenomenológico hermenéutico propuesto por Max van Manen, los procesos de validación no se entienden en términos de objetividad técnica o replicabilidad estadística. La validación aquí se orienta hacia la profundidad del sentido, la autenticidad narrativa y la capacidad del texto para evocar la experiencia vivida de quienes participan en el estudio.

Van Manen (1997) sostiene que la calidad de una investigación fenomenológica no se mide por su capacidad de generalización, sino por su poder para hacer visible lo invisible, conmover al lector, y abrir nuevas formas de comprender el mundo cotidiano. En sus palabras:

“Una buena descripción fenomenológica es aquella que nos hace reflexionar, que nos permite ver el mundo de manera diferente, que nos hace detenernos y mirar, que nos mueve” (van Manen, 1997, p. 345).

Esta perspectiva se complementa con los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1994) para investigaciones cualitativas rigurosas, (ver Anexo 9) los cuales, lejos de ser incompatibles con la fenomenología, pueden enriquecer su marco evaluativo. A continuación, se explican brevemente los cuatro principios aplicados en esta tesis:

Credibilidad

Se refiere a la fidelidad con la que los hallazgos reflejan la vivencia auténtica de los participantes. La credibilidad fue cultivada mediante un contacto cercano y prolongado con los sujetos, así como a través del retorno de significados interpretados, lo cual permitió validar que los relatos preservaran su coherencia afectiva y simbólica. Castillo y Vásquez (2003) afirman que este criterio se cumple cuando el participante puede reconocerse en la representación de su experiencia.

Transferibilidad

En vez de pretender generalizaciones estadísticas, la investigación fenomenológica busca crear resonancias entre lo vivido por los participantes y las experiencias de quienes leen el texto. Por ello, se procuró ofrecer una descripción rica, detallada y contextualizada de los entornos educativos, prácticas lectoras y usos tecnológicos. Así, el lector puede discernir si los hallazgos son aplicables o significativos para su propio contexto (Lincoln & Guba, 1985).

Dependencia

Este criterio apunta a la trazabilidad del proceso investigativo, es decir, a que otros investigadores puedan comprender y seguir el camino metodológico recorrido. En esta tesis, se documentaron cuidadosamente las fases del trabajo de campo, las decisiones analíticas, las estrategias de reducción fenomenológica y los procedimientos éticos, lo cual fortalece la coherencia interna del estudio.

Confirmabilidad

La confirmabilidad se relaciona con el decir, con la medida en que los hallazgos emergen de las voces de los participantes y no de las presuposiciones del investigador. En la tradición fenomenológica, este criterio se alcanza mediante la

práctica de la epoché, o suspensión reflexiva de juicios previos. A lo largo del estudio se mantuvo una actitud abierta, dialógica y crítica, documentando las decisiones y resonancias personales en un diario de campo reflexivo (van Manen, 1997).

Autenticidad

La autenticidad constituye el criterio que asegura la validez interna en una investigación de corte fenomenológico. Su propósito principal se apoya en la adopción de una postura de escucha profunda y un ejercicio de análisis constante sobre las narrativas de experiencias de vida de los participantes.

Rol del investigador y posicionamiento subjetivo

El investigador como sujeto implicado

Dentro del método fenomenológico hermenéutico, el papel del investigador no se concibe como externo ni objetivo, sino profundamente inmerso en la experiencia que se estudia. Lejos de ser un observador neutro, el investigador se reconoce como un sujeto situado, afectado y transformado por los relatos de los participantes. Su implicación no es solo metodológica, sino también existencial y ética.

Este tipo de investigación exige que el investigador adopte una actitud reflexiva, reconociendo que sus experiencias previas, sus valores y su sensibilidad no son obstáculos, sino fuentes legítimas de comprensión. La subjetividad, lejos de invalidar el conocimiento, se convierte en parte del proceso hermenéutico, en tanto que toda interpretación nace de una relación viva con el fenómeno.

Van Manen (1990) señala que el investigador debe ejercitar una apertura radical, suspendiendo sus juicios y teorías preconcebidas, para permitir que el fenómeno se manifieste desde la vivencia misma del otro. Esta disposición, influida

por la epoché husserliana, exige una vigilancia constante sobre los propios supuestos, así como una disposición afectiva hacia el mundo vivido.

“El investigador fenomenológico debe mantener una apertura constante hacia la experiencia, dejando en suspenso las teorías explicativas y los supuestos previos, a fin de dejar que el fenómeno se revele en su riqueza y complejidad” (van Manen, 1990, p. 47).

Asumir esta implicación significa también reconocer el impacto que los relatos de los participantes ejercen sobre el investigador. No se trata simplemente de analizar desde afuera, sino de dejarse tocar, conmover y transformar por lo narrado. En este sentido, la investigación se convierte en un camino de doble vía: el investigador interpreta, pero también se deja interpelar. Esta relación dialógica es el fundamento ético y epistemológico del método fenomenológico hermenéutico.

Ética de la implicación

En el método fenomenológico hermenéutico, la subjetividad del investigador no es vista como un obstáculo metodológico, sino como una dimensión constitutiva del proceso de comprensión. Lejos de eliminarse, se convierte en una vía legítima para acceder a los sentidos que emergen del encuentro con el otro.

Este posicionamiento requiere de una práctica constante de reflexividad ética, entendida como la disposición crítica del investigador para observarse a sí mismo, reconocer sus emociones, identificar sus creencias, y revisar cómo estas inciden en la interpretación. Como afirma Finlay (2002), esta reflexividad no debilita la validez de la investigación, sino que la fortalece al visibilizar la implicación honesta del investigador en el acto hermenéutico.

“Interpretar es entrar en el mundo del otro, es acoger su relato como una posibilidad de sentido que me transforma como investigador y como ser humano” (Gadamer, 1975, p. 278).

Desde esta perspectiva, la escritura no es solo un medio de comunicación de hallazgos, sino un espacio ético donde se configura la relación con el otro. Van Manen (1997) señala que la escritura fenomenológica implica una responsabilidad profunda, porque lo que se dice sobre la experiencia del otro deja una huella en su dignidad, en su subjetividad y en su contexto.

“La investigación fenomenológica es un proyecto pedagógico... Nos hace responsables ante los otros, nos exige una orientación ética hacia el sentido del vivir humano” (van Manen, 1997, p. 183).

Por ello, el proceso de investigación se asumió como una práctica ética integral: se documentaron no solo los hallazgos, sino también los momentos de duda, las decisiones metodológicas y las resonancias personales que surgieron a lo largo del camino. Esta autorreflexión —lejos de ser un añadido anecdótico— constituye una garantía de rigor, al mostrar que las interpretaciones emergieron del compromiso vivido, y no de una lógica impuesta o arbitraria (Lincoln & Guba, 1985).

Así, la ética en este trabajo no fue una norma externa, sino una forma de estar con el otro desde el cuidado, la escucha y la responsabilidad interpretativa.

Etapas de la investigación según Van Manen

La investigación fenomenológica hermenéutica propuesta por Max van Manen se distingue por su énfasis en la experiencia vivida (lived experience) como núcleo del conocimiento pedagógico. Esta metodología no sigue una secuencia rígida de pasos, sino que propone seis actividades investigativas esenciales que operan de manera cíclica y recursiva. Para fines de esta tesis, se agruparán las etapas en cuatro grandes momentos articulados a la naturaleza del fenómeno de estudio: la evaluación inclusiva en contextos educativos diversos, que experimentan momentos de crisis.

a) Orientación al fenómeno

Esta etapa implica una apertura intencional y ética hacia el fenómeno que se quiere comprender. Según van Manen (1990), el investigador debe asumir una

actitud de asombro y disposición genuina hacia el sentido de la experiencia humana. No se trata de elegir un objeto de estudio desde el interés abstracto, sino de habitar un problema vivido que interpela al investigador desde su praxis.

“La fenomenología comienza en el momento en que algo nos afecta, nos detiene, nos sacude... Ese momento da origen a la investigación” (van Manen, 1997, p. 31). En este caso, el investigador se posiciona ante el fenómeno de la evaluación inclusiva en escenarios de vulnerabilidad, motivado por su experiencia como psicólogo escolar y por los desafíos éticos que supone valorar la diversidad en contextos adversos.

b) Investigación experiencial vivida

Esta fase consiste en la recolección de descripciones profundas de las experiencias vividas por los participantes. Van Manen (1990) señala que las anécdotas, entrevistas, relatos y diarios reflexivos son formas legítimas de acceder al mundo de la vida (Lebenswelt) de los sujetos.

“Una buena descripción fenomenológica está impregnada de lo vivido... debe resonar, debe emocionar, debe provocar reconocimiento” (van Manen, 1990, p. 19). En esta investigación, se han empleado entrevistas en profundidad, observaciones participativas y análisis de registros escolares como medios para captar el sentido de las prácticas evaluativas en contextos de crisis institucional, social o personal.

c) Reflexión temática

Una vez recolectadas las descripciones, el investigador se sumerge en un proceso de lectura analítica e intuitiva que busca identificar los temas esenciales que estructuran el significado del fenómeno. Estos temas no son variables, sino "estructuras de experiencia" (van Manen, 1997), es decir, modos de ser en el mundo que revelan lo que es significativo para los participantes.

“Un tema es el intento de captar el núcleo de lo que hace que una determinada experiencia sea lo que es” (van Manen, 1990, p. 87).

Esta etapa combina técnicas de reducción eidética y hermenéutica, en las que el investigador analiza los datos en profundidad, pero también se deja afectar por ellos, permitiendo que emerjan nuevas comprensiones desde la escritura reflexiva.

d) Redacción hermenéutica

Finalmente, la escritura se convierte en un acto epistemológico central. No es el mero registro de hallazgos, sino un ejercicio de pensamiento y transformación. Van Manen propone una escritura evocativa, rica en imágenes y resonancias, que respete la complejidad del fenómeno vivido.

“Escribir es el método. En la fenomenología, no se piensa y luego se escribe. Se piensa escribiendo” (van Manen, 1990, p. 127).

La redacción hermenéutica se caracteriza por su circularidad: el texto se reescribe, se revisa, se relee, hasta encontrar una forma expresiva que haga justicia al fenómeno. Esta tesis ha sido concebida como un tejido interpretativo, donde cada categoría analítica refleja la vida emocional, ética y pedagógica de quienes atraviesan procesos de evaluación inclusiva en contextos escolares vulnerables.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS SEGÚN EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICO DE VAN MANEN

Este capítulo presenta los hallazgos de una investigación cualitativa de corte fenomenológico hermenéutico, inspirada en el método de Max van Manen (1990, 2016), orientada a generar una aproximación teórica basada en las TIC y el aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de Básica Secundaria en instituciones educativas del municipio de Mahates (Bolívar, Colombia). La naturaleza del estudio exigió adentrarse en el mundo vivido de los actores educativos, entendiendo sus prácticas, emociones, tensiones y hallazgos desde el lugar que habitan, enseñan y aprenden.

En coherencia con los propósitos de la investigación, se recogieron relatos de vida, anécdotas y experiencias significativas mediante entrevistas a seis estudiantes y seis docentes, pertenecientes a tres instituciones con características rurales y semirurales:

- IETA Lázaro Martínez Olier de Mahates (2 estudiantes y 2 docentes),
- IETA Benkos Biohó de San Basilio de Palenque (2 estudiantes y 2 docentes),
- IETA Ezequiel Martelo (2 estudiantes y 2 docentes).

Los testimonios obtenidos se convirtieron en textos vividos que fueron analizados a través de los siete momentos metodológicos propuestos por van Manen: recolección de la experiencia vivida, ampliación narrativa, análisis temático, redacción lingüística, reducción eidética y heurística, y confrontación teórica. Esta ruta permitió comprender no solo lo que hacen los participantes en sus contextos pedagógicos, sino cómo lo sienten, lo piensan y lo resignifican desde sus trayectorias personales y colectivas.

Con el propósito de hacer visible la organización de actividades en orden temporal del presente trabajo de investigación, se expone a continuación el cronograma que guió la ejecución de las distintas fases del estudio. Esto permitió ordenar los momentos metodológicos, desde la recolección de la información hasta la consolidación del análisis e interpretación de los hallazgos.

Tabla 3
Cronograma del proyecto de investigación

Fase	Actividad	Periodo
Diseño y Metodología	Diseño del marco metodológico	Abr 2024
	Elaboración de instrumentos	Mayo 2024
Recolección y Análisis de Datos	Trabajo de campo inicial	Jun 2024
	Transcripción y análisis de datos	Jul - Ago 2024
	Sistematización final de datos	Nov - Dic 2024
Redacción y Sustentación	Redacción de capítulos	Sep - Oct 2024
	Elaboración de conclusiones	Ene - Mar 2025
	Corrección de estilo	Abr - Jun 2025
	Revisión interna	Jul - Ago 2025
	Sustentación preliminar	Sep - Nov 2025
	Preparación para sustentación oral	Ene - Feb 2026
	Cierre del proceso académico	Mar - Nov 2026

La estructura de este capítulo se divide en dos grandes apartados, cada uno correspondiente a un tipo de actor educativo. El primero, dedicado a los relatos estudiantiles (pp. 2-32), devela categorías como el empoderamiento a través de la voz digital, la creatividad como respuesta a la brecha tecnológica y la lectura como práctica multimodal. El segundo, centrado en las voces docentes (pp. 33-58), visibiliza tensiones y aprendizajes en la integración de TIC, destacando nociones como la pedagogía del tacto y la mediación cultural en la lectura.

Cada anécdota —como la de una estudiante que encuentra confianza en sí misma grabando su voz en PowerPoint o la de un docente que transforma su enseñanza de química mediante simuladores sin conexión— revela un universo complejo donde la tecnología no se impone, sino que se resignifica desde lo cotidiano, lo colaborativo y lo afectivo. Estos relatos evidencian que comprender cómo se fortalece la lectura no puede desligarse del contexto socioemocional, económico y cultural en el que se inscribe cada práctica.

Los hallazgos de este capítulo dialogan de manera crítica y coherente con los objetivos específicos de la investigación.

1. Las herramientas TIC identificadas —videos, presentaciones, simuladores offline, grabaciones de voz, podcasts artesanales— mostraron potencial pedagógico al estar mediadas por vínculos afectivos y estrategias colaborativas.
2. La integración entre TIC, aprendizaje colaborativo y comprensión lectora emergió como una práctica en construcción, fuertemente influenciada por las condiciones materiales, la formación docente y la iniciativa estudiantil.
3. Las estrategias didácticas evidenciaron una profunda variabilidad según las características socioculturales de cada comunidad, exigiendo un enfoque flexible y situado.

4. Finalmente, el análisis permitió perfilar elementos clave para una aproximación teórica que articule las competencias docentes necesarias con prácticas pedagógicas contextualmente significativas.

En suma, este capítulo no solo sistematiza experiencias, sino que construye un puente entre la vivencia pedagógica y la elaboración teórica. Las TIC, cuando se articulan desde el aprendizaje colaborativo, no son meras herramientas, sino mediadoras de sentido. La comprensión lectora, lejos de ser una destreza instrumental, aparece aquí como un proceso profundamente humano, atravesado por emociones, resistencias, descubrimientos y vínculos. En ese sentido, este análisis no ofrece respuestas cerradas, sino claves para pensar y reimaginar una educación más equitativa, situada y transformadora.

Primer momento: recolección de la experiencia vivida a través de relatos anecdóticos

Con el fin de ambientar la práctica hermenéutica, fue necesario examinar y reflexionar en torno a las ideas concebidas sobre el fenómeno de investigación: el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el aprendizaje colaborativo como mediadores en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Este proceso se desarrolló a partir de las experiencias de docentes y estudiantes en instituciones educativas del municipio de Mahates, Bolívar.

Se elaboró inicialmente un guion de entrevista semiestructurada (ver Anexo 1), como recurso orientador para la conversación fenomenológica. Este instrumento permitió garantizar la cobertura de aspectos esenciales del fenómeno investigado, puntualizar en los elementos pedagógicos y tecnológicos implicados, así como en las vivencias afectivas, cognitivas y sociales de los actores educativos frente a la comprensión lectora mediada por TIC.

Desde esta perspectiva, los relatos anecdóticos personales fueron utilizados como instrumento clave para recoger la experiencia vivida en su dimensión más auténtica y contextualizada. Este recurso narrativo constituyó además el pilar fundamental para la escritura fenomenológica-hermenéutica, en consonancia con Van Manen (2003), quien subraya que las anécdotas permiten “traspasar la barrera del significado de lo concreto” y aproximarse a la esencia de las vivencias humanas. Su valor metodológico radica en su capacidad para revelar lo universal en lo particular, favoreciendo la comprensión de los significados que los sujetos asignan a su experiencia educativa.

La reducción metodológica, entendida como el esfuerzo del investigador por suspender sus prejuicios previos y abrirse a la experiencia de los otros, fue un reto constante durante esta etapa. Para ello, se acudió a dos fuentes principales: los relatos anecdóticos de estudiantes y docentes (ver Anexo 2), que dan cuenta de cómo se vivió y significó la comprensión lectora en el marco del uso de TIC y el aprendizaje colaborativo en contextos reales de aula, mediados muchas veces por carencias tecnológicas, creatividad pedagógica y dinámicas colaborativas espontáneas.

A continuación, se presentan los relatos anecdóticos los actores educativos participantes en esta experiencia, los cuales dan cuenta de las formas en que las TIC y el aprendizaje colaborativo han incidido —de manera positiva o negativa— en los procesos de comprensión lectora en la educación básica secundaria de Mahates, Bolívar.

Análisis interpretativo estudiantes

La anécdota de la estudiante identificada como STE1 MAH, (Ver Tabla 4) perteneciente al grado décimo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lázaro Martínez Olier, pone en evidencia el valor formativo de las experiencias mediadas por tecnologías en el contexto escolar. A través del trabajo colaborativo con sus compañeros y el uso de herramientas como PowerPoint, la estudiante logra

superar barreras personales vinculadas a su autoestima y sus habilidades tecnológicas. El hecho de grabar su voz y ver su aporte reflejado en un producto colectivo fortalece su sentido de pertenencia al grupo, al tiempo que transforma su relación con el aprendizaje y la comprensión lectora. Esta vivencia resalta cómo las TIC no solo facilitan la apropiación del contenido textual (en este caso, una leyenda del Caribe), sino que también potencian la expresión, la autoconfianza y el aprendizaje colaborativo.

Tabla 4

Anecdotario de la estudiante 1 de la institución educativa técnica agropecuaria Lázaro Martínez Olier (STEl MH). Grado 10º

Anécdota

“Bueno, recuerdo una vez, el año pasado, cuando la profesora de castellano nos pidió que hiciéramos una presentación en power poin sobre una leyenda del Caribe. _Imagínese! Al principio, no entendí bien cómo íbamos a hacer eso, porque yo no sabía casi nada de PowerPoint, ni cómo insertar imágenes, ni cambiar las diapositivas. La verdad me puse nerviosa porque yo no soy la más pila en el salón y a veces me cuesta entender las cosas de la informática, pero ese día fue diferente, pasó algo que no esperaba. La profe nos organizó en grupos y a mí me tocó con tres compañeros que ya sabían manejar el programa. Al principio me daba pena preguntar lo que no entendía, pero uno de ellos me mostró cómo buscar imágenes relacionadas con la leyenda que elegimos: “La Madremonte”. Me enseñaron a insertar esas imágenes en las diapositivas y cómo poner texto para explicar cada parte de la historia. Y...lo que más me gustó fue que teníamos que meter la voz de nosotros en la diapositiva; me pidieron grabar mi propia voz para una parte del video que insertamos, (suspira) ¡nunca me habían dado una participación como esta!, y sentí que era útil al grupo, como importante, je je, como si mi participación sí importara. Bueno, esteeee,... además, aprendí a usar unas herramientas para recortar imágenes, poner animaciones sencillas y hasta cambiar los colores para que todo se viera más bonito. ¿Qué le iba a decir? Ahh... el día de la exposición, estaba muy emocionada. Aunque no hablé mucho frente al grupo, sí sabía que una parte del trabajo llevaba mi voz y mis ideas. La profesora nos felicitó y dijo, o sea, nos tomó de ejemplo de cómo las TIC nos ayudan a comprender mejor lo que leemos y a trabajar juntos en equipo. Bueno, en verdad, esa experiencia me ayudó y me dio confianza. Ya no me asusto tanto cuando me piden trabajos con tecnología. Aprendí que, aunque no lo sepa todo, puedo aprender con los demás y que la tecnología también puede ser una forma de expresar lo que uno entiende y siente.”

En la tabla 5 se presenta la anécdota de la estudiante 2 de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lázaro Martínez Olier, identificada con el código STE2 MH. La narración revela cómo el uso de recursos audiovisuales, específicamente los videos utilizados por el docente de Pecuaria, ha influido positivamente en su proceso de aprendizaje. La estudiante destaca el impacto de los materiales visuales para comprender mejor los contenidos prácticos de la asignatura, como el manejo de pollos de engorde o la reproducción bovina. Esta experiencia evidencia cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden facilitar el aprendizaje significativo, fomentar el debate en el aula y promover la participación activa. Además, se resalta el valor del aprendizaje colaborativo y la construcción colectiva del conocimiento a partir del uso intencionado de herramientas digitales, lo cual refuerza la relación entre tecnología, motivación y comprensión académica.

TABLA 5

Anecdotario de la estudiante 2 de la institución educativa técnica agropecuaria Lázaro Martínez Olier (STE2 MH). Grado 10º

Anécdota
<p>“Buenos días profe, mi experiencia, si, eh, la verdad ha sido muy buena hasta este punto, desde el año pasado he venido trabajando con un profesor que nos da Pecuaria, que siempre trae a casa un vío bin y éste lo coloca haciendo las exposiciones, hablamos sobre manejo de pollo de engorde, la reproducción de los bovinos y así todos los temas de la asignatura, y, lo que nos permite de cierta manera nosotros los estudiantes puede ver las imágenes, ver los procesos, tener ese material por lo menos de vídeo donde muestran cómo se hace cada cosa y considero que ha sido muy bueno para mí, y pues para también mis compañeros ya que se ha abierto bastantes temas de debate, se han solicitado más preguntas, digamos que ha sido un buen aprendizaje grupal de acuerdo a esa experiencia, todos aportamos, vemos las diferentes clases y digamos que a medida que nosotros vamos viendo vamos recortando más, más todas las materias y todas las digamos pauta que nos ha dado el profesor, entonces podría decir que mi experiencia sí ha sido muy positiva y ha sido de gran ayuda para mi aprendizaje, y pues el de mis compañeros ya que ha sido muy colectivo y nos ha dado cierta facilidad en el desarrollo de las actividades.”</p>

En la tabla 6 se expone la experiencia significativa de la estudiante 3 de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó, identificada con el código ST3 SBAS. Su anécdota refleja una vivencia retadora pero enriquecedora en el contexto de una clase de biología centrada en el tema de la célula. Lo que comenzó como una simple visualización de un video se transformó en una actividad compleja que implicaba transcripción, uso de pantallazos e integración de información en Word. Inicialmente, la estudiante experimentó dificultades técnicas y emocionales, pero gracias al apoyo familiar y la guía remota de su prima, logró apropiarse de herramientas digitales que antes desconocía. Este proceso no solo fortaleció su comprensión del contenido científico, sino que también promovió su autonomía, su motivación personal y su confianza frente a los recursos tecnológicos. La anécdota evidencia cómo el uso didáctico de las TIC, orientado adecuadamente, puede contribuir a un aprendizaje más profundo y a la superación de barreras técnicas y emocionales en estudiantes de contextos rurales.

TABLA 6

Anecdotario de la estudiante 3 de la institución educativa técnica agropecuaria Benkos Biohó de San Basilio de Palenque (STE 3 SBAS)

Anécdota
<p>“Hola, soy estudiante de décimo grado. Algo que no voy a olvidar nunca fue una clase que tuvimos con la seño de biología sobre el tema bien chevere que a mí me gustó sobre la célula. La profesora nos envió un video para que lo viéramos. Recuerdo que el que explicaba en el video hablaba de los tipos de células, las partes y las funciones, recuerdo yo. ¡Jum!, al principio, ¡creí que solo era ver el video y ya!, pero luego nos dijo que debíamos escribir todo lo que decía el narrador, de ahí sacar las imágenes con pantallazos, después de las imágenes más importantes teníamos que responder unas preguntas y pasarlas en documento de Word en el computador. ¡Y yo ércale!, la verdad, yo no sabía ni cómo hacer un pantallazo ni cómo pasar el audio a texto, te imaginas escribir todo lo que dice el que explica en el video, me sentí confundida, pero no quería quedarme atrás. Le pedí ayuda a mi prima Laura, que estudia en Cartagena. Por videollamada, me enseñó a usar las teclas para hacer pantallazos y a ponerlos en el documento. También me mostró cómo activar los subtítulos del video y pausarlo para ir escribiendo la transcripción poco a poco. Fue un trabajo pesado, pero mientras transcribía me di cuenta de que iba entendiendo mejor cómo se formaban las células, todo eso de la membrana, el núcleo, el</p>

citoplasma, fue divertido, todo eso que antes me sonaba tan complicado. Cuando terminé el documento, tenía pantallazos bien ubicados, la transcripción clara y todas las respuestas completas. Sentí mucha alegría al enviarlo. La profesora me felicitó y dijo que mi trabajo estaba muy bien hecho. Con esa actividad aprendí sobre la célula y también aprendí a usar herramientas tecnológicas que antes no conocía. Ahora sé cómo aprovechar los videos para estudiar mejor y cómo usar Word para organizar lo que aprendo. Fue difícil al principio, pero valió la pena.”

La tabla 7 recoge la experiencia del estudiante 4 de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó de San Basilio de Palenque, identificado con el código ST4 SBAS. Esta anécdota destaca el proceso vivencial de un joven enfrentado por primera vez al uso del programa Paint, en el marco de una actividad artística sobre el cubismo. Inicialmente, el estudiante expresa sentimientos de desorientación, inseguridad e incluso vergüenza por no dominar una herramienta digital que se asumía conocida. No obstante, gracias al apoyo paciente y afectuoso de un familiar, logra familiarizarse con el software, practicar, equivocarse y aprender en un entorno de confianza. Esta experiencia representa un claro ejemplo de cómo las TIC, cuando son acompañadas de apoyo emocional y guía contextualizada, pueden convertirse en potentes medios de exploración creativa. Además, la actividad despertó en el estudiante un sentido de logro, satisfacción personal y mayor autoconfianza, lo que evidencia el valor del aprendizaje autónomo mediado por la tecnología. La anécdota revela cómo las dificultades iniciales pueden convertirse en oportunidades de crecimiento cuando se trabaja con voluntad, acompañamiento y perseverancia.

Tabla 7

Anecdotario del estudiante 4 de la institución educativa técnica agropecuaria Benkos Biohó de San Basilio de Palenque (STE4 SBAS)

Anécdota

“Me acuerdo de una actividad con computadores y le digo que nunca me había sentido tan embolatao como el día que el profesor de Artística nos pidió a todos nosotros hacer una obra en Paint, sobre el cubismo. Nos dijo, casi en tono de regaño,

que ya en grado 10 deberíamos manejar esa herramienta que está en el computador. Pero la verdad es que yo nunca había usado el Paint, ni siquiera sabía dónde encontrarlo, ja ja ja, estaba pero bien embolatao. Me sentí muy confundido y hasta con un poco de pena. Pensé en dejar el trabajo para último momento, pero luego recordé que mi tío Eduardo hace trabajos en computador, le pedí que me ayudara, me dijo que sí, y fui el sábado en la tarde. Él con toda la paciencia primero me explicó qué era Paint, cómo funcionaban las herramientas, cómo usar las formas, los colores y los pinceles de Paint. Después me dejó practicar solo y, aunque me equivoqué muchas veces, él me motivaba y se reía conmigo, no de mí, creo. Me tocó realizar un retrato al estilo cubista, como los que nos mostró el profe en clase, lleno de figuras geométricas, rostros partidos y colores fuertes. Al comienzo, me costó combinar las formas, pero luego empecé a entender cómo unir triángulos, círculos y líneas para crear una imagen con sentido. Lo bueno fue que con el computador pude crear una obra de arte en Paint, y eso me gustó mucho, jamás me imaginé que pudiera hacerlo. Cuando lo terminé, me sentí súper contento. Lo guardé en un USB y lo presenté el lunes. El profesor se sorprendió, incluso me felicitó. Sé que mi tío me enseñó, pero lo hice yo, yo, y me preguntó si ya había trabajado antes con Paint. Le dije la verdad: que no, pero que, gracias a mi tío, ahora ya sabía lo básico. Este aprendizaje me enseñó que hay que hacer las cosas con voluntad, ayuda y prestar mucha atención para que en la práctica todo salga bien, así uno puede aprender cualquier cosa. Las TIC me dieron una nueva forma de expresarme, y aunque fue difícil al principio, ahora siento que tengo una herramienta muy buena para seguir aprendiendo y creando.”

La siguiente anécdota, narrada por el estudiante 5 del plantel Ezequiel Martelo, identificado con el código STE5 EZE, (ver tabla 8) ofrece una valiosa mirada sobre cómo las TIC se integran en el área de agropecuaria mediante actividades escolares contextualizadas. La experiencia relatada pone de manifiesto las dificultades tecnológicas que persisten en entornos rurales, como la inestabilidad de la conexión a internet, que interfiere con la fluidez del acceso a contenidos educativos en plataformas como YouTube. A pesar de este obstáculo, el trabajo en

equipo permitió al grupo superar la barrera técnica mediante una repartición estratégica de funciones. Un estudiante se encargó del diseño del documento en Word, mientras los otros procesaban la información del video mediante resúmenes. Este tipo de organización colaborativa no solo evidenció habilidades tecnológicas emergentes, sino también la capacidad de adaptación y resolución frente a situaciones adversas. Además del manejo de herramientas digitales, la exposición oral complementó el proceso de aprendizaje, fortaleciendo la competencia comunicativa. Esta anécdota resalta el potencial de las TIC como mediadoras del conocimiento local —en este caso, el cultivo del ñame—, un saber ancestral que cobra valor pedagógico al ser trabajado con metodologías activas. El aprendizaje no solo fue académico y técnico, sino también cultural, ético y social, gracias al componente colaborativo y al reconocimiento de la agricultura como una labor significativa.

Tabla 8

*Anecdotario del estudiante 5 de la institución educativa técnica agropecuaria
Ezequiel Martelo (STE 5 EZE)*

Anécdota

“Estee..., recuerdo una actividad que me gustó... En la clase de agropecuaria nos asignaron un trabajo sobre el cultivo de ñame. La tarea consistía en ver un video en Yutu donde se explicaba todo el proceso del cultivo, desde la siembra hasta la cosecha. Al principio la vi sencilla, la experiencia fue bastante difícil por varios motivos. Uno de los principales problemas fue la conexión a internet. La red se caía cada rato uff... cada rato y eso nos impidió ver el video completo de una sola vez, por lo que tuvimos que repetir varias veces algunas partes para entender mejor la información. El trabajo era en grupos de tres estudiantes y teníamos que redactarlo en Word, o sea, todas las ideas principales del video, junto con las imágenes relacionadas al tema. Nos tocó organizarnos bien para dividir las tareas. Uno de mis compañeros era muy bueno manejando Word y se encargó de insertar las imágenes

más llamativas, mientras que los otros dos nos dedicamos en resumir y redactar lo más importante. A pesar de los inconvenientes con la red... y eso que teníamos muy poco, poco tiempo, logramos terminar el trabajo. Y... cuando terminamos el documento en Word, lo presentamos al docente en clase. Además, aparte de que era un trabajo de la evaluación, tuvimos que hacer una exposición oral explicando lo aprendido sobre el cultivo de ñame. Fue una experiencia que me enseñó a trabajar en equipo, a tener paciencia con los problemas técnicos y darle valor al trabajo de la agricultura. Aunque fue una actividad complicada por la tecnología, me gustó aprender sobre un cultivo tan importante en nuestra región y compartir con mis compañeros un trabajo que finalmente logramos presentar con éxito.”

La anécdota de la estudiante 6 (STE6 EZE), (ver tabla 9) es una reflexión poderosa sobre el potencial educativo de las TIC y, a su vez, sobre las desigualdades estructurales que interfieren en su acceso. La actividad propuesta por el docente de Ciencias Sociales consistía en el uso de Google Earth para explorar el relieve y la distribución territorial del corregimiento de San Joaquín. Desde lo pedagógico, esta propuesta es altamente significativa, ya que relaciona saberes locales con herramientas digitales globales, permitiendo una apropiación crítica del espacio geográfico mediante el uso de imágenes satelitales. No obstante, la estudiante narra las dificultades técnicas relacionadas con la inestabilidad de la red, lo cual limitó el avance del trabajo. Esta situación se agudiza con la constatación de las brechas digitales: estudiantes con acceso a internet en casa lograron mejores resultados, mientras que otros, como ella, debieron acudir a espacios públicos con conectividad precaria. Aun así, destaca la capacidad de resiliencia del grupo y su compromiso con el aprendizaje, ya que lograron cumplir con la actividad, aunque el producto final no fuera técnicamente óptimo. Esta experiencia no solo permitió desarrollar competencias en el uso de TIC para la comprensión del territorio, sino que también generó una conciencia crítica sobre la desigualdad de condiciones en contextos rurales. La anécdota refuerza la necesidad urgente de garantizar equidad tecnológica en el ámbito educativo y evidencia cómo, incluso en contextos de carencia, los

estudiantes desarrollan aprendizajes valiosos cuando hay voluntad, creatividad y acompañamiento docente.

Tabla 9

Anecdotario de la estudiante 6 de la institución educativa Técnica agropecuaria Ezequiel Martelo, sede San Joaquín (STE6 EZE)

Anécdota

“Tengo una anécdota de la clase de sociales, el profe nos puso un tema muy interesante, la cartografía, o sea, que tiene que ver con mapas. Entonces, la actividad era usar la aplicación de gugol ER (Google Earth) para ver desde el espacio, ¡bacano, chévere! y luego teníamos que imprimir el mapa satelital de nuestro corregimiento, San Joaquín, uy!,.. ful bacano!, ¡para qué! La idea era observar el relieve desde el gugol ER y ver cómo estaba distribuido los distintos territorios vecinos desde una vista arriba, lo cual me pareció una herramienta muy útil para aprender más sobre nuestras regiones, pero la actividad no fue tan sencilla como esperábamos. El primer problema fue el internet, se caía mucho. Intentamos hacer el trabajo desde el internet de la plaza, que era más veloz, pero la señal se caía mucho. La página se caía constantemente, el gugol Er (google earth) y no bajaba lo suficiente como para ver el relieve con claridad y tomar la foto del mapa de San Joaquín. Fue muy estresante ver cómo pasaba el tiempo sin poder avanzar. Además, había una gran diferencia entre los grupos ya que algunos compañeros que tienen mejores condiciones económicas pudieron conectarse desde sus casas porque tenían con planes de internet más rápidos y costosos. Esto les dio una ventaja, porque navegaron sin interrupciones y lograron descargar imágenes mucho más nítidas. En cambio, nosotros hicimos lo mejor que pudimos con lo que teníamos a nuestro alcance. A pesar de todos los inconvenientes, logramos capturar una imagen de nuestro corregimiento desde gugol Er (Google Earth). ¡Aunque salió un poco borrosa, sí! Ahí, ¡más o menos!.,. Cumplimos con la entrega del trabajo. Lo más importante fue el empeño que nuestro grupo le puso y las ganas de aprender, aunque no tuvimos los mejores recursos. Esta experiencia me enseñó que la tecnología se debe tener y es de una gran ayuda para uno aprender, y también, a la vez que causa un gran problema cuando no todos tienen las mismas condiciones. Fue una actividad que me dejó muchas enseñanzas, sobre cartografía, pero también preocupación por la falta de recursos económicos al no contar con los equipos necesarios.”

Análisis interpretativo docentes

En la Tabla 10 se relata la anécdota del docente 1 quien evidencia una práctica pedagógica adaptativa y sensible al contexto ambiental y emocional del estudiantado. En una jornada vespertina marcada por el cansancio y el calor, el docente decide transformar su estrategia inicial —una lectura individual impresa de La Ilíada— en una actividad colaborativa apoyada en el uso de TIC. Esta decisión no solo demuestra flexibilidad metodológica, sino también una comprensión profunda del entorno escolar. El uso de celulares como herramienta de búsqueda e investigación colectiva permitió conformar grupos autónomos donde se promovió la consulta activa del contexto histórico, el autor y el contenido de la obra. A pesar de que no todos los estudiantes contaban con datos móviles, el trabajo en grupo solucionó esta limitación, lo cual pone en evidencia prácticas de cooperación espontánea que enriquecen el aprendizaje colaborativo. La sesión culmina con una mesa redonda que propicia la expresión oral y la reflexión crítica, en donde el docente destaca respuestas acertadas en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. La experiencia confirma el potencial del uso contextualizado de las TIC, no como fin en sí mismo, sino como mediación pedagógica para mejorar el ambiente de aula, fortalecer la motivación estudiantil y alcanzar aprendizajes significativos, aún en condiciones ambientales adversas. Esta narrativa refuerza la necesidad de pensar la tecnología desde una perspectiva pedagógica flexible, adaptada al contexto rural y centrada en el estudiante.

Tabla 10

Anecdotario del docente 1 de la institución educativa técnica agropecuaria Lázaro Martínez Olier, Mahates (DOCI MAH)

Anécdota

“Hola, hermano, ¿cómo estás? Te contaré mi experiencia con un grupo de estudiantes del grado 10 02. El año pasado, recuerdo que fue en septiembre. Era mi séptima hora, la hora de mi clase de un día. Entré a la 1:30 de la tarde. Como sabes, es una hora en la que se nota el cansancio, la fatiga, el calor, que simplemente yo

llevaba un material impreso para desarrollar una comprensión lectora sobre La Ilíada. Pero en vista de que las condiciones del calor y la actitud de los jóvenes no era la de permanecer, en ese momento, una hora ahí sentada, comprendí la situación y les pedí que lo hicieran en grupo, en pareja, pidiéndoles que tuvieran los datos, que consultaran esa lectura. Y después de eso, así se hizo de esa manera, no todos tenían datos, pero con los grupos, había seis, siete estudiantes con datos, formamos unos siete grupos, eran de cuatro miembros. Les pedí que consultaran las preguntas referentes a la obra. Primeramente, investigaron sobre la obra, el autor y el contexto histórico, lo que trataba, hasta que los conduje a la comprensión lectora. Y luego de que ellos se motivaran con el celular, algunos tuvieron que hacerse afuera para coger un poquito más de ventilación y de fresco en la sombra, les di un tiempo de unos 20 minutos para que leyeran el texto, todo lo concerniente a lo que se estaba haciendo. Luego de eso, al final de esos 20 minutos, hicimos una mesa redonda y empezamos a socializar. Y les dije que la actividad fue muy útil. Los chicos estaban motivados porque cogían el móvil, trabajaban en equipo, tomaban notas, esperaban muchas preguntas y, afortunadamente, al final se logró el objetivo. Hice preguntas de nivel literal, inferencial y crítico, y muchos me respondieron muy acertadamente, pero vi un buen ambiente de aula, un buen ambiente de aprendizaje, gracias a la utilización que se me dio en el momento de implementar el uso de las TIC a través del móvil. Esta es mi experiencia, en la cual queda evidente de que la TIC es una herramienta tecnológica que favorece mucho al proceso de aprendizaje en los estudiantes.”

En la Tabla 11 se narra la experiencia del docente 2 quien revela una transformación pedagógica significativa a partir de una capacitación institucional. Inicialmente limitado en el uso de PowerPoint, el docente resignifica esta herramienta como una vía creativa para desarrollar competencias lectoras, interpretativas y expresivas en los estudiantes. El proyecto “Imágenes que cuentan” se convierte en una propuesta pedagógica innovadora, que articula la lectura de cuentos clásicos con el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías. La estrategia de dividir los cuentos en escenas para recrearlas en presentaciones audiovisuales favoreció la apropiación del texto por parte del estudiantado. A través de imágenes, videos y narraciones, los estudiantes no solo comprendieron los relatos, sino que también exploraron su dimensión emocional, estética y simbólica, reflexionando incluso sobre el estilo de los autores. El docente resalta el involucramiento de estudiantes usualmente pasivos, quienes en esta ocasión participaron activamente, demostrando que las TIC, cuando son integradas con un propósito pedagógico claro, pueden convertirse en mediaciones poderosas que estimulan el pensamiento crítico,

la sensibilidad literaria y el trabajo en equipo. Esta experiencia también evidencia un desarrollo de habilidades socioemocionales como la cooperación, el respeto y la empatía, lo cual amplía el impacto formativo de las TIC más allá del plano cognitivo. Así, el PowerPoint trasciende su uso tradicional para convertirse en un vehículo de expresión, interpretación y aprendizaje colaborativo.

Tabla 11

Anecdotario del docente 2 de la institución educativa técnica agropecuaria Lázaro Martínez Olier, Mahates (DOC2 MAH)

Anécdota

“Bueno, mira, el año pasado con los estudiantes de décimo tuve una experiencia que, uff, quedó grabada en mi memoria. Hasta ese momento, yo la verdad no sabía mucho de PowerPoint, apenas lo usaba pa’ presentar cosas y ya. Pero después de una capacitación en el colegio, entendí que esa herramienta podía ser mucho más, como para ayudar a los muchachos a mejorar la lectura, el análisis y la interpretación, ¿sabes? Entonces dije: ‘Bueno, hagamos algo diferente’, y monté un proyecto que llamé ‘Imágenes que cuentan’. La idea era que cada grupo escogiera un cuento corto y lo convirtiera en una presentación colaborativa. Les enseñé lo básico: cómo meter textos, imágenes, videos... lo sencillo, pa’ que fueran agarrando confianza. Luego los dividí en grupos de cinco y cada grupo tenía que escoger un cuento, unos se fueron por ‘La gallina degollada’ y otros por ‘El almohadón de plumas’, clásicos de esos que les ponen los pelos de punta. Dividieron el cuento en escenas y cada escena se volvía una diapositiva con imágenes relacionadas, y si podían, hasta videos o audios que quedarán chéveres. Mira, fue todo un descubrimiento. Los muchachos que casi ni hablaban en clase, ¡motivados! Unos buscando imágenes, otros narrando los textos y hasta grabándolos. Yo los veía y decía: ‘Este trabajo grupal sí está es bueno’. Se repartieron las funciones, discutían qué imágenes iban mejor con las emociones del cuento y hasta justificaban por qué las escogieron, todo basado en lo que leían. Las TIC se volvieron como un puente entre ellos y el texto, algo que les ayudaba a entender mejor. Al final, cada grupo salió presentando su trabajo. Yo estaba ahí, emocionado viendo cómo, además de entender el cuento, lo interpretaban con sensibilidad. Un grupo hasta le metió una escena de una película en blanco y negro, imagínate, pa’ darle ese toque trágico al cuento. Y eso hizo que todos reflexionáramos sobre el estilo del autor. Fue increíble. Te digo que esa experiencia

me dejó claro que las TIC bien usadas no solo mejoran el aprendizaje, sino que también enseñan valores como trabajar juntos, respetar las ideas de los demás y hasta emocionarse por aprender. Ahora, cuando uso PowerPoint, ya no es solo pa' exponer cosas; lo veo como un espacio pa' que los estudiantes expresen sus ideas y aprendan juntos. ¡Una maravilla, te digo!”

La experiencia compartida por el docente 3 (ver tabla 12) resalta el poder transformador de integrar las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Frente a un texto literario breve pero complejo (“The Gift of the Magi”), el docente plantea una estrategia que combina lectura colaborativa, traducción, búsqueda de vocabulario clave y producción digital mediante Google Slides. Esta metodología no solo permitió abordar los desafíos lingüísticos del texto, sino que propició un aprendizaje activo, cooperativo y creativo.

La experiencia demuestra que, al dividir el cuento y asignar responsabilidades específicas, los estudiantes desarrollaron competencias de lectura, comprensión, expresión oral y escrita en inglés. Además, se evidenció un uso estratégico de herramientas tecnológicas (diccionarios digitales, traductores, audios, diseño de presentaciones) que facilitó la apropiación del contenido y favoreció la autonomía en el aprendizaje. El docente destaca, con entusiasmo, cómo la colaboración entre pares potenció la comprensión, el respeto mutuo y la motivación, aún en medio de errores.

Una de las acciones más valoradas fue la inclusión de audios narrados por los propios estudiantes con subtítulos en inglés, lo cual indica una apropiación significativa del contenido, así como una conciencia del componente comunicativo y estético del lenguaje. Esta práctica también sugiere que la oralidad y la multimodalidad pueden ser claves en la enseñanza de idiomas con apoyo de TIC. Finalmente, la reflexión del docente señala un antes y un después en su práctica pedagógica, resaltando cómo la tecnología no solo facilita el aprendizaje, sino que transforma las relaciones en el aula, fomenta la empatía, el respeto y la co-

construcción de conocimientos. Su frase “¡del cielo a la tierra!” resume con claridad ese impacto.

Tabla 12

Anecdotario del docente 3 de la institución educativa técnica agropecuaria Benkos Biohó, San Basilio de Palenque (DOC3 SBAS)

Anécdota

“Bueno, mira, una vez estábamos trabajando en inglés con los pelaos de décimo, ¿sí? Y ahí tocó leer el cuento ese... ¿cómo es que se llama? Ah, sí, ‘de guif of de Magi’. Yo sabía que ese texto, aunque chiquito, tenía su cuento porque el vocabulario y las estructuras gramaticales eran un poquito complejas. Entonces, dije: ‘No, no, hagamos algo distinto, algo que mezcle lectura, tecnología y trabajo en equipo’. Resulta que los dividí en grupo y les pasé parte del cuento, cada grupo tenía que leer su pedacito, traducirlo y buscar las palabras clave. Pero, no fue solo eso, también le dije que tenían que hacer una diapositiva en gugol eslai con imágenes y frases en inglés que resumiera esa parte. La idea era montar entre todos una presentación bacana del cuento entero. Y lo que me impresionó fue cómo usaron la tecnología. Unos buscaban la pronunciación en internet, otros se metían con los traductores o los diccionarios digitales. ¡Ah! Y hubo unos que se pusieron a diseñar la diapositiva, eso les quedó muy chévere, bacano. Lo que más me gustó fue ver cómo se ayudaban entre ellos: que si uno no entendía una palabra, el otro le explicaba; que si había un error, lo corregía. Yo los miraba y decía: ‘Esto es un verdadero trabajo en equipo del bueno’. Imagínate que un grupo, ya yo con ánimo creativo y todo, le metió un audio narrando en inglés y le puso subtítulos. Eso quedó ¡uff, una nota! Hasta yo me emocioné mucho. Y cuando fuimos a presentar todo, cada grupo salió explicando su parte en inglés. Obvio, hubieron errores, pero ¡qué te digo! El esfuerzo se veía en los pelaos. Esa clase me enseñó que la TIC no son solo para buscar información, sino que ayudan a que los pelaos conecten con el texto, lo entiendan y lo expresen. Y además, el trabajar en equipo les dio confianza y les enseñó a respetar el trabajo de los otros. En serio, esa fue una clase que me marcó porque cambió mi forma de enseñar inglés, ¡del cielo a la tierra!”

El docente 4 (ver tabla 13) nos muestra cómo resolvió un problema común en escuelas rurales: la falta de laboratorio. Como no tenía equipos físicos para hacer

experimentos de química, usó programas de computadora que simulan un laboratorio. Aunque no había suficientes computadores para todos, los estudiantes trabajaron en grupo y aprendieron sobre cómo separar mezclas. Los jóvenes se mostraron entusiasmados, pero el docente notó dos cosas importantes: 1) que los alumnos aprenden mejor cuando usan tecnología, y 2) que se necesitan más recursos (como computadores y salones disponibles) para que todos los profesores puedan usar estas herramientas. Su experiencia prueba que, incluso con limitaciones, se puede innovar en clase.

Tabla 13

Anecdotario del docente 4 de la institución educativa técnica agropecuaria Benkos Biohó, San Basilio de Palenque (DOC4 SBAS)

Participante	Anécdota
Docente 4 (I.E.T.A. Benkos Biohó, Código: DOC4 SBAS)	<p>Buenas tardes mi estimado colega, sí, como no, quiero contarte una experiencia que tuve con los estudiantes del grado décimo en el área de química. Eeeh, esta experiencia con las TIC se dio porque aquí no hay laboratorios de química, estamos cero, no tenemos nada. Entonces, estee, bueno, para más decirte que busqué la forma de dar una clase que preparé, pero la verdad me ayudó mucho el profesor de informática, ya le había comentado, y él me dijo, hombre yo,..., si quieres yo te ayudo, mira ve, aquí hay unos sofwar de computadores pa educar, están bien buenos, y la clase tuya puede estar ahí, entonces yo le estuve comentando y él me dijo si,.. si hay un simulador.</p> <p>Bueno ya con la ayuda del profe, porque él me dijo que estuviéramos pendiente que iba a tener dos horas libres, cuando llegó ese momento, el profe me dijo que habían unos cuantos computadores bien listos con los programas, con el simulador ya instalado y con eso me tocó hacer grupos de cuatro estudiantes por computador, porque no había de otra, entonces, bueno. yo inicie la</p>

clase y yo les dije ellos cómo iban a manejar el simulador, porque tenía una guía, el simulador trae su guía, el tema fue separación de mezclas, ya yo les trabajé el tema antes, pero no mas marcador y tablero, je je !, uy!, menos mal porque eso me sirvió bastante, al comienzo, hubo mucha confusión, hacían mucha pregunta, profe, cómo es esto, profe, como vamos a hacer, entonces me tocó ir de puesto en puesto para explicar la guía del softwar. cómo iban a manejar el softwar, se hubieron muchas preguntas. uno se da cuenta cuando el estudiante está aprendiendo, siendo honesto, no es lo mismo una clase en un salón de laboratorio de química. No es lo mismo con todos esos reactivos, los instrumentos de laboratorio, los mesones, las mezclas, los insumos, no es lo mismo. Me di cuenta que estaban aprendiendo este tema porque los vi muy concentrados y juiciosos, algunos estudiantes preguntaron,... profe ¿pero por qué no tenemos un computador cada uno? así no paga profe,. Compañero, te digo, eeeh, que problema se formó en varios grupos, ya que, todos querían manejar el computador, todos querían manejar el maus, todos querían manejar el teclado, pero esa motivación que tenían ellos, caramba, terrible,... uy, bárbaro, fue lo máximo.

El relato del docente 5 (ver tabla 14) nos muestra una forma práctica y dinámica de resolver problemas de aprendizaje en educación física. Cuando vio que sus alumnos no entendían bien las pruebas atléticas, incluso después de usar los métodos tradicionales como cuadros y diagramas, probó algo diferente: usó videos explicativos que mostró en la televisión del aula. Este cambio en su manera de enseñar dio resultados interesantes. Los estudiantes no solo prestaron más atención, sino que empezaron a hacer preguntas sobre detalles específicos como cómo está organizada la pista o qué tipos de pruebas existen. Incluso pedían ver algunas partes de nuevo para entender mejor, demostrando un genuino interés por aprender.

Al final de la clase, los alumnos crearon sus propios resúmenes gráficos, combinando lo que vieron en los videos con lo que aprendieron. Esto les ayudó a desarrollar mejores habilidades para analizar información y conectar la teoría con la práctica. El docente comprobó que las tecnologías pueden ser excelentes aliadas para motivar a los estudiantes y hacer más claros los contenidos, sobre todo cuando son temas complejos o poco familiares. Pero también nos hace notar un reto importante: en muchas escuelas hay limitaciones tecnológicas, como tener que compartir un solo televisor entre todos. Esta experiencia nos enseña que cuando los profesores son flexibles y saben usar bien los recursos tecnológicos, pueden convertir las dificultades en valiosas oportunidades para que los estudiantes aprendan de manera más efectiva y significativa.

Tabla 14

Anecdotario del docente 5 de la institución educativa técnica agropecuaria Ezequiel Martelo de San Joaquín (DOC5 EZE 1)

Participante	Anécdota
	<p>Buenos días compañero, cordial saludo. La experiencia que te voy a compartir me sucedió a mí en el área de educación física. Yo soy docente de educación física y ese día me tocaba repasar el tema de las pruebas atléticas. A los estudiantes en esta materia de Educación Física no les gusta la parte teórica, no les gusta, pero llegó el momento y teníamos que trabajar esto, entonces yo hice un repaso, porque los mandé a estudiar antes, y me di cuenta que los estudiantes no recordaban cómo se organizan las pruebas y ya eso yo lo había explicado. Entonces, mira, muchos estudiante ni siquiera podían relacionar los nombres de las pruebas con las imágenes y eso que ya yo lo había explicado entonces quería buscar una estrategia como para que ellos mecarizaran esos conceptos y se me ocurrió la idea de ir a internet y bajar directamente esos videos, entonces me tocó recurrir a youtube para explicar nuevamente la temática. Si supieras,</p>

Docente 5
(I.E.T.A.
Ezequiel
Martelo, Código:
DOC5 EZE 1)

ahí estuvo la magia,.. fíjate, cuando yo empecé a proyectar los videos, vieras tú cómo llamó la atención poderosamente, que,... esos estudiantes se engancharon de una, esos estudiantes pegaron el ojo enseguida en cada uno de estas actividades, y empezaron a hablar, y a comentar, y a hacer preguntas entre sí, entonces me di cuenta que empezaron a recortar los conceptos, eso fue genial, y entre ellos decían _mira la pista_, y _mira cómo se hace esta prueba_, esta prueba es así, y hacían preguntas, y pedían repetir, _ profe hágame a favor, repítame el vídeo_ y pilla esto,... que aún así,.. bueno ya que con cuando los estudiantes pudieron ver esos videos, entonces sí pudieron hacer los gráficos, ya ellos pudieron hacer los gráficos porque ya el mismo video, o sea, con los mismos videos pudieron ver, pudieron escribir en los gráficos lo que ellos entendían, lo que ellos entendían, o sea, pudieron identificar las pruebas con las imágenes. con esto te digo compañero que gracias a la las pruebas con las imágenes, que gracias a la tecnología, el uso de videos por youtube la clase, la clase se pudo entender mejor porque los estudiantes pudieron identificar y explicar con gráficos, cómo eran las distintas pruebas atléticas.

El relato del docente 6 (ver tabla 15) ejemplifica un problema recurrente en la educación contemporánea: la brecha entre el potencial pedagógico de las TIC y su implementación efectiva. Aunque los dispositivos móviles pueden ser herramientas poderosas para el aprendizaje, su uso en el aula enfrenta desafíos como la distracción estudiantil y la falta de estrategias pedagógicas claras.

El docente logró transformar esta situación adversa mediante tres acciones clave: Intervención inmediata: Al detectar la dispersión, reorganizó a los estudiantes

en grupos y supervisó el uso de los celulares, asegurando que se enfocaran en la tarea académica; Contextualización del contenido: Al vincular la teoría celular con científicos latinoamericanos, generó identificación cultural, aumentando el interés y la participación; Evaluación formativa: La comparación entre respuestas breves y extensas demostró que, con guía adecuada, los estudiantes pueden alcanzar niveles más profundos de comprensión.

Esta experiencia sostiene que el éxito de las TIC no depende solo del acceso tecnológico, sino de estrategias pedagógicas intencionales. El docente destaca la necesidad de capacitación docente y protocolos institucionales para maximizar el impacto de estas herramientas.

Tabla 15

Anecdotario del docente 6 de la institución educativa técnica agropecuaria Ezequiel Martelo de San Joaquín (DOC6 EZE 2)

Participante	Anécdota
	<p>La anécdota que te voy a compartir donde usé las tic, déjame decirte que fue en el desarrollo de una de las clases de ciencias naturales, sucedió con varios estudiantes lo siguiente: la idea era consultar un tema en los celulares. Ese día a los estudiantes le solicitamos que trajeran de su casa, de su papá, los celulares. Era en el salón de séptimo grado. Cuando comenzó la actividad, los estudiantes comenzaron fue a entrar en aplicaciones, pero metían el celular dentro del pupitre. Yo estoy explicando el tema y los estudiantes veo que están pendientes, creo que están descargando o están revisando en su celular, cuando vamos a ver,..epa! varios estudiantes están en aplicaciones de fútbol, otra están viendo juego, eso me molestó mucho, en fin y luego lo que hice para orientar el tema, fue que yo cogí todos los teléfonos y los puse en el pupitre. Iba llamando uno a</p>

Docente 6
Institución:
I.E.T.A.
Ezequiel Martelo
Código: DOC6
EZE 2

uno los que tenían teléfono. Cuando ya voy entregando a cada uno de los estudiantes, le comparto el tema, puntualmente estamos hablando de la teoría celular. Entonces, le entrego a ellos el tema, le digo, consulte en Google teoría celular. Entonces, un estudiante decía, profe, pero si yo puedo entrar en Meta o en Lucía. Y yo les dije, enérgicamente, haz lo que estoy diciendo yo que haga!. Entonces, un estudiante me dijo: _bueno, profe, cuidado que ahí no va a salir la tarea como es_. Entonces el estudiante sí ingresó en Google, ingresó en el en Google y colocó teoría celular. Fíjese, cada uno de los estudiantes tenía una consulta de teoría celular porque estaban buscando el tema que fuera mucho más corto. O sea, porque son flojos para escribir y había la necesidad de entregar la respuesta, entonces cuando ya yo digo _bueno, ha terminado la actividad que voy a calificar_ hay estudiantes con tres renglones,.. estudiantes que se escribieron hasta más de una página y media hablando de la teoría celular, y esa experiencia me tocó vivirla con los estudiantes cuando tuve que pedirles que trajeran celular a la clase.

Segundo Momento: ampliación y reescritura de la anécdota

En el ámbito de la investigación educativa, el proceso de ampliación y reescritura de anécdotas constituye una fase metodológica crucial que va más allá de la mera transcripción de relatos. Este ejercicio de reconstrucción narrativa se sustenta en tres pilares esenciales para la producción de conocimiento científico: la fidelidad a las experiencias vividas, la profundización analítica y la claridad expositiva.

En primer lugar, es importante subrayar que la reescritura no implica una alteración del testimonio original, sino un ejercicio de rigor metodológico. Tal como

señalaba Woods (1986), resulta imprescindible “dar voz” a los participantes sin comprometer la precisión científica. En este sentido, nuestro proceso de ampliación preserva con escrupulosa atención el núcleo experiencial de cada anécdota. Los datos que enriquecen el relato emergen únicamente de:

1. Las entrevistas iniciales
2. Las sesiones de contraste con los informantes
3. Las notas de campo contextuales

En segundo término, esta ampliación responde a una exigencia epistemológica propia de la investigación cualitativa. Como afirma Stake (2010), los relatos educativos adquieren valor no por su literalidad, sino por su capacidad para revelar los significados profundos de la práctica pedagógica. Al desarrollar los aspectos implícitos presentes en los testimonios —siempre mediante procesos de triangulación con los docentes— logramos:

- Iluminar los procesos de toma de decisiones didácticas
- Contextualizar las acciones dentro de marcos institucionales específicos
- Establecer conexiones entre la teoría y la práctica docente

Finalmente, desde una perspectiva comunicativa, la reescritura cumple una función democratizadora del conocimiento. Al transformar relatos fragmentarios en narrativas cohesionadas —sin sacrificar su autenticidad— facilitamos que estas experiencias:

- ✓ Trasciendan el ámbito académico
- ✓ Sean útiles para otros educadores
- ✓ Fundamenten políticas educativas informadas

Este marco conceptual justifica plenamente nuestro protocolo de ampliación, que combina el máximo respeto por las voces docentes con las exigencias

metodológicas de la investigación educativa contemporánea. Las tablas que siguen ilustran concretamente cómo este equilibrio se materializa en cada caso estudiado, ofreciendo modelos replicables para futuras investigaciones.

La tabla 16 hace referencia a la reescritura de la estudiante 1(STE 1 MAH). Esta, evidencia una transformación vivencial: de la inseguridad inicial frente a las TIC a una vivencia de pertenencia y autorrealización. La estudiante encuentra sentido en su participación y descubre su capacidad de aprender en colectivo. El acto de grabar su voz simboliza el reconocimiento de su identidad en el proceso. Desde una lectura hermenéutica, la experiencia revela cómo el vínculo pedagógico y el aprendizaje colaborativo resignifican el uso de la tecnología en contextos educativos.

Tabla 16

Reescritura de la anécdota del estudiante 1 (STE1 MAH)

Reescritura de la anécdota

Durante una actividad escolar en la clase de Castellano, se nos pidió realizar una presentación en PowerPoint sobre una leyenda del Caribe. Al inicio me sentí insegura porque desconocía cómo usar el programa. Sin embargo, trabajé en grupo con compañeros que me guiaron paso a paso: me enseñaron a buscar imágenes, insertarlas, agregar texto y usar herramientas como recortes, animaciones y cambios de color. La experiencia más significativa fue cuando me pidieron grabar mi voz para una parte de la presentación. Sentí que mi participación tenía valor. Aunque no hablé mucho el día de la exposición, sabía que mis ideas estaban presentes. La profesora nos felicitó y mencionó cómo las TIC fortalecen el trabajo colaborativo y la comprensión lectora. Esa experiencia me dio confianza y cambió mi percepción: entendí que puedo aprender con otros y que la tecnología también permite expresar lo que uno siente y comprende.

En la tabla 17 se muestra la reescritura de la anécdota del estudiante 2 (STE2 MH), donde se evidencia cómo el uso del video beam en la asignatura de pecuaria

transforma el aula en un espacio de aprendizaje activo y colectivo. El recurso audiovisual permite visualizar procesos, generar debates y fortalecer la participación estudiantil. Esta experiencia refleja un enfoque pedagógico significativo que une lo visual con lo práctico, promoviendo la comprensión y el trabajo en equipo.

Tabla 17

Reescritura de la anécdota – estudiante 2 (STE2 MAH)

Reescritura de la anécdota

Desde el año pasado, he tenido una experiencia muy positiva en las clases de pecuaria gracias al profesor que, en cada sesión, utiliza un video beam para mostrar exposiciones. A través de estos recursos visuales, hemos aprendido sobre el manejo del pollo de engorde, la reproducción de los bovinos y otros temas importantes. Ver imágenes y videos nos permite entender mejor los procesos y nos motiva a participar más activamente. Esta forma de enseñanza ha generado debates en clase, nos ha llevado a hacer más preguntas y ha promovido un aprendizaje colectivo. Todos aportamos nuestras ideas, conectamos lo aprendido con otros temas y seguimos las pautas del profesor con mayor claridad. Considero que ha sido una metodología muy útil tanto para mí como para mis compañeros, facilitando el desarrollo de las actividades.

En la tabla 18, se expone la reescritura de la anécdota del estudiante 3 (ST3 SBAS) donde se aprecia el tránsito desde la confusión inicial hacia un aprendizaje significativo. La tarea, que integraba contenidos de biología con el uso de herramientas digitales, exigió esfuerzo y colaboración, pero permitió que la estudiante adquiriera no solo conocimientos sobre la célula, sino también competencias en el uso educativo del video y de procesadores de texto. La experiencia evidencia cómo la tecnología puede ser aliada en el proceso de construcción de sentido y comprensión.

Tabla 18

Reescritura de la anécdota – estudiante 3 (STE 3 SBAS)

Reescritura de la anécdota

Soy estudiante de décimo grado, y una de las clases que más recuerdo fue una sobre la célula. La profesora de biología nos envió un video donde se explicaban los tipos de células, sus partes y funciones. Pensé que solo debíamos verlo, pero la tarea era más compleja: debíamos transcribir lo que decía el narrador, tomar pantallazos de las imágenes clave, responder preguntas y organizar todo en un documento de Word. No sabía cómo hacer nada de eso, así que pedí ayuda a mi prima por videollamada. Ella me enseñó a tomar pantallazos, a activar subtítulos y a pausar el video para ir escribiendo. Aunque fue una tarea exigente, aprendí mucho. Al final, logré entender mejor el tema y me sentí orgullosa cuando la profesora me felicitó. Gracias a esta experiencia, desarrollé habilidades tecnológicas que antes no tenía y descubrí una nueva forma de aprender con recursos digitales.

En la tabla 19, se presenta la reescritura de la anécdota del estudiante 4 (STE4 SBAS), quien narra su experiencia con la herramienta digital Paint, en el contexto de una clase de Artística. Inicialmente enfrentó sentimientos de confusión, desconocimiento y vergüenza, pero logró superarlos con la ayuda familiar y la práctica constante. La actividad no solo fortaleció su creatividad, sino que también le permitió descubrir el potencial expresivo de las TIC. El relato evidencia cómo el acompañamiento oportuno y la disposición al aprendizaje favorecen el desarrollo de competencias digitales significativas.

Tabla 19

Reescritura de la anécdota – estudiante 4 - STE 4 SBAS

Reescritura de la anécdota.

Recuerdo una actividad en la clase de Artística que me marcó mucho. El profesor nos pidió crear una obra en Paint basada en el cubismo, y nos insistió en que ya deberíamos manejar ese programa. Pero yo nunca lo había usado, ni siquiera sabía cómo abrirlo. Me sentí muy perdido y avergonzado. Pensé en dejar la tarea para después, pero decidí pedir ayuda a mi tío Eduardo, quien trabaja con computadores. Él me explicó con paciencia cómo funcionaba Paint: el uso de pinceles, formas, colores y demás herramientas. Luego me dejó practicar solo, y aunque me equivoqué varias veces, me animó a seguir. La tarea consistía en hacer un retrato cubista, y aunque fue difícil al principio, logré combinar figuras geométricas y colores llamativos hasta crear una imagen con sentido. Cuando terminé, me sentí muy orgulloso. El profesor quedó sorprendido y me felicitó. Le conté que fue mi primera vez usando Paint, pero que había aprendido mucho gracias a la ayuda de mi tío. Esta experiencia me enseñó que con voluntad y apoyo, uno puede aprender cualquier cosa. Las TIC se convirtieron para mí en una nueva forma de crear y expresarme.

En la tabla 20, se presenta la reescritura de la anécdota del estudiante 5 (STE5 EZE), quien relata su experiencia con una actividad en clase de agropecuaria centrada en el cultivo del ñame. A pesar de enfrentar dificultades técnicas como la inestabilidad del internet, el estudiante y su grupo lograron superar los obstáculos mediante el trabajo colaborativo y una buena distribución de tareas. La experiencia evidenció no solo el aprendizaje de contenidos agropecuarios, sino también el desarrollo de habilidades en el uso de herramientas digitales como Word, así como la adquisición de competencias para la exposición oral. Esta anécdota resalta el valor formativo del trabajo en equipo, la resiliencia frente a las limitaciones tecnológicas y la conexión con el entorno rural local.

Tabla 20

Reescritura de la anécdota – estudiante 5 STE5 EZE

Reescritura de la anécdota

Recuerdo una actividad que me gustó mucho en la clase de agropecuaria. El profesor nos asignó un trabajo sobre el cultivo de ñame. Teníamos que ver un video en YouTube donde se explicaba todo el proceso, desde la siembra hasta la cosecha. Al principio parecía fácil, pero se volvió complicado por los constantes problemas de conexión a internet. La red se caía a cada rato, lo que nos obligó a repetir varias veces partes del video para entender bien. El trabajo era en grupo de tres, y debíamos redactar un documento en Word con las ideas principales del video, incluyendo imágenes del proceso. Nos organizamos para dividir tareas: uno de mis compañeros, que manejaba bien Word, se encargó de insertar las imágenes, y nosotros dos redactamos el contenido. Aunque teníamos poco tiempo y la tecnología nos fallaba, logramos completar el trabajo. Lo presentamos al docente y también hicimos una exposición oral sobre lo aprendido. Esta experiencia me enseñó a trabajar en equipo, a tener paciencia ante los problemas técnicos y a valorar el trabajo agrícola. Aunque fue una actividad difícil, aprendí mucho sobre un cultivo fundamental en nuestra región y me sentí satisfecho por el esfuerzo compartido.

En la tabla 21, se recoge la anécdota del estudiante 6 (STE6 EZE), quien narra su experiencia en una actividad de clase relacionada con la cartografía, usando la herramienta Google Earth. El estudiante destaca el valor educativo de la tecnología para visualizar y comprender el territorio local desde una perspectiva geoespacial. Sin embargo, la situación también pone de relieve las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos, ya que las limitaciones de conectividad dificultaron el desarrollo de la actividad para algunos grupos. A pesar de estas barreras, el relato refleja resiliencia, trabajo colaborativo y compromiso con el aprendizaje. Esta experiencia evidencia tanto el potencial formativo de las TIC como la urgencia de cerrar brechas digitales en contextos educativos rurales.

Tabla 21

Reescritura de la anécdota – estudiante 6 STE6 EZE

Reescritura de la anécdota

En la clase de sociales, el profesor nos propuso una actividad muy interesante sobre cartografía. Teníamos que utilizar la aplicación Google Earth para observar el mapa satelital de nuestro corregimiento, San Joaquín, y luego imprimir una imagen del territorio desde la vista aérea. El objetivo era analizar el relieve y la distribución de las zonas vecinas. Me pareció una herramienta muy útil para aprender sobre nuestra región, pero la tarea no fue tan fácil como parecía. El principal obstáculo fue la conexión a internet, ya que se caía constantemente. Intentamos avanzar usando el internet de la plaza del pueblo, que era más rápido, pero aun así el sitio web de Google Earth no cargaba bien y no lograba mostrar el relieve con nitidez. Fue frustrante. Además, notamos una gran diferencia entre los grupos. Algunos compañeros, que tenían Internet en sus casas con mejor velocidad, pudieron descargar imágenes más claras y completas. Nosotros, en cambio, hicimos lo posible con lo que teníamos. Finalmente logramos capturar una imagen, aunque no fue muy nítida, y cumplimos con entregar el trabajo. A pesar de las dificultades, me sentí orgulloso del esfuerzo que hicimos. Esta experiencia me enseñó que la tecnología es una herramienta poderosa para el aprendizaje, pero también me hizo reflexionar sobre las desigualdades que existen cuando no todos los estudiantes tienen acceso a los mismos recursos.

En la tabla 22 se presenta la reescritura de la anécdota del docente 1 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez (código DOC1 MAH), donde se narra una experiencia pedagógica en condiciones adversas de clima y disposición estudiantil. A través del uso de las TIC, el docente adapta su estrategia de clase, propiciando la investigación colaborativa y el aprendizaje significativo, destacando el potencial de los dispositivos móviles como herramientas educativas cuando se emplean con intención pedagógica.

Tabla 22

Reescritura de la anécdota del docente 1 (DOC1 MAH)

Reescritura de la anécdota

Durante una clase con estudiantes de grado 10° en la jornada de la tarde, el docente observó signos de cansancio y poca disposición debido al calor. Ante esto, decidió

adaptar la estrategia inicial de lectura individual sobre La Ilíada y propuso una actividad colaborativa apoyada en el uso de celulares. A pesar de que no todos tenían acceso a datos móviles, se conformaron grupos de cuatro estudiantes para investigar el contexto histórico, el autor y el contenido de la obra. Algunos salieron al patio en busca de sombra, y después de 20 minutos de trabajo, se realizó una mesa redonda donde se socializaron los hallazgos. La actividad permitió un ambiente participativo, con preguntas de distintos niveles de comprensión. El docente valoró cómo, mediante el uso pedagógico de las TIC, se logró motivar a los estudiantes y mejorar la dinámica de aula.

En la tabla 23 se presenta la reescritura de la anécdota del docente 2 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez (código DOC2 MAH), quien relata una experiencia pedagógica transformadora a partir del uso creativo de PowerPoint. El docente implementó un proyecto de lectura colaborativa con TIC, logrando una alta motivación estudiantil. La experiencia evidencia cómo el uso intencionado de herramientas digitales puede mejorar la comprensión lectora, la expresión creativa y el trabajo en equipo, generando aprendizajes significativos.

Tabla 23

Reescritura de la anécdota del docente 2 (DOC2 MAH)

Reescritura De La Anécdota

Tras una capacitación sobre PowerPoint, el docente decidió innovar en sus clases con un proyecto llamado “Imágenes que cuentan”, dirigido a estudiantes de décimo grado. Cada grupo eligió un cuento literario y lo transformó en una presentación digital que incluía textos, imágenes, audios y videos. Los estudiantes dividieron los cuentos en escenas y las representaron visualmente, justificando sus elecciones con base en la lectura. Esta actividad favoreció la participación, el análisis literario y el trabajo colaborativo. Incluso estudiantes poco participativos se mostraron entusiastas. Las presentaciones finales revelaron una profunda interpretación de los textos, donde el uso de las TIC permitió una conexión significativa con la literatura. El docente destacó el valor de la herramienta no solo para mejorar la comprensión lectora, sino también para fomentar la expresión, el respeto y la motivación por

aprender.

En la tabla 24 se presenta la reescritura de la anécdota del docente 3 de la I.E.T.A. Benkos Biohó (código DOC3 SBAS), quien relata una experiencia significativa en la enseñanza del inglés mediante el uso colaborativo de TIC. Al trabajar con el cuento *The Gift of the Magi*, los estudiantes integraron lectura, traducción y creación de presentaciones digitales. La actividad fomentó la comprensión textual, el trabajo cooperativo y la expresión en una lengua extranjera a través de medios tecnológicos.

Tabla 24

Reescritura de la anécdota del docente 3 (DOC3 SBAS)

Reescritura de la anécdota

Durante una clase de inglés con estudiantes de décimo, el docente propuso una actividad basada en el cuento *The Gift of the Magi*. Dividió el texto en fragmentos y asignó a cada grupo la tarea de traducir, identificar vocabulario clave y diseñar una diapositiva en Google Slides con imágenes y frases en inglés. Los estudiantes usaron recursos digitales para buscar pronunciaciones, significados y mejorar su expresión escrita y oral. Uno de los grupos incluso incorporó audio narrado con subtítulos. El proceso evidenció cooperación, respeto y entusiasmo. La presentación final fue una construcción colectiva del cuento, que favoreció tanto la comprensión lectora como la práctica del idioma. El docente reconoció que el uso de las TIC transformó su enfoque pedagógico, al facilitar aprendizajes significativos a través del trabajo colaborativo.

La tabla 25 contiene la reescritura de la anécdota del docente 4, quien enseña química en la I.E.T.A. Benkos Biohó (código DOC4 SBAS). Ante la falta de un laboratorio físico, recurrió a simuladores virtuales para enseñar la separación de mezclas. Esta experiencia evidenció la importancia de las TIC para suplir carencias

materiales y fomentar la motivación, la apropiación conceptual y el trabajo colaborativo en contextos educativos rurales con limitaciones de infraestructura tecnológica.

Tabla 25

Reescritura de la anécdota del docente 4 (DOC4 SBAS)

Reescritura de la anécdota

En una institución rural sin laboratorio físico, el docente de química diseñó una clase práctica para grado décimo utilizando simuladores digitales. Con apoyo del programa "Computadores para Educar", los estudiantes accedieron a un aula de informática para realizar una práctica sobre separación de mezclas. A pesar de la escasez de computadores, trabajaron en grupos y se mostraron entusiastas al manipular el entorno virtual. Al finalizar, socializaron sus conclusiones y reflexionaron sobre la experiencia. El docente destacó la motivación de los estudiantes y su capacidad para apropiarse del conocimiento mediante las TIC, aunque señaló la necesidad de mayor acceso a recursos tecnológicos. Esta experiencia demostró que, incluso en contextos adversos, la tecnología puede enriquecer el aprendizaje de las ciencias naturales y despertar el interés por la experimentación virtual.

La tabla 26 recoge la experiencia del docente 5 de la I.E.T.A. Ezequiel Martelo (código DOC5 EZE), quien implementó recursos audiovisuales para fortalecer la comprensión de las pruebas atléticas en educación física. Al evidenciar dificultades de los estudiantes para retener o relacionar conceptos teóricos, recurrió a videos explicativos, lo cual generó interés, participación y mayor apropiación del tema. La estrategia evidenció el potencial de las TIC para motivar y facilitar el aprendizaje mediante recursos visuales y dinámicos.

Tabla 26

Reescritura de la anécdota del docente 5 (DOC5 EZE)

Reescritura de la anécdota

En una clase de educación física centrada en las pruebas atléticas, el docente observó que algunos estudiantes presentaban dificultades para recordar los contenidos teóricos previamente trabajados, a pesar del uso de cuadros sinópticos y dibujos. Ante esta situación, decidió reforzar el tema utilizando videos educativos proyectados en televisión, lo cual despertó el interés del grupo. Los estudiantes comentaban, hacían preguntas y solicitaban repetir fragmentos para comprender mejor la distribución de la pista y las distintas pruebas. Posteriormente, elaboraron organizadores gráficos según su comprensión y reconocieron las pruebas en nuevas imágenes o videos. El docente valoró positivamente el uso de las TIC como un recurso que favorece la motivación, la participación activa y la comprensión conceptual a través de estímulos visuales.

La tabla 27 presenta la experiencia de la docente 6, código DOC6 EZE de la I.E.T.A. Ezequiel Martelo (código DOC6 EZE), quien reflexiona sobre los retos y aprendizajes al implementar el uso del celular como herramienta TIC en una clase de ciencias naturales. A pesar de las distracciones iniciales, logró redirigir la atención de los estudiantes mediante estrategias colaborativas y contenidos contextualizados, demostrando que el uso pedagógico del celular puede ser efectivo con planificación, flexibilidad y control adecuado.

Tabla 27

Reescritura de la anécdota del docente 6 (DOC6 EZE)

Participante**Reescritura de la anécdota**

En una clase de ciencias naturales con estudiantes de décimo grado,

DOC6 EZE

la docente propuso el uso del celular como recurso TIC para consultar sobre la teoría celular. Aunque inicialmente los estudiantes se distrajeran con juegos y aplicaciones deportivas, la docente reaccionó recogiendo los dispositivos y reorganizando la dinámica en grupos pequeños con tareas específicas relacionadas con el tema. Además, introdujo referentes científicos latinoamericanos para conectar el contenido con su contexto cultural. Posteriormente, fue entregando los celulares uno a uno, guiando la búsqueda en Google sobre la teoría celular. Aunque algunos estudiantes se resistieron al principio, con el tiempo se mostraron más motivados, logrando producciones que iban desde tres líneas hasta más de una página y media. La docente concluye que el uso del celular en contextos con limitaciones requiere creatividad, normas claras, colaboración entre estudiantes y formación docente. Propone que la institución apoye esta integración mediante capacitaciones y políticas que orienten su uso pedagógico.

Tercer momento: análisis temático

En esta sección se presenta el análisis macrotemático y microtemático de las anécdotas recogidas durante el trabajo de campo. A través de frases significativas, se identifican los núcleos de sentido que permiten comprender las experiencias vividas por los docentes y estudiantes en torno al uso de las TIC en contextos educativos reales. Las tablas que se muestran a continuación evidencian cómo emergen tanto las ideas centrales como los matices relevantes de cada relato.

En la Tabla 28 se presenta el análisis macro y microtemático de la anécdota narrada por la estudiante 1 (STE1 MAH), quien cursa el grado décimo en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lázaro Martínez Olier. Para este ejercicio, se seleccionaron expresiones representativas que permiten identificar, por un lado, la frase macro temática, que condensa el sentido global de la experiencia relatada, y por otro, las frases micro temáticas, que contienen los significados esenciales que sostienen y detallan dicha idea central.

La frase macrotemática seleccionada fue: “¡Nunca me habían dado una participación como esta!”, ya que resume de forma emotiva y significativa el impacto positivo que tuvo en la estudiante su participación activa en una actividad académica mediada por las TIC. Esta afirmación revela no solo una transformación en su autoestima y percepción de utilidad dentro del grupo, sino también un cambio en su relación con la tecnología como medio de expresión y aprendizaje.

Desde el nivel micro temático, se identificaron tres núcleos clave que fortalecen el sentido de la experiencia. El primero, “me puse nerviosa porque yo no soy la más pila en el salón”, expresa su inseguridad inicial ante el uso de herramientas digitales, reflejando un tema de temor y autoexclusión frente a las TIC. El segundo, “me pidieron grabar mi propia voz”, representa la apropiación de un espacio simbólico en el proyecto, donde la estudiante se sintió visibilizada y valorada, lo que da lugar al tema de la expresión de la voz propia. Finalmente, la frase “la profesora nos tomó de ejemplo de cómo las TIC nos ayuda a comprender mejor lo que leemos y a trabajar juntos” integra el uso de la tecnología con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y colaboración, consolidando un tercer eje temático enfocado en las TIC como herramienta pedagógica significativa.

Este análisis muestra cómo una experiencia concreta puede revelar múltiples niveles de sentido, desde el impacto personal hasta el desarrollo de competencias clave mediadas por las tecnologías en contextos escolares.

Análisis macrotético y microtemático - estudiantes

Tabla 28

Análisis macro y microtemático de la anécdota del estudiante 1 de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lázaro Martínez Olier (STE1 MAH)

Anécdota estudiante 1 (STE1 MAH)	Análisis macro y micro temático
Anécdota narrada por una estudiante de grado 10° de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria	Análisis macrotemático “¡Nunca me habían dado una

<p>Lázaro Martínez Olier. La joven relata cómo, durante una actividad escolar en el área de Castellano, se le pidió trabajar en grupo para realizar una presentación en PowerPoint sobre una leyenda del Caribe. Al principio experimentó inseguridad por sus limitaciones en el uso de herramientas digitales, pero gracias al apoyo de sus compañeros logró participar activamente. Aprendió a buscar imágenes, insertar texto y grabar su voz como parte del producto final. Esta experiencia transformó su percepción sobre sus propias capacidades y le permitió valorar la tecnología como medio de expresión personal y aprendizaje colectivo.</p>	<p>participación como esta!”</p> <p>Análisis microtemático “...me puse nerviosa porque yo no soy la más pila en el salón y a veces me cuesta entender las cosas de la informática” Tema: inseguridad ante las TIC</p> <p>“...me pidieron grabar mi propia voz para una parte del video que insertamos” Tema: expresión de la voz propia</p> <p>“...la profesora nos felicitó y dijo, o sea, nos tomó de ejemplo de cómo las TIC nos ayuda a comprender mejor lo que leemos y a trabajar juntos en grupo” Tema: tecnología como herramienta de comprensión y colaboración</p>
---	--

En la Tabla 29 se presenta el análisis macro y microtemático de la anécdota narrada por el informante (STE2 MAH), quien cursa sus estudios en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Lázaro Martínez Olier. En este ejercicio se identificaron frases clave que permiten delimitar tanto el sentido global de la experiencia (macro temática) como los significados particulares que la sustentan (microtemáticas).

La frase macro temática seleccionada fue: “ha sido de gran ayuda para mi aprendizaje”, ya que sintetiza el impacto positivo que tuvo para el estudiante el uso de recursos audiovisuales en el área de pecuaria, particularmente a través de la estrategia didáctica del “vío bin” (video beam). Esta expresión destaca cómo la incorporación de materiales visuales y explicativos favoreció la comprensión de los contenidos, fortaleciendo el aprendizaje significativo y colectivo.

Desde el análisis micro temático, se identificaron tres frases representativas que sustentan esta idea central. La primera, “hablamos sobre manejo de pollo de engorde, la reproducción de los bovinos”, pone de manifiesto la aplicación concreta del conocimiento en contextos rurales, revelando un tema de aprendizaje técnico-contextualizado. La segunda frase, “se han abierto bastantes temas de debate, se han solicitado más preguntas”, evidencia una participación activa por parte del grupo, en la que la interacción con el contenido promueve la reflexión, el diálogo y el cuestionamiento, dando lugar al tema de aprendizaje colaborativo y pensamiento crítico. Por último, la frase “vemos las diferentes clases y a medida que vamos viendo vamos recortando más” refleja el fortalecimiento de la comprensión a través de medios visuales, destacando el tema de TIC como mediadoras del aprendizaje significativo.

En conjunto, esta anécdota evidencia cómo el uso de herramientas tecnológicas sencillas pero efectivas, cuando son integradas con intencionalidad pedagógica, puede potenciar tanto la comprensión de contenidos técnicos como la construcción de aprendizajes colaborativos entre pares.

Tabla 29

Análisis macro y microtemático de la anécdota del estudiante 2 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier (STE2 MH)

Anécdota estudiante 2 (STE2 MH)	Análisis macro y micro temático
<p>Anécdota narrada por un estudiante de la I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier. Relata que desde el año anterior ha venido trabajando con un profesor de Pecuaria que usa un “vío bin” (video beam) para proyectar videos explicativos. Estos materiales les han permitido observar imágenes, procesos y procedimientos del manejo del pollo de engorde y la reproducción de bovinos. El estudiante resalta que este recurso ha mejorado su comprensión, favorecido el aprendizaje colectivo y motivado el debate y las preguntas en clase. Valora</p>	<p>Análisis macrotemático “ha sido de gran ayuda para mi aprendizaje”</p> <p>Análisis microtemático “hablamos sobre manejo de pollo de engorde, la reproducción de los bovinos”</p> <p>Tema: aprendizaje</p>

<p>especialmente el trabajo en equipo y la facilidad para desarrollar las actividades.</p>	<p>técnico-contextualizado</p> <p>“se han abierto bastantes temas de debate, se han solicitado más preguntas” Tema: aprendizaje colaborativo y pensamiento crítico</p> <p>“vemos las diferentes clases y a medida que vamos viendo vamos recortando más” Tema: TIC como mediadoras del aprendizaje significativo</p>
--	--

En la Tabla 30 se presenta el análisis macro y microtemático de la anécdota relatada por el informante (ST3 SBAS) de grado décimo en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos Biohó. La experiencia narrada refleja el proceso de apropiación tecnológica y aprendizaje autónomo que vivió la estudiante durante una actividad de biología relacionada con el estudio de la célula.

La frase macrotemática seleccionada fue: “aprendí sobre la célula y también aprendí a usar herramientas tecnológicas que antes no conocía”, ya que sintetiza el doble aprendizaje alcanzado: uno conceptual, relacionado con los contenidos escolares, y otro instrumental, vinculado al uso de recursos digitales para el estudio.

A lo largo del relato, se identifican frases microtemáticas que detallan las acciones, emociones y retos enfrentados por la estudiante, como su dificultad inicial para realizar tareas digitales (pantallazos, transcripción, uso de subtítulos), su búsqueda de ayuda externa, y su satisfacción al lograr elaborar un producto bien estructurado. Estas frases evidencian un proceso de superación personal, construcción significativa del conocimiento y uso funcional de las TIC.

Tabla 30

Análisis macro y microtemático de la anécdota del estudiante 3 de la I.E.T.A. Benkos Biohó (ST3 SBAS)

Anécdota estudiante 3 (ST3 SBAS)	Análisis macro y micro temático
<p>La estudiante de décimo grado, relata una experiencia significativa durante una clase de biología. La profesora les pidió ver un video sobre las células, transcribir su contenido, extraer pantallazos y responder preguntas, para luego organizarlo todo en un documento Word. Aunque al inicio tuvo dificultades técnicas, con la ayuda de su prima logró resolverlas y comprendió mejor el tema. El trabajo final le generó satisfacción personal y reconocimiento docente. La experiencia integró contenidos escolares, uso de herramientas tecnológicas y autonomía en el aprendizaje.</p>	<p>Análisis macrotemático “aprendí sobre la célula y también aprendí a usar herramientas tecnológicas que antes no conocía”</p> <p>Análisis microtemático “yo no sabía ni cómo hacer un pantallazo ni cómo pasar el audio a texto” Tema: barreras iniciales en el uso de TIC</p> <p>“me enseñó a usar las teclas para hacer pantallazos y a ponerlos en el documento” Tema: mediación externa para el aprendizaje tecnológico</p> <p>“mientras transcribía me di cuenta de que iba entendiendo mejor cómo se formaban las células” Tema: comprensión de contenidos mediante tareas activas</p>

En la Tabla 31 se expone el análisis temático de la experiencia narrada por el informante (*ST4 SBAS*), quien relata una situación retadora en la clase de Artística cuando debió realizar una obra en el programa Paint, inspirado en el estilo cubista. A pesar de su desconocimiento inicial de la herramienta digital, el estudiante logró

superar la dificultad con el apoyo de su tío, experimentando una transformación en su actitud frente a las TIC.

La frase macrotemática que resume la experiencia es: “Las TIC me dieron una nueva forma de expresarme, y aunque fue difícil al principio, ahora siento que tengo una herramienta muy buena para seguir aprendiendo y creando”, pues refleja tanto el descubrimiento personal como el empoderamiento creativo logrado mediante el uso de herramientas tecnológicas.

A nivel microtemático, se identifican momentos claves que expresan su confusión inicial, el acompañamiento familiar, el proceso de ensayo-error, la comprensión del cubismo a través de la experimentación visual, y finalmente la satisfacción y reconocimiento recibido. Esta anécdota da cuenta del potencial pedagógico de las TIC cuando se integran con intención artística, emocional y colaborativa.

Tabla 31

Análisis macro y microtemático de la anécdota del estudiante 4 de la I.E.T.A. Benkos Biohó (ST4 SBAS)

Anécdota estudiante 4 (ST4 SBAS)	Análisis macro y microtemático
<p>El estudiante relata una experiencia en la clase de Artística, donde debía realizar una obra en Paint inspirada en el cubismo. A pesar de no conocer el programa, recibió apoyo de su tío para aprender a usar las herramientas básicas. Luego de varios intentos, logró crear una obra que fue bien recibida por el docente. A través de esta experiencia, el estudiante descubrió que podía aprender por medio del ensayo, la práctica guiada y la motivación, reconociendo a las TIC como una vía de expresión y aprendizaje.</p>	<p>Análisis macrotemático “Las TIC me dieron una nueva forma de expresarme, y aunque fue difícil al principio, ahora siento que tengo una herramienta muy buena para seguir aprendiendo y creando.”</p> <p>Análisis microtemático “Nunca había usado el Paint, ni siquiera sabía dónde encontrarlo.” Tema: desconocimiento inicial del recurso tecnológico</p>

“Mi tío me explicó qué era Paint, cómo funcionaban las herramientas...”

Tema: mediación y acompañamiento familiar

“Con el computador pude crear una obra de arte en Paint.”

Tema: apropiación creativa de las TIC

En la Tabla 32 se presenta el análisis macro y microtemático de la anécdota de el informante (STE5 EZE) que participó en una actividad escolar centrada en el cultivo del ñame, abordada desde el área de agropecuaria. La experiencia partió de un recurso audiovisual alojado en YouTube, cuya visualización fue dificultada por problemas de conectividad. Pese a ello, el grupo logró desarrollar un trabajo colaborativo en Word, incluyendo imágenes y un resumen del contenido, que finalmente fue presentado y expuesto en clase.

La frase macro temática que resume la vivencia es: “Aunque fue una actividad complicada por la tecnología, me gustó aprender sobre un cultivo tan importante en nuestra región y compartir con mis compañeros un trabajo que finalmente logramos presentar con éxito”. Esta frase refleja tanto el valor del conocimiento local como el esfuerzo compartido para superar barreras técnicas y cumplir con el objetivo pedagógico.

Desde un enfoque microtemático, emergen aspectos relevantes como la dificultad en el acceso a internet, la división de tareas en equipo, el uso de Word como herramienta tecnológica de producción escrita y visual, y el valor de la exposición oral como parte del proceso evaluativo. La experiencia también resalta la integración de saberes rurales con herramientas digitales, lo cual resulta significativo para el aprendizaje contextualizado.

Tabla 32*Análisis macro y microtemático de la anécdota del estudiante 5 de la I.E.T.A.**Ezequiel Martelo (STE5 EZE)*

Anécdota estudiante 5 (STE5 EZE)	Análisis macro y microtemático
<p>El estudiante narra una actividad grupal sobre el cultivo del ñame, desarrollada en la clase de agropecuaria. Utilizaron un video de YouTube para obtener la información, pero tuvieron dificultades por la mala conexión a internet. A pesar de ello, lograron organizarse en equipo para distribuir tareas: redacción, búsqueda de imágenes y edición en Word. Finalmente, presentaron el trabajo y realizaron una exposición oral. La experiencia le permitió valorar el trabajo colaborativo, desarrollar paciencia ante problemas técnicos y reconocer la importancia del cultivo regional.</p>	<p>Análisis macrotemático “ Aunque fue una actividad complicada por la tecnología, me gustó aprender sobre un cultivo tan importante en nuestra región y compartir con mis compañeros un trabajo que finalmente logramos presentar con éxito.”</p> <p>Análisis microtemático “ Uno de los principales problemas fue la conexión a internet. La red se caía cada rato...” Tema: dificultades de acceso a recursos digitales</p> <p>“ Uno de mis compañeros era muy bueno manejando Word...” Tema: habilidades tecnológicas distribuidas en el grupo</p> <p>“ Fue una experiencia que me enseñó a trabajar en equipo...” Tema: trabajo colaborativo y aprendizaje social</p> <p>“ Me gustó aprender sobre un cultivo tan importante en nuestra región...” Tema: integración de saberes locales con recursos TIC</p>

La Tabla 33 recoge el análisis temático de la anécdota relatada por el informante (STE6 EZE) que participó en una actividad sobre cartografía en la clase de Ciencias Sociales. El objetivo de la actividad era usar Google Earth para observar el territorio del corregimiento de San Joaquín desde una vista satelital, identificar

características del relieve y comprender la distribución geográfica regional. El entusiasmo inicial por el uso de esta tecnología contrastó con las múltiples dificultades técnicas y sociales que surgieron durante la ejecución del trabajo.

La frase macrotemática que sintetiza esta vivencia es: “Esta experiencia me enseñó que la tecnología se debe tener y es de una gran ayuda para uno aprender, y también, a la vez que causa un gran problema cuando no todos tienen las mismas condiciones.” Esta reflexión evidencia cómo el acceso desigual a las TIC puede convertirse en una barrera que genera desventajas en el proceso educativo, especialmente en contextos rurales.

A nivel microtemático, la anécdota aborda la intermitencia del servicio de internet, el uso limitado de dispositivos adecuados, las diferencias socioeconómicas que influyen en el acceso a herramientas digitales, y la motivación y resiliencia del grupo por cumplir con la actividad. Esta experiencia revela tensiones entre las oportunidades que ofrece la tecnología y las limitaciones que enfrentan los estudiantes sin conectividad ni recursos suficientes.

Tabla 33

Análisis macro y microtemático de la anécdota del estudiante 6 de la I.E.T.A.

Ezequiel Martelo (STE6 EZE)

Anécdota estudiante 6 (STE6 EZE)	Análisis macro y microtemático
<p>El estudiante relata una actividad en la clase de sociales sobre cartografía, utilizando la herramienta Google Earth para observar y descargar un mapa satelital de su corregimiento, San Joaquín. A pesar del entusiasmo por la experiencia, enfrentaron muchos problemas de conectividad, lo que dificultó el acceso a la plataforma. Mientras algunos compañeros con mejores condiciones económicas lograron resultados óptimos, su grupo tuvo que hacer frente a limitaciones técnicas y sociales. Finalmente, lograron</p>	<p>Análisis macrotemático “Esta experiencia me enseñó que la tecnología se debe tener y es de una gran ayuda para uno aprender, y también, a la vez que causa un gran problema cuando no todos tienen las mismas condiciones.”</p> <p>Análisis microtemático “Uno intentamos hacer el trabajo desde el internet de la plaza... pero la señal se caía mucho.”</p>

<p>entregar el trabajo con esfuerzo y compromiso. La experiencia le dejó un aprendizaje técnico sobre geografía, pero también una preocupación por la desigualdad en el acceso a la tecnología.</p>	<p>Tema: precariedad en el acceso a internet</p> <p>“Algunos compañeros que tienen mejores condiciones económicas pudieron conectarse desde sus casas...”</p> <p>Tema: brecha digital y desigualdad socioeconómica</p> <p>“Lo más importante fue el empeño que nuestro grupo le puso y las ganas de aprender...”</p> <p>Tema: resiliencia y motivación frente a la adversidad</p> <p>“Fue una actividad que me dejó muchas enseñanzas sobre cartografía, pero también preocupación...”</p> <p>Tema: aprendizaje geográfico y conciencia crítica sobre las desigualdades</p>
---	---

Análisis macrotemático y microtemático - docentes

La Tabla 34 recoge el análisis temático de una experiencia pedagógica vivida por el informante (DOC1 MAH) en una clase de grado décimo. Esta ocurrió en condiciones desfavorables: jornada de la tarde, clima caluroso y estudiantes desmotivados. A pesar del ambiente poco propicio para el aprendizaje, el docente transformó la situación adaptando la estrategia pedagógica inicial y haciendo uso de las TIC, en particular, de los celulares personales con acceso a Internet.

La actividad se centró en la comprensión lectora de un fragmento de La Ilíada, para lo cual se organizaron grupos de trabajo que utilizaron los móviles para investigar sobre la obra, el autor y el contexto histórico. La disposición del docente para flexibilizar el aula (permitiendo salir a buscar sombra, usar datos propios,

trabajar en grupos y socializar ideas en mesa redonda) generó un ambiente favorable de aprendizaje.

La frase macrotemática que sintetiza esta experiencia es: “Queda evidente de que la TIC es una herramienta tecnológica que favorece mucho al proceso de aprendizaje en los estudiantes.” Esta declaración subraya la valoración positiva que el docente otorga al uso pedagógico de dispositivos móviles, incluso en condiciones difíciles.

A nivel microtemático, emergen aspectos como: la adaptación del plan de clase a las condiciones del entorno, la motivación de los estudiantes al usar sus celulares, la estrategia colaborativa para suplir la falta de conectividad individual, y la mediación docente con preguntas de distintos niveles de comprensión. Esta experiencia pone de manifiesto la importancia del uso contextualizado de las TIC y del criterio pedagógico del maestro.

Tabla 34

Análisis macro y microtemático de la anécdota del docente 1 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez (DOC1 MAH)

Anécdota docente 1 (DOC1 MAH)	Análisis macro y microtemático
<p>El docente relata una experiencia en la clase de Lengua Castellana con estudiantes de grado décimo, durante una jornada calurosa y en condiciones de baja disposición estudiantil. Ante la dificultad de desarrollar una guía impresa sobre la Ilíada, adapta la estrategia pedagógica permitiendo el trabajo colaborativo en grupos con apoyo de celulares con acceso a datos móviles. Se desarrolló una actividad de búsqueda de información, lectura comprensiva y mesa redonda. La interacción grupal, el uso de la tecnología y las preguntas de comprensión en distintos niveles permitieron alcanzar los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>Análisis macrotemático “Queda evidente de que la TIC es una herramienta tecnológica que favorece mucho al proceso de aprendizaje en los estudiantes.”</p> <p>Análisis microtemático “En vista de... el calor y la actitud de los jóvenes... comprendí la situación...” Tema: adaptación pedagógica a condiciones ambientales y</p>

<p>anímicas</p> <p>“No todos tenían datos, pero... formamos siete grupos...” Tema: solución colaborativa ante limitaciones tecnológicas</p> <p>“Los chicos estaban motivados porque cogían el móvil, trabajaban en equipo...” Tema: motivación a través del uso de TIC</p> <p>“Hice preguntas de nivel literal, inferencial y crítico...” Tema: evaluación del nivel de comprensión lectora</p>

La Tabla 35 recoge la experiencia pedagógica del informante (*DOC2 MAH*) un docente que, tras recibir una capacitación institucional, decide usar PowerPoint de manera innovadora con estudiantes de grado décimo. El proyecto titulado “Imágenes que cuentan” consistió en transformar cuentos clásicos como “La gallina degollada” o “El almohadón de plumas” en presentaciones digitales colaborativas, donde los estudiantes ilustraban escenas con imágenes, videos y audios.

Este proceso permitió que los estudiantes se acercaran de forma creativa a la lectura, desarrollando habilidades de interpretación textual, análisis emocional y expresión multimedia. Además, fomentó la participación de aquellos que habitualmente se mantenían en silencio en clase, promoviendo la colaboración, el respeto y la reflexión crítica.

La frase macrotemática que resume esta experiencia es: “Las TIC bien usadas no solo mejoran el aprendizaje, sino que también enseñan valores como trabajar juntos, respetar las ideas de los demás y hasta emocionarse por aprender.” Esta declaración refleja una transformación tanto en la práctica pedagógica del docente como en la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje.

Desde un enfoque microtemático, emergen aspectos como el aprendizaje docente del uso de TIC, el diseño didáctico de la actividad, el impacto en la participación estudiantil, la integración de herramientas digitales en la comprensión lectora y el desarrollo de competencias sociales. El docente descubre el valor de PowerPoint no como herramienta expositiva, sino como medio de creación colectiva y expresión significativa del aprendizaje.

Tabla 35

Análisis macro y microtemático de la anécdota del docente 2 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez (DOC2 MAH)

Anécdota docente 2 (DOC2 MAH)	Análisis macro y microtemático
<p>El docente narra cómo, luego de una capacitación, decidió utilizar PowerPoint de forma innovadora en un proyecto titulado “Imágenes que cuentan”, donde grupos de estudiantes transformaron cuentos clásicos en presentaciones digitales. Cada escena del cuento fue convertida en una diapositiva con imágenes, videos o audios, lo que facilitó la comprensión lectora y promovió la colaboración. La experiencia generó participación activa, motivación y una interpretación profunda del texto literario. Se desarrollaron competencias lectoras, tecnológicas y sociales.</p>	<p>Análisis macrotemático “Las TIC bien usadas no solo mejoran el aprendizaje, sino que también enseñan valores como trabajar juntos, respetar las ideas de los demás y hasta emocionarse por aprender.”</p> <p>Análisis microtemático “Monté un proyecto que llamé ‘Imágenes que cuentan’.” Tema: innovación pedagógica con TIC</p> <p>“Cada grupo escogía un cuento corto y lo convertía en una presentación colaborativa.” Tema: uso creativo y colectivo de PowerPoint</p> <p>“Los muchachos... ¡motivados!... narraban los textos y hasta los grababan.” Tema: activación de la participación y expresión estudiantil</p>

“Justificaban por qué escogían las imágenes... basado en lo que leían.”

Tema: desarrollo de competencias lectoras y pensamiento crítico

“Ahora, cuando uso PowerPoint... lo veo como un espacio pa’ que los estudiantes expresen sus ideas.”

Tema: transformación en la concepción docente del uso de TIC

La Tabla 36 recoge la experiencia del informante (DOC3 SBAS) de inglés que transforma una clase convencional de lectura en una experiencia didáctica colaborativa mediante el uso de herramientas TIC como Google Slides, traductores digitales y recursos en línea. Con el cuento "The Gift of the Magi", cada grupo de estudiantes tradujo un fragmento, lo interpretó y lo presentó en una diapositiva, incluyendo elementos como imágenes, audios narrados y subtítulos.

Este ejercicio no solo fortaleció la comprensión lectora en lengua extranjera, sino que también fomentó el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y el uso activo de la tecnología como medio para expresar ideas en otro idioma. La docente enfatiza cómo la experiencia transformó su perspectiva sobre la enseñanza del inglés, pasando de una práctica más tradicional a una metodología participativa, significativa y digital.

La frase macrotemática que sintetiza la experiencia es: “Esa clase me enseñó que la TIC no son solo para buscar información, sino que ayudan a que los peaos conecten con el texto, lo entiendan y lo expresen.” Esta frase refleja una comprensión profunda sobre el valor pedagógico de las TIC cuando se integran de manera estratégica.

En el plano microtemático, se destacan la división del cuento por grupos, el uso de traducciones colaborativas, la búsqueda autónoma de pronunciación y

significado, el diseño creativo de presentaciones y la capacidad de los estudiantes para explicar en inglés. El aprendizaje va más allá del contenido lingüístico, fortaleciendo habilidades tecnológicas, interpersonales y comunicativas.

Tabla 36

Análisis macro y microtemático de la anécdota del docente 3 de la I.E.T.A. Benkos Biohó (DOC3 SBAS)

Anécdota docente 3 (DOC3 SBAS)	Análisis macro y microtemático
<p>La docente narra una experiencia de clase en la que se propuso trabajar el cuento “The Gift of the Magi” con estudiantes de décimo grado. Para facilitar la comprensión del texto en inglés, lo dividió por fragmentos entre grupos, quienes debían traducirlo, identificar vocabulario clave y elaborar una diapositiva en Google Slides con imágenes y frases en inglés. Los estudiantes usaron diccionarios digitales, traductores y grabaciones para preparar su parte, que luego presentaron oralmente. La experiencia potenció la comprensión, el uso expresivo del idioma, el trabajo en equipo y la creatividad, transformando el enfoque tradicional de enseñanza.</p>	<p>Análisis macrotemático “Esa clase me enseñó que la TIC no son solo para buscar información, sino que ayudan a que los pechos conecten con el texto, lo entiendan y lo expresen.”</p> <p>Análisis microtemático “Cada grupo tenía que leer su pedacito, traducirlo y buscar las palabras clave.” Tema: lectura colaborativa y comprensión de textos en lengua extranjera</p> <p>“Tenían que hacer una diapositiva en gogol eslai con imágenes y frases en inglés.” Tema: producción creativa y uso de herramientas TIC</p> <p>“Usaron diccionario digitales, buscaban pronunciaciones, diseñaban.” Tema: alfabetización digital y autonomía en el aprendizaje</p> <p>“Se ayudaban entre ellos... lo corregían.” Tema: aprendizaje colaborativo</p>

y construcción colectiva del conocimiento

“Cada grupo salió explicando su parte en inglés... el esfuerzo se veía.”

Tema: participación activa, confianza y expresión oral en lengua extranjera

La tabla 37 narra la experiencia del informante (DOC4 SBAS) de ciencias naturales y química que narra cómo, ante la ausencia de un laboratorio físico en su institución rural, recurrió al uso de simuladores digitales de laboratorio como estrategia didáctica para enseñar la separación de mezclas a estudiantes de décimo grado. La actividad fue diseñada con base en recursos del programa "Computadores para Educar" y se llevó a cabo en la sala de informática con el apoyo del docente de sistemas.

A pesar de las limitaciones tecnológicas (número insuficiente de computadores y restricciones de acceso al aula de sistemas), el docente organizó a los estudiantes por grupos, utilizando una guía de laboratorio que les permitió ejecutar la simulación y reflexionar sobre el proceso. Esta estrategia no solo favoreció la comprensión conceptual, sino que también propició una experiencia participativa, motivadora y significativa para los estudiantes, quienes socializaron sus conclusiones al final.

La frase macrotemática que resume esta experiencia es: "Las herramientas informáticas nos ayudaron mucho... no es la misma sensación que hacerlo físicamente, pero los estudiantes se mostraron muy motivados y participaron activamente." Esta idea revela cómo las TIC pueden suplir carencias estructurales y abrir nuevas posibilidades para el aprendizaje práctico en ciencias.

En cuanto a los temas microtemáticos, se destacan el uso de simuladores como alternativa al laboratorio, la organización colaborativa por grupos, la autonomía y motivación de los estudiantes, la necesidad de mayor acceso a recursos

tecnológicos y la visión de futuro del docente sobre la inclusión transversal de TIC en todas las áreas.

Tabla 37

Análisis macro y microtemático de la anécdota del docente 4 de la I.E.T.A. Benkos Biohó (DOC4 SBAS)

Anécdota docente 4 (DOC4 SBAS)	Análisis macro y microtemático
<p>El docente de química narra su experiencia con estudiantes de grado 10 al implementar simuladores virtuales como alternativa al laboratorio físico, del cual carece su institución rural. Con base en herramientas del programa “Computadores para Educar”, el docente preparó una clase sobre separación de mezclas utilizando el aula de sistemas. Los estudiantes, organizados en grupos, realizaron la práctica virtual con apoyo de una guía. A pesar de la limitación en la cantidad de computadores, la experiencia fue motivadora, participativa y permitió la comprensión del tema. El docente destaca la importancia de contar con más recursos tecnológicos para otras asignaturas.</p>	<p>Análisis macrotemático “Las herramientas informáticas nos ayudaron mucho... no es la misma sensación que hacerlo físicamente, pero los estudiantes se mostraron muy motivados y participaron activamente.”</p> <p>Análisis microtemático “Nuestra institución educativa no cuenta con laboratorio.” Tema: Limitaciones estructurales en contextos rurales</p> <p>“Preparé las clases mediante la utilización de simuladores.” Tema: Alternativas digitales para la práctica científica</p> <p>“Se dirigieron en grupos debido a que no teníamos computadores suficientes.” Tema: Trabajo colaborativo y gestión de recursos</p> <p>“Sacaron sus propias conclusiones y socializaron.” Tema: Aprendizaje significativo y reflexivo</p> <p>“Lo ideal era que existiera un aula aparte para los demás profesores.” Tema: Proyección institucional y necesidad de acceso equitativo a las TIC</p>

En la Tabla 38 se presenta la experiencia del informante (DOC5 EZE) de Educación Física que relata cómo enfrentó las dificultades de los estudiantes para recordar y asociar los tipos de pruebas atléticas con imágenes o explicaciones previas, a pesar de haber utilizado diversos recursos como cuadros sinópticos y dibujos. Como alternativa, el docente decide recurrir a videos educativos tomados de Internet, los cuales proyecta en clase para reforzar la teoría y facilitar la relación entre los contenidos y su representación visual.

El uso del vídeo genera una respuesta muy positiva en los estudiantes: comentan activamente, hacen preguntas, solicitan repeticiones y muestran interés en profundizar en la comprensión del contenido. Como cierre de la actividad, el docente propone que cada estudiante elabore sus organizadores gráficos a partir de lo aprendido, consolidando así el aprendizaje visual y reflexivo.

La frase macrotemática que condensa esta experiencia es: “Las TIC son una herramienta que utilizadas adecuadamente son un apoyo muy pertinente para la motivación de los estudiantes y un mejor desarrollo de la planeación y desarrollo de las actividades de clases.” Esta afirmación destaca la función mediadora de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando otros recursos didácticos no resultan suficientes.

En cuanto a los temas microtemáticos, sobresalen el uso de vídeo como apoyo visual, la recuperación de aprendizajes previos, la reflexión grupal durante la observación de los vídeos, la elaboración de organizadores gráficos personalizados y la motivación renovada del grupo ante el uso de tecnología.

Tabla 38

Análisis macro y microtemático de la anécdota del docente 5 de la I.E.T.A. Ezequiel Martelo (DOC5 EZE)

Anécdota docente 5 (DOC5 EZE)	Análisis macro y microtemático
El docente de Educación Física describe cómo	Análisis macrotemático

reforzó el aprendizaje sobre pruebas atléticas con el uso de videos tomados de internet, ante la dificultad de los estudiantes para recordar los contenidos vistos previamente mediante cuadros y dibujos. Durante la proyección, los estudiantes realizaron comentarios, preguntas y solicitaron repeticiones de ciertas partes.

Luego, elaboraron organizadores gráficos propios y reconocieron las pruebas en imágenes o nuevos videos. La experiencia fue motivadora y efectiva, demostrando que las TIC son un recurso pertinente para dinamizar y mejorar las clases.

“Las TIC son una herramienta que utilizadas adecuadamente son un apoyo muy pertinente para la motivación de los estudiantes y un mejor desarrollo de la planeación y desarrollo de las actividades de clases.”

Análisis microtemático

“Algunos no lograban recordar los grupos de pruebas... a pesar de haber recibido varias explicaciones e ilustraciones.”

Tema: Dificultades en el aprendizaje con recursos tradicionales

“Decido explicar de nuevo la teoría apoyándome en videos tomados de internet.”

Tema: Uso de videos como recurso visual y pedagógico

“Los estudiantes iban comentando... pidiendo que les repitiera algunos momentos.”

Tema: Interacción activa y motivación durante el uso de TIC

“Los estudiantes procederán a realizar sus propios organizadores gráficos.”

Tema: Elaboración de recursos propios para consolidar aprendizajes

“Identificar cada una de las pruebas en imágenes o nuevos videos.”

Tema: Relación entre teoría y representación visual

En la Tabla 39 se presenta la experiencia del informante (DOC6 EZE) de Ciencias Naturales en la que planea trabajar con celulares para consultar el tema de la teoría celular. Sin embargo, se encuentra con que varios estudiantes desvían el uso

hacia juegos o aplicaciones no educativas. Este hecho la lleva a reflexionar críticamente sobre cómo lograr un uso más provechoso de las TIC en el aula.

Para contrarrestar la distracción, reorganiza la estrategia pedagógica, agrupando a los estudiantes, asignando tareas específicas relacionadas con el uso del celular y conectando los contenidos con referentes culturales latinoamericanos, lo que ayuda a despertar mayor interés. Finalmente, cada estudiante realiza una búsqueda dirigida sobre la teoría celular y redacta su propia explicación del tema. Aunque algunos escribieron poco, otros se extendieron con entusiasmo, lo que demuestra que el compromiso y la profundidad del aprendizaje pueden variar según la estrategia usada.

La frase macrotemática que resume la experiencia es:

“Me di cuenta de que, si uno quiere usar celulares en un salón con pocos recursos, tiene que ser muy flexible, pensar creativo, ¿me entiendes?”

Aquí se resalta la necesidad de adaptabilidad docente, creatividad didáctica y normatividad institucional clara para que las TIC realmente favorezcan el aprendizaje.

Los temas microtemáticos abarcan: el uso disruptivo del celular, la reorientación pedagógica a través del trabajo colaborativo, la vinculación cultural del contenido, la diversidad en las producciones escritas, y la necesidad de apoyo institucional para un uso más eficiente de las TIC.

Tabla 39

Análisis macro y microtemático de la anécdota del docente 6 de la I.E.T.A. Ezequiel Martelo (DOC6 EZE)

Anécdota docente 6 (DOC6 EZE)	Análisis macro y microtemático
La docente Nayibe narra una experiencia en décimo grado donde los estudiantes debían investigar con sus celulares el tema de la teoría	Análisis macrotemático “Me di cuenta de que, si uno quiere usar celulares en un

celular. Sin embargo, al notar que se distraían con juegos y redes sociales, decidió recoger los dispositivos y reorganizarlos en grupos con tareas específicas. Luego introdujo la figura de científicos latinoamericanos para vincular el contenido con su entorno. Finalmente, guió una búsqueda puntual en Google y los estudiantes produjeron textos de extensión variable. Reflexiona que el uso de TIC requiere creatividad, reglas claras y apoyo institucional.

salón con pocos recursos, tiene que ser muy flexible, pensar creativo.”

Análisis microtemático

“Cuando vamos a ver, varios estudiantes están en aplicaciones de fútbol...”

Tema: Uso inadecuado del celular en clase

“Los organicé en grupitos pequeños... todas relacionadas con el celular.”

Tema: Reorganización pedagógica con enfoque colaborativo

“Se me ocurrió meterle un poquito de cultura... científicos latinoamericanos.”

Tema: Contextualización cultural para generar sentido

“Al principio, oye, no querían... pero después como que le fueron cogiendo el tiro.”

Tema: Transición de la resistencia al compromiso

“Hubo otros que... se tiraron más de una página y media.”

Tema: Variedad en los niveles de producción y profundidad del aprendizaje

“Hace falta que la institución se meta la mano al corazón... capacitaciones...”

Tema: Necesidad de apoyo institucional y normativas para el uso pedagógico del celular

Extracción de ejes temáticos y su vinculación con el objeto de estudiadoctoral

En la tabla 40 se presenta la extracción temática de las anécdotas recogidas a estudiantes y docentes que evidencia de manera consistente la convergencia entre el uso de las TIC, la comprensión lectora y las prácticas de aprendizaje colaborativo en el contexto escolar. A través de las experiencias relatadas, se aprecian tres dimensiones articuladas que validan y refuerza el enfoque teórico de la presente investigación.

En primer lugar, las TIC no se presentan únicamente como herramientas técnicas, sino como recursos dinamizadores de la participación, la motivación y el acceso al conocimiento. Tanto docentes como estudiantes destacan que el uso de dispositivos, aplicaciones o plataformas digitales facilitó el desarrollo de actividades didácticas más significativas, especialmente cuando se vinculaban con recursos visuales, audiovisuales o interactivos. Este uso mediado de la tecnología propició, además, condiciones favorables para la comprensión de textos literarios, científicos o técnicos.

En segundo lugar, el componente de comprensión lectora aparece transversalmente en las narraciones, no sólo en la lectura literal, sino también en los niveles inferencial y crítico. Los participantes relatan cómo el trabajo con vídeos, simulaciones, presentaciones colaborativas o búsquedas en línea les permitió construir sentido a partir de textos, formular preguntas, establecer relaciones, y comunicar lo aprendido en múltiples formatos. Así, la lectura dejó de ser una actividad aislada o mecánica, para convertirse en una práctica situada, activa y contextualizada.

Finalmente, el aprendizaje colaborativo se manifestó como una constante en la mayoría de las experiencias. El trabajo en grupo, el acompañamiento entre pares, la distribución de tareas y la construcción conjunta de productos digitales generaron condiciones de apoyo mutuo, diálogo y corresponsabilidad. Estas formas de

colaboración no sólo fortalecieron las habilidades académicas, sino también las relaciones interpersonales, el respeto por las ideas del otro y la confianza en el propio proceso de aprendizaje.

En conjunto, los temas identificados demuestran que el vínculo entre TIC, comprensión lectora y colaboración no es teórico ni abstracto, sino vivencial y pedagógicamente posible. Esta aproximación se convierte en una base sólida para proponer nuevos modelos de intervención didáctica que potencien el sentido del aprendizaje en contextos diversos, especialmente en escenarios con limitaciones de infraestructura o acceso.

Tabla 40

Relación de los temas macrotemático con los ejes teóricos del estudio doctoral

Código	Participante	Tema macrotemático	Comprensión lectora	TIC	Aprendizaje colaborativo
STE1	Estudiante 1	Participación activa en experiencias TIC	✓	✓	✓
STE2	Estudiante 2	Aprendizaje significativo con recursos audiovisuales	✓	✓	✓
STE3	Estudiante 3	Apropiación tecnológica a través del video	✓	✓	
STE4	Estudiante 4	Desarrollo creativo con herramientas digitales		✓	
STE5	Estudiante 5	Integración de saberes rurales y TIC	✓	✓	✓
STE6	Estudiante 6	Desigualdad tecnológica en entornos escolares	✓	✓	✓
DOC1	Docente 1	Uso adaptativo del	✓	✓	✓

		celular como recurso pedagógico			
DOC2	Docente 2	Fortalecimiento lector mediante presentaciones TIC	✓	✓	✓
DOC3	Docente 3	Aprendizaje colaborativo con herramientas digitales	✓	✓	✓
DOC4	Docente 4	Simulación de laboratorio con recursos informáticos		✓	✓
DOC5	Docente 5	Reforzamiento de contenidos con apoyo audiovisual	✓	✓	✓
DOC6	Docente 6	Gestión pedagógica del celular en contextos vulnerables	✓	✓	✓

Cuarto momento: redacción de transformaciones lingüísticas de los temas

En esta fase del proceso investigativo se abordan las transformaciones lingüísticas de los temas surgidos en el análisis macro y microtemático de las anécdotas. Tal como lo propone Max van Manen (2003), este momento exige un ejercicio de interpretación y escritura que trasciende la descripción literal y se convierte en un acto hermenéutico, creativo y profundamente reflexivo. El propósito no es simplemente resumir lo dicho, sino hacer emerger el significado más profundo de la vivencia, mediante una escritura encarnada que permita captar la esencia del fenómeno.

La transformación lingüística consiste, por tanto, en reconfigurar los contenidos temáticos en textos narrativos breves, con un tono evocador, sensible y

coherente con el método fenomenológico hermenéutico. Esta reescritura se apoya en los ejes temáticos previamente identificados, pero no los repite de forma esquemática, sino que los reinterpreta en una forma lingüística que resuena con la experiencia vivida de los participantes.

Como lo señala Van Manen: “La transformación lingüística requiere una escritura que sea reflexiva y poética a la vez, una forma de pensar que dice más de lo que dice literalmente”

(Van Manen, 2003, p. 113). En este mismo sentido, Vasilachis de Gialdino advierte que: “En los estudios cualitativos, el lenguaje no solo describe los hechos, sino que construye sentidos compartidos, recuperando lo que el otro quiso decir, sintió o significó”

(Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 120).

Así, el objetivo de este apartado es dar voz transformada a lo vivido por los estudiantes y docentes, respetando la autenticidad de sus relatos, pero dotándolos de una forma narrativa más condensada, expresiva y significativa. Cada transformación lingüística que se presenta a continuación fue elaborada con base en los temas identificados y con la intención de hacer visible lo invisible de la experiencia educativa mediada por TIC y estructurada en torno a la comprensión y el trabajo conjunto.

Transformación lingüística anécdota estudiantes

La transformación lingüística de anécdota del informante (STE1 MAH- ver tabla 41) se redactó a partir de los temas derivados de su anécdota: inseguridad tecnológica, colaboración entre pares y descubrimiento del valor personal. A través de su relato se evidencia cómo el uso de las TIC en el aula, combinado con el trabajo colaborativo, permitió a la estudiante superar temores iniciales, fortalecer su autoestima y desarrollar nuevas competencias digitales y comunicativas.

Tabla 41

Transformación lingüística anécdota de la estudiante 1 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier – Código: (STE1 MAH)

Transformación lingüística

A través de su experiencia, la estudiante evidenció cómo el trabajo colaborativo y el uso pedagógico de las TIC pueden transformar su relación con el aprendizaje. A pesar de su inseguridad inicial frente a las herramientas digitales, logró integrarse al grupo, adquirir habilidades tecnológicas básicas y expresar sus ideas mediante una grabación de voz, lo que le permitió sentirse valorada. La participación activa en la elaboración del producto final fortaleció su confianza y le permitió reconocer que el aprendizaje no depende únicamente del conocimiento previo, sino también de la disposición para aprender junto a otros. La guía del docente y el acompañamiento de sus compañeros facilitaron la comprensión lectora de una leyenda tradicional, integrando elementos tecnológicos que enriquecieron el proceso. Esta vivencia marcó un antes y un después en su percepción sobre la tecnología, abriendo posibilidades para que esta se convierta en una herramienta significativa de expresión y aprendizaje personal.

En la transformación lingüística de la experiencia del informante (STE2 MAH- ver Tabla 42) se evidencian los aportes del uso de recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza, especialmente en asignaturas técnicas como Pecuaria. La estudiante narra cómo el acceso a contenidos visuales propició una comprensión más concreta de los temas abordados, fortaleciendo además el trabajo colaborativo entre los compañeros, quienes participaron activamente en discusiones y análisis de los contenidos proyectados. La experiencia refleja una apropiación significativa del conocimiento desde lo colectivo y lo práctico.

Tabla 42

Transformación lingüística anécdota de la estudiante 2 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier – Código: (STE2 MAH)

Transformación lingüística

La estudiante cuenta cómo el uso del video beam y los recursos audiovisuales por parte del docente de Pecuaría impactaron positivamente su forma de aprender. Las clases, centradas en la observación de videos explicativos sobre procesos técnicos como el manejo de aves y bovinos, permitieron una mayor claridad en los contenidos. Esto no solo facilitó el aprendizaje individual, sino que promovió una participación activa y constante del grupo. La posibilidad de observar, debatir y formular preguntas a partir de los materiales proyectados fomentó un entorno más dinámico y reflexivo. A través de esta práctica, los estudiantes fortalecieron sus habilidades para trabajar en equipo, compartir saberes y apropiarse del conocimiento de manera significativa. El uso de las TIC no se limitó al acceso a la información, sino que se convirtió en una vía para construir aprendizajes colectivos que dejaron huella en su formación académica.

La transformación lingüística del informante (ST3 SBAS- ver Tabla 43) se basó en los relatos sobre cómo, a partir de una actividad de Biología, logró superar limitaciones en el uso de herramientas tecnológicas. Gracias a la orientación de un familiar, aprendió a realizar pantallazos, activar subtítulos y transcribir audios, lo que facilitó su comprensión del tema abordado. Esta experiencia no solo fortaleció su conocimiento científico, sino también su autonomía, confianza y habilidades digitales para aprender de manera más organizada.

Tabla 43

Transformación lingüística anécdota de la estudiante 3 de la I.E.T.A. Benkos Biohó – Código: (ST3 SBAS)

Transformación lingüística

La actividad propuesta por la docente de Biología impulsó a la estudiante a enfrentarse a un reto que, en principio, parecía difícil. La tarea consistía en ver un video sobre las células, transcribir el contenido, seleccionar imágenes clave mediante

pantallazos y responder preguntas, todo dentro de un documento digital. Aunque al principio se sintió confundida, con ayuda externa aprendió a manejar funciones tecnológicas que desconocía. El uso de subtítulos y la pausa del video le permitieron entender mejores conceptos como el núcleo, la membrana o el citoplasma. Esta experiencia evidenció un aprendizaje profundo: la comprensión del contenido se potenció gracias a la integración de herramientas TIC. Más allá del tema académico, la estudiante desarrolló habilidades de búsqueda de apoyo, organización de la información y elaboración de productos digitales. La felicitación de su docente reforzó su autoestima y la motivó a seguir explorando nuevas formas de aprender con tecnología.

La transformación lingüística del informante (ST4 SBAS- ver Tabla 44) se basó de la experiencia práctica con una actividad en Paint sobre el cubismo, la cual representó un reto debido a su desconocimiento del programa. Con ayuda de su tío, aprendió a utilizar las herramientas básicas, lo que le permitió crear una obra artística digital. La experiencia fortaleció su confianza, su interés por expresarse a través de las TIC y su disposición a aprender con acompañamiento y práctica.

Tabla 44

Transformación lingüística anécdota del estudiante 4 de la I.E.T.A. Benkos Biohó – Código: (ST4 SBAS)

Transformación lingüística

A partir de una clase de Artística centrada en el cubismo, el estudiante vivió una experiencia de aprendizaje significativa con el uso del programa Paint. Aunque al principio se sintió perdido y avergonzado por no conocer esta herramienta, buscó apoyo en un familiar que lo orientó con paciencia. Este acompañamiento le permitió familiarizarse con las funciones básicas del software, como las formas geométricas, los colores y los pinceles. Durante el proceso, el estudiante transformó su inseguridad en motivación, logrando desarrollar una obra digital que reflejaba los conceptos del cubismo. La validación del profesor al ver su trabajo reforzó su sentido de logro y autoestima. Más allá del producto final, la experiencia le permitió reconocer que el aprendizaje con TIC no solo es posible, sino también estimulante y

creativo, especialmente cuando se cuenta con apoyo emocional y técnico. Esta vivencia marcó un antes y un después en su relación con la tecnología como herramienta para aprender y expresarse artísticamente.

La transformación lingüística de la anécdota de la informante (ST5 EZE- Ver Tabla 45) se realizó considerando los temas centrales de la anécdota: dificultades técnicas por la inestabilidad de la conexión a internet, el trabajo colaborativo en equipo, la organización para cumplir con la tarea y el valor del aprendizaje contextualizado en la agricultura regional. Se priorizó una perspectiva fenomenológica que refleja la experiencia vivida por el estudiante, destacando tanto las emociones como los aprendizajes adquiridos frente a los obstáculos tecnológicos. El investigador enfatizó la paciencia, cooperación y el sentido de logro colectivo como ejes del relato.

Tabla 45

Transformación lingüística anécdota del estudiante 5 de la I.E.T.A. Ezequiel Martelo – Código: (STE5 EZE)

Transformación lingüística

En la clase de agropecuaria, una sencilla tarea sobre el cultivo del ñame se convirtió en una experiencia de aprendizaje llena de retos. La constante inestabilidad de la conexión a internet dificultó el acceso al video explicativo, obligando a repetir fragmentos y generando frustración. Sin embargo, esta dificultad técnica no detuvo al grupo de tres estudiantes, que se organizaron cuidadosamente para distribuir responsabilidades: uno manejó la inserción de imágenes en Word, mientras los otros dos resumían y redactaban el contenido esencial. A pesar del tiempo limitado y las interrupciones, lograron culminar el trabajo. Presentar el documento y realizar la exposición oral fue más que un ejercicio académico; fue una oportunidad para aprender a trabajar en equipo, cultivar la paciencia ante los problemas técnicos y valorar el proceso agrícola que caracteriza su región. Esta experiencia les dejó una profunda enseñanza sobre la cooperación, la perseverancia y la importancia de integrar el conocimiento teórico

con la realidad que los rodea

La transformación lingüística de la anécdota del informante (STE6 EZE- ver Tabla 46) parte del interés del investigador por conservar el valor formativo y emocional expresado en la narración original, al tiempo que se reorganiza la información con un lenguaje más estructurado y coherente para su análisis académico. La propuesta se basa en evidenciar cómo una actividad didáctica, aparentemente sencilla, puede revelar profundas desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos, así como capacidades de resiliencia y compromiso por parte de los estudiantes. La reescritura mantiene el tono vivencial y reflexivo del estudiante, resaltando tanto el entusiasmo inicial como las dificultades enfrentadas, con el propósito de mostrar cómo el aprendizaje significativo surge incluso en contextos de limitación. Esta transformación también pretende destacar la necesidad de una educación más equitativa e inclusiva, capaz de responder a las distintas realidades que viven los escolares en territorios rurales.

Tabla 46

Transformación lingüística anécdota del estudiante 6 de la I.E.T.A. Ezequiel Martelo – Código: (STE6 EZE)

Transformación lingüística

La anécdota del estudiante 6 refleja una experiencia significativa de aprendizaje mediada por las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de una clase de ciencias sociales. La propuesta de utilizar Google Earth para observar el relieve de su corregimiento despertó el interés de los estudiantes, pero también visibilizó las desigualdades tecnológicas que existen entre ellos. La transformación lingüística se centró en conservar el entusiasmo inicial del estudiante y, al mismo tiempo, evidenciar las limitaciones estructurales que afectaron el proceso, como la conectividad deficiente y la falta de recursos. Se buscó mantener un tono reflexivo que diera cuenta de la resiliencia del grupo y de las lecciones aprendidas más allá del producto académico, resaltando la importancia de una educación equitativa y el valor del trabajo colaborativo ante la adversidad.

Transformación lingüística anécdota docentes

La transformación lingüística de la anécdota del informante (DOC1 MAH-ver Tabla 47) se basa en el interés del investigador por mostrar cómo la flexibilidad metodológica del profesorado, unida al uso estratégico de las TIC, puede generar experiencias de aprendizaje significativas incluso en contextos adversos. A través de la reorganización del discurso oral, se identifican elementos clave como la adaptación al entorno, la colaboración entre pares y el uso funcional de los teléfonos móviles como herramienta didáctica. Esta transformación permite resaltar no solo el impacto del uso de tecnología en la motivación estudiantil, sino también el rol del docente como mediador sensible y creativo frente a las realidades del aula. La versión reelaborada de la anécdota conserva el espíritu narrativo original, pero lo articula desde una lógica argumentativa que subraya el potencial formativo de las TIC aplicadas con criterio pedagógico.

Tabla 47

Transformación lingüística anécdota del docente 1 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez – Código: (DOC1 MAH)

Transformación lingüística

Durante una jornada calurosa y exigente, el docente del grado 10º02 adaptó su planificación inicial para responder a las condiciones del aula. Ante el cansancio de los estudiantes y el clima desfavorable, sustituyó una actividad tradicional de comprensión lectora por una estrategia colaborativa basada en el uso de teléfonos móviles. Formó grupos con aquellos que disponían de datos móviles y les encargó la búsqueda de información sobre La Ilíada. Esta dinámica favoreció la motivación, la participación activa y el trabajo en equipo. Tras una lectura guiada y un espacio de socialización, el docente evaluó la comprensión literal, inferencial y crítica de los estudiantes, observando un ambiente positivo de aprendizaje. La experiencia evidenció cómo el uso oportuno de las TIC puede transformar una situación adversa en una oportunidad pedagógica, reafirmando el rol del docente como mediador creativo y flexible.

La transformación lingüística de la anécdota del informante (DOC2 MAH-ver Tabla 48) se basa en la reconstrucción narrativa que realiza el investigador a partir de una experiencia pedagógica significativa, en la que el uso de las TIC actúa

como mediador del aprendizaje lector. La anécdota fue originalmente contada de manera espontánea y coloquial, pero a través del proceso de análisis, se reorganiza el contenido manteniendo la esencia testimonial y resaltando los aspectos pedagógicos, tecnológicos y emocionales del relato. Esta transformación busca destacar las acciones pedagógicas intencionadas del docente, el impacto en la motivación estudiantil y la manera como el trabajo colaborativo, mediado por PowerPoint, se convierte en una estrategia efectiva para el desarrollo de la comprensión lectora. Además, el relato evidencia la resignificación del uso de herramientas digitales, que pasan de ser instrumentos expositivos a convertirse en medios expresivos, participativos y formativos. La narrativa transformada permite visibilizar cómo la integración contextualizada de las TIC potencia no solo los procesos de enseñanza, sino también los valores de cooperación, respeto y sensibilidad hacia la literatura y el aprendizaje compartido.

Tabla 48

Transformación lingüística anécdota del docente 2 de la I.E.T.A. Lázaro Martínez – Código: (DOC2 MAH)

Transformación lingüística

A partir de una capacitación institucional, el docente decidió innovar sus prácticas pedagógicas incorporando PowerPoint como herramienta para fortalecer la lectura, el análisis y la interpretación textual. Así surgió el proyecto “Imágenes que cuentan”, donde los estudiantes transformaron cuentos clásicos en presentaciones digitales colaborativas. Organizados en grupos, seleccionaron relatos como La gallina degollada y El almohadón de plumas, que dividieron en escenas visuales. Cada diapositiva integraba texto, imágenes, videos o audios que representaban emociones y atmósferas del relato. Esta estrategia permitió que incluso los estudiantes más retraídos participaran activamente, asumiendo roles y justificando sus elecciones con base en la lectura. El proceso despertó el interés por los textos, promovió la expresión creativa y fortaleció el trabajo en equipo. La experiencia evidenció cómo las TIC, cuando son apropiadas didácticamente, se convierten en mediadoras del aprendizaje y el desarrollo de competencias lectoras. El docente transformó su percepción del PowerPoint, pasando de un uso expositivo a uno expresivo, donde los estudiantes encontraron un canal significativo para construir conocimiento de forma

colectiva.

La transformación lingüística de la anécdota del informante (DOC3 SBAS-ver Tabla 49) busca evidenciar cómo el uso pedagógico de las TIC y el aprendizaje colaborativo pueden potenciar la comprensión lectora en una lengua extranjera. La reorganización del relato original destaca el diseño de una secuencia didáctica centrada en el trabajo en equipo, la integración de herramientas digitales y el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés. Este ejercicio de reescritura conserva la riqueza vivencial de la experiencia narrada, subrayando la creatividad docente, la iniciativa estudiantil y la construcción colectiva del conocimiento como pilares de una práctica significativa.

Tabla 49

Transformación lingüística de la anécdota del Docente 3 (DOC3 SBAS)

Transformación lingüística

Durante una clase de inglés con estudiantes de décimo grado, el docente enfrentó el reto de trabajar el cuento *The Gift of the Magi*, cuya complejidad lingüística requería una estrategia distinta. Dividió al grupo en equipos, asignando a cada uno un fragmento del cuento para traducir, identificar vocabulario clave y representarlo visualmente mediante una diapositiva en Google Slides con frases en inglés. La actividad integró el uso de TIC, ya que los estudiantes utilizaron traductores, diccionarios digitales y buscadores para reforzar su comprensión. Algunos incluso grabaron audios con narración en inglés y añadieron subtítulos. El trabajo colaborativo se evidenció en la ayuda mutua, corrección entre pares y construcción conjunta del conocimiento. Al finalizar, cada grupo presentó su parte del cuento, demostrando esfuerzo, creatividad y apropiación del contenido. El docente destacó cómo la tecnología y la colaboración no solo facilitaron el aprendizaje, sino que fortalecieron la confianza y el respeto entre los estudiantes. Esta experiencia transformó su forma de enseñar inglés de manera significativa.

La transformación lingüística de la anécdota del informante (DOC4 SBAS-ver Tabla 50) busca resaltar cómo la implementación de simuladores virtuales en ausencia de laboratorio físico permitió una experiencia de aprendizaje significativa en el área de ciencias naturales. La reorganización del relato original enfatiza la planificación didáctica del docente, el aprovechamiento estratégico de las TIC y la

respuesta activa del estudiantado frente a una propuesta innovadora. Esta reescritura conserva el carácter vivencial de la experiencia, subrayando la capacidad del docente para adaptar sus recursos al contexto rural, fomentar la participación colaborativa y promover la apropiación de conceptos científicos en un entorno digital. La narrativa transformada pone en valor tanto las limitaciones estructurales como las oportunidades pedagógicas, destacando la motivación de los estudiantes, la reflexión final sobre el uso de la tecnología educativa y la proyección de mejoras institucionales orientadas al fortalecimiento de las prácticas con TIC

Tabla 50

Transformación lingüística de la anécdota del Docente 4 (DOC4 SBAS)

Transformación lingüística

En una institución rural sin laboratorio de ciencias, un docente de química diseñó una clase para grado 10 utilizando simuladores digitales como alternativa. Con apoyo de la plataforma "Computadores para Educar", empleó herramientas TIC que permitieron simular prácticas de laboratorio, específicamente sobre la separación de mezclas. La sesión se realizó en el aula de sistemas, usando programas previamente instalados. Debido a la limitación de equipos, los estudiantes trabajaron por grupos, lo que generó inicialmente inseguridad, pero con el tiempo se mostraron motivados y activos en la manipulación del simulador. Al finalizar, elaboraron conclusiones, reflexionaron sobre la experiencia y sugirieron contar con un computador por estudiante para una participación más individual. El docente destacó cómo el uso de las TIC permitió compensar la ausencia de recursos físicos, promovió el aprendizaje significativo y despertó el interés del grupo. A pesar de los retos, como el acceso limitado a equipos y horarios restringidos del aula de sistemas, la experiencia fue valorada como satisfactoria y replicable en otras asignaturas si se fortalecen los recursos tecnológicos disponibles.

La transformación lingüística de la anécdota del informante (Doc 5 EZE- ver Tabla 51) busca resaltar cómo el uso de recursos audiovisuales y tecnológicos puede reforzar la comprensión teórica en asignaturas como educación física, donde el componente visual y práctico es fundamental. La reorganización del relato original prioriza la secuencia pedagógica aplicada por el docente, evidenciando cómo

recurrió a videos como estrategia para aclarar conceptos y motivar a los estudiantes. Se destacan elementos como la participación activa del alumnado, el uso de organizadores gráficos y el aprendizaje significativo a través de la observación y el análisis colaborativo.

Esta reescritura conserva el carácter reflexivo del testimonio, resaltando la utilidad de las TIC como mediadoras entre teoría y práctica en contextos rurales con recursos limitados. A través de esta experiencia, se subraya el papel transformador de la tecnología cuando se integra de manera intencional al proceso educativo, favoreciendo la apropiación de contenidos y generando un entorno participativo que potencia la motivación y la comprensión de los estudiantes.

Tabla 51

Transformación lingüística de la anécdota del Docente 5 (Doc 5 EZE)

Transformación lingüística

Durante una sesión de clase, el docente inició repasando las temáticas vistas previamente sobre las pruebas atléticas, utilizando preguntas para activar conocimientos. Algunos estudiantes demostraron recordar la información, pero otros presentaron dificultades para reconocer los grupos y características de las pruebas, a pesar de haber trabajado con cuadros sinópticos e ilustraciones. Ante esta situación, el docente decidió reforzar los conceptos mediante la proyección de videos educativos tomados de internet, los cuales se visualizaron en un televisor. Mientras se reproducían, los estudiantes comentaban activamente, hacían preguntas y solicitaban repetir fragmentos para comprender mejor la estructura de la pista y la ubicación de cada prueba. Posteriormente, elaboraron organizadores gráficos con base en lo comprendido, identificando los tipos de pruebas con apoyo de imágenes y nuevos videos. Esta experiencia evidenció que el uso pedagógico de las TIC en educación física no solo favorece la comprensión visual de los contenidos, sino que también incrementa la participación estudiantil y fortalece los procesos de enseñanza. El docente concluye que, si se integran de forma adecuada, las TIC pueden ser aliadas clave para motivar al estudiantado y enriquecer la planeación curricular.

La transformación lingüística de esta anécdota del informante (DOC6 EZE - ver Tabla 52) reorganiza la narración espontánea y coloquial de la docente Nayibe, resaltando las tensiones y oportunidades que surgen del uso del celular en el aula como herramienta TIC. Se destacan las estrategias didácticas empleadas para reconducir el uso del dispositivo hacia fines pedagógicos, fomentando el trabajo colaborativo, el sentido cultural y la apropiación tecnológica. Esta reescritura visibiliza cómo la docente resignifica el celular como instrumento formativo, enfrentando las distracciones con creatividad y flexibilidad, al tiempo que potencia la motivación y la comprensión en estudiantes de décimo grado.

Tabla 52

Transformación lingüística anécdota de la docente (DOC6 EZE)

Transformación lingüística

Durante una clase de Ciencias Naturales en décimo grado, la docente Nayibe propuso a sus estudiantes investigar sobre la teoría celular utilizando los celulares como herramienta TIC. Inicialmente, la actividad se vio interrumpida por el uso inadecuado de los dispositivos, pues varios alumnos accedían a juegos y redes sociales. Esta situación llevó a la docente a replantear la estrategia pedagógica: recogió los celulares, reorganizó al grupo en equipos colaborativos y asignó tareas concretas mediadas por el celular. Incorporó referentes científicos latinoamericanos para contextualizar el tema, conectando el conocimiento con la identidad de los estudiantes. A medida que avanzaba la actividad, los estudiantes comenzaron a involucrarse de forma más activa, pasando de la resistencia inicial a una participación comprometida. Algunos escribieron breves respuestas, mientras que otros desarrollaron textos extensos, mostrando interés genuino. La docente concluye que, pese a las limitaciones del contexto, el celular puede convertirse en una herramienta poderosa si se usa con propósito pedagógico, creatividad y reglas claras. Su experiencia revela que las TIC, bien integradas, no solo favorecen el aprendizaje, sino que también estimulan el sentido de pertenencia y la colaboración.

Quinto momento: reducción eidética-heurística

Este apartado corresponde al análisis profundo de las experiencias narradas por docentes y estudiantes, a través de las reducciones eidética y heurística. Desde la perspectiva de Van Manen (2003), la reducción eidética consiste en identificar aquellos elementos esenciales que definen una experiencia vivida, lo cual se logra mediante un ejercicio de variación imaginativa. Este procedimiento implica preguntarse, por ejemplo, qué ocurriría si determinado aspecto no estuviera presente en el relato, y si su ausencia alteraría de manera sustancial el sentido de lo vivido. Así se logra diferenciar lo estructural de lo accesorio en relación con el fenómeno central del estudio: la comprensión lectora mediada por TIC y el aprendizaje colaborativo.

Una vez delimitadas esas esencias, se da paso a la reducción heurística, entendida como el momento en que emergen comprensiones más amplias o significados nuevos, a partir de lo que el sujeto ha experimentado. Ariso (2009) sostiene que este tipo de análisis, propio de la fenomenología hermenéutica, permite interpretar la realidad educativa desde claves transformadoras, ya que abre posibilidades de sentido que no estaban inicialmente visibles. En este sentido, tanto la reducción eidética como la heurística permiten acercarse a la experiencia escolar no solo como una descripción, sino como una vía para resignificar las prácticas pedagógicas y comprender cómo las TIC y la colaboración pueden influir en los procesos de lectura y convivencia en el aula.

Las afirmaciones de la informante (*STE 1 MAH*- ver tabla 53) ilustran un proceso de transformación pedagógica mediado por TIC. La primera revela una brecha digital inicial (inseguridad técnica), mientras la segunda demuestra cómo el aprendizaje colaborativo (Dillenbourg, 1999) superó esta barrera, desarrollando autoeficacia (Bandura, 1997). Este caso ejemplifica la multimodalidad (Kress, 2003) como estrategia para fortalecer la comprensión lectora, donde la voz estudiantil se integró con texto e imagen, materializando los principios de tu investigación sobre tecnología y construcción colectiva de significado.

Tabla 53

Reducción eidética-heurística y análisis integrado. Estudiante 1- I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier (STE 1 MAH)

Aspecto	Reducción eidética- heurística
Participante	Estudiante 1 (Código STE 1 MAH) - Grado 10- Asignatura: Castellano
Afirmación 1	"No sabía usar PowerPoint... me dio pena preguntar"
Reducción eidética	Esencia: inseguridad inicial frente a herramientas digitales.
Afirmación 2	"Mis compañeros me enseñaron... insertamos mi voz en el trabajo"
Reducción heurística	Interpretación: la colaboración grupal como estrategia de inclusión digital (Dillenbourg, 1999) y desarrollo de autoeficacia (Bandura, 1997).
Análisis integrado	Este caso sintetiza la dialéctica entre vulnerabilidad y agencia en entornos digitales. Eidéticamente, la estudiante transitó de la inhibición a la participación activa mediante andamiajes colaborativos. Heurísticamente, confirma que las TIC potencian la comprensión lectora cuando: a) se diseñan actividades multimodales, b) se fomenta la interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 1999), y c) se valora lo afectivo (autoeficacia). La profesora actuó como facilitadora al crear condiciones para que la tecnología fuera un puente —no un fin— hacia la construcción social del significado, validando el marco teórico de tu investigación.)

Las afirmaciones del informante (STE2 MH- Ver Tabla 54) ejemplifican cómo el uso pedagógico de recursos audiovisuales (videoblog) potenció el aprendizaje

colaborativo en pecuaria. La exposición a material multimedia facilitó la comprensión de procesos técnicos, mientras que los debates generados evidencian la construcción social del conocimiento. Este caso refuerza los tres ejes de tu investigación: TIC como mediadoras (Selwyn, 2016), aprendizaje grupal (Johnson & Johnson, 2017) y comprensión multimodal (Kress, 2003), demostrando su impacto en educación rural técnica.

Tabla 54

Reducción eidética-heurística y análisis integrado Estudiante 2 (STE2 MH) - I.E.T.A. Lázaro Martínez Olier

Aspecto	Reducción eidética- heurística
Participante	Estudiante 2 (Código STE 2 MAH) - Grado 10- Asignatura: Pecuaria
Afirmación 1	"El profesor trae un videoblog... podemos ver los procesos en video"
Reducción eidética	Esencia: 1) valoración de lo audiovisual para aprendizaje concreto, 2) material didáctico como puente entre teoría-práctica, 3) accesibilidad tecnológica bien implementada. Invariantes: temporalidad (procesos secuenciados), Corporeidad (aprendizaje visual), Relacionalidad (debates posteriores).
Afirmación 2	"Ha sido muy colectivo... facilita el desarrollo de actividades"
Reducción heurística	Interpretación: 1) videoblogs como herramientas de cognición distribuida (Salomon, 1993), 2) aprendizaje colaborativo basado en interdependencia positiva (Johnson & Johnson, 2017), 3)

multimodalidad que refuerza retención (Mayer, 2005).

Análisis integrado Eidéticamente, esta experiencia revela cómo las TIC bien contextualizadas (videoblogs de procesos pecuarios) superan el uso decorativo de la tecnología. Heurísticamente, valida que: a) lo audiovisual en educación rural facilita la abstracción de conceptos técnicos, b) el debate posterior a la visualización activa la zona de desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), y c) La apropiación colectiva del conocimiento emerge cuando la tecnología se alinea con necesidades locales (Selwyn, 2016). El profesor actuó como curator de contenidos digitales, demostrando que las TIC son vehículos —no fines— para el aprendizaje significativo (Jonassen, 2000).

Las transformaciones lingüísticas en la anécdota del informante (ST3 SBAS- Ver tabla 55) de décimo se basa en la forma cómo una tarea escolar sobre la célula terminó siendo mucho más que una actividad de biología. Al enfrentarse con la necesidad de usar herramientas digitales que no dominaba, como hacer pantallazos o transcribir un video, ella buscó apoyo en su entorno cercano, aprendiendo en el proceso. Esta anécdota refleja cómo el aprendizaje también ocurre fuera del aula, cuando el estudiante tiene un motivo claro y el acompañamiento adecuado. Como plantea Lev Vygotsky (1978), aprender con otros y en interacción es clave para avanzar en lo que uno no puede hacer solo.

Tabla 55

Reducción eidética-heurística y análisis integrado estudiante 3 (ST3 SBAS) – I.E.T.A. Benkos Biohó

Aspecto	Reducción eidética - heurística
Participante	Estudiante 3 (ST3 SBAS) – Asignatura: Biología
Afirmación 1	“Yo no sabía ni cómo hacer un pantallazo ni cómo pasar el audio a texto...”
Reducción eidética	Esencia: 1) aprender por necesidad concreta, 2) dificultad inicial ante lo desconocido, 3) apoyo familiar como punto de partida. Invariantes: uso del cuerpo (teclas, pausas), paso del tiempo (ensayo y error), y relación con otros (prima como guía).
Afirmación 2	“Con esa actividad aprendí sobre la célula y también aprendí a usar herramientas tecnológicas que antes no conocía.”
Reducción heurística	Interpretación: 1) se aprende mejor cuando lo digital responde a un propósito real (Selwyn, 2016), 2) resolver retos ayuda a ganar confianza y sentido de logro, 3) lo académico se vuelve significativo cuando se conecta con habilidades útiles (Mayer, 2005).
Análisis integrado	Esta anécdota permite ver cómo, cuando una tarea tiene sentido y despierta interés, los estudiantes son capaces de ir más allá de sus límites iniciales. Aquí, Rossy no solo entendió mejor la célula, también se sintió capaz de enfrentar lo digital. Como dice Selwyn (2016), la tecnología educativa debe tener sentido en el contexto del estudiante. Además, siguiendo a Mayer (2005), cuando un recurso como el video se combina con texto e imágenes, el aprendizaje es más claro. Y si además hay ayuda cercana, como plantea Vygotsky (1978), se multiplican las posibilidades de éxito.

La anécdota del informante identificado como (*ST4 SBAS* ver tabla 56) relata cómo una simple tarea con el programa Paint, en una clase de Artística, se convirtió en un reto personal y en una oportunidad de aprendizaje. Al no saber usar el programa, experimentó confusión, vergüenza y hasta miedo de no poder cumplir. Sin embargo, el apoyo de su tío no solo le permitió aprender a manejar Paint, sino también descubrir una nueva manera de expresarse a través del arte digital. Esta historia se relaciona con lo que plantea Paulo Freire (1970), cuando dice que todo aprendizaje significativo comienza por reconocer nuestras limitaciones, enfrentarlas y superarlas en diálogo con los demás.

Tabla 56

Reducción eidética-heurística y análisis integrado estudiante 4 (ST4 SBAS) – I.E.T.A. Benkos Biohó

Aspecto	Reducción eidética - heurística
Participante	Estudiante 4 (ST4 SBAS) – Asignatura: Artística
Afirmación 1	“Nunca había usado el Paint, ni siquiera sabía dónde encontrarlo... me sentí muy confundido.
Reducción eidética	Esencia: 1) desconocimiento de herramientas digitales, 2) confusión y temor inicial, 3) valor de la ayuda externa en el aprendizaje. invariantes: relacionalidad (tío como guía), temporalidad (aprendizaje por ensayo), corporeidad (uso del cuerpo para dibujar con el ratón).
Afirmación 2	“Las TIC me dieron una nueva forma de expresarme... ahora siento que tengo una herramienta muy buena para seguir aprendiendo y creando.”
Reducción	Interpretación: 1) Las TIC como medio de expresión personal y

heurística	artística (Mitchell, 1995), 2) el error como parte clave del proceso creativo (Duckworth, 1987), 3) aprendizaje digital que se construye mejor cuando hay motivación y afecto.
Análisis integrado	Esta experiencia muestra cómo un estudiante puede transformar una sensación de incapacidad en una fuente de orgullo y autoconfianza, cuando cuenta con acompañamiento cercano y el espacio para equivocarse sin ser juzgado. Las TIC, en este caso Paint, se convierten en una herramienta de expresión, pero también en una forma de descubrirse capaz. Como señala Mitchell (1995), el arte digital no solo comunica ideas, también revela emociones y procesos internos. Y siguiendo a Duckworth (1987), equivocarse en el proceso es lo que permite al estudiante entender, experimentar y finalmente aprender. Es el vínculo humano lo que hace que este aprendizaje perdure.

La reducción eidética que el investigador realizó a la anécdota del informante (STE5 EZE -ver Tabla 57) permitió indagar en los significados ocultos detrás de una experiencia cotidiana de aula, en este caso en la asignatura de agropecuaria. El estudiante relató las dificultades técnicas que enfrentaron él y sus compañeros para realizar un trabajo grupal sobre el cultivo de ñame, debido a la mala conectividad a internet. Con la reducción eidética se cuestiona la afirmación central sobre los obstáculos, para identificar lo esencial en términos de colaboración y perseverancia. Al mismo tiempo, se aplicó la reducción heurística para someter a reflexión crítica los prejuicios sobre lo “complicado” que es aprender en contextos digitales. El resultado es el siguiente:

Tabla 57

Reducción eidética-heurística y análisis integrado estudiante 5 (STE5 EZE) – I.E.T.A. Ezequiel Martelo

Aspecto	Reducción eidética - heurística
Participante	Estudiante 5 (STE5 EZE) – Asignatura: Agropecuaria
Afirmación 1	“Uno de los principales problemas fue la conexión a internet... la red se caía cada rato.”
Reducción eidética	Esencia: 1) obstáculos técnicos como parte del entorno rural, 2) adaptación frente a la interrupción, 3) capacidad para reorganizar el trabajo. invariantes: temporalidad (pausas y repeticiones), relacionalidad (trabajo en grupo), intencionalidad (cumplir con la tarea a pesar de todo).
Afirmación 2	“Me enseñó a trabajar en equipo, a tener paciencia con los problemas técnicos y darle valor al trabajo de la agricultura.”
Reducción heurística	Interpretación: 1) trabajo colaborativo como práctica formativa (Johnson & Johnson, 2017), 2) problemas técnicos como oportunidades de aprendizaje resiliente (Boekaerts, 2006), 3) valorización del saber local y del agro como parte de la identidad territorial (Toledo, 2003).
Análisis integrado	La reducción eidética permite comprender que, a pesar de las dificultades tecnológicas, el grupo logró adaptar sus estrategias y cumplir con éxito la tarea, revelando una fuerte capacidad de agencia en contextos adversos. En la reducción heurística, se observa cómo los desafíos técnicos no impidieron el aprendizaje, sino que lo profundizaron. Como afirman Johnson & Johnson (2017), el trabajo en equipo desarrolla habilidades sociales y cognitivas esenciales. Boekaerts (2006) complementa esta visión al señalar que el afrontamiento de obstáculos técnicos puede fortalecer la

autorregulación del estudiante. Finalmente, Toledo (2003) resalta que valorar la agricultura local refuerza el vínculo entre escuela y territorio.

La reducción eidética que el investigador realizó a la anécdota del informante (STE6 EZE -ver Tabla 58) permitió cuestionar el valor educativo de una actividad digital en condiciones desiguales. El estudiante narra cómo, a pesar de la emoción por usar Google Earth en clase de sociales para estudiar el mapa de su corregimiento, las limitaciones técnicas y económicas marcaron una experiencia desigual frente a otros compañeros. La reducción heurística con los participantes anteriores permitió precisar los prejuicios sobre el acceso a la tecnología como algo universal, sometiendo dicha idea a la consciencia crítica. El resultado es el siguiente:

Tabla 58

Reducción eidética-heurística y análisis integrado Estudiante 6 (STE6 EZE) – I.E.T.A. Ezequiel Martelo

Aspecto	Reducción eidética - heurística
Participante	Estudiante 6 (STE6 EZE) – Asignatura: Ciencias Sociales
Afirmación 1	“El primer problema fue el internet... la página se caía constantemente y no bajaba lo suficiente como para ver el relieve...”
Reducción eidética	Esencia: 1) limitaciones técnicas en zonas rurales, 2) frustración por la desigualdad en el acceso, 3) compromiso a pesar de los obstáculos. invariantes: temporalidad (retraso en el trabajo), relacionalidad (diferencias entre estudiantes), Intencionalidad (cumplir con la tarea desde lo posible).
Afirmación 2	“Me enseñó que la tecnología ayuda a aprender, pero también que causa problemas cuando no todos tienen las mismas condiciones.”

Reducción heurística	Interpretación: 1) las brechas digitales generan desigualdad educativa (Van Dijk, 2005), 2) esfuerzo y compromiso como respuesta crítica a la falta de recursos (Freire, 1970), 3) el aprendizaje significativo puede surgir incluso en condiciones adversas (Boekaerts, 2006).
Análisis integrado	Esta experiencia refleja cómo una herramienta potente como Google Earth puede generar aprendizajes significativos, pero también visibilizar desigualdades de acceso entre estudiantes. Eidéticamente, se evidencia la lucha por cumplir una tarea educativa sin los recursos adecuados. Heurísticamente, se revela que las TIC no garantizan equidad si no van acompañadas de políticas de inclusión. Como señala Van Dijk (2005), la brecha digital no solo es de acceso, sino también de uso y beneficio. Freire (1970) insiste en que el aprendizaje real se da cuando los estudiantes enfrentan la realidad con conciencia crítica. Boekaerts (2006) añade que, incluso con dificultades, el aprendizaje puede ocurrir si hay motivación y esfuerzo.

Al mismo tiempo, el investigador realizó la reducción eidética de la anécdota del informante (DOC1 MAH ver Tabla 52), donde se evidencia una experiencia pedagógica adaptada al contexto real del aula. Frente al agotamiento de sus estudiantes, el docente modificó su planificación inicial para aprovechar los recursos disponibles: celulares con conexión de datos. La reducción eidética permitió interpretar esta acción como una respuesta creativa ante las condiciones adversas. A su vez, la reducción heurística precisó los prejuicios relacionados con el uso de dispositivos móviles en clase, sometiéndolos a una revisión crítica. El resultado fue una experiencia participativa y significativa.

Tabla 59

Reducción eidética-heurística y análisis integrado docente 1 (DOC1 MAH) – I.E.T.A. Lázaro Martínez

Aspecto	Reducción eidética - heurística
Participante	Docente 1 (DOC1 MAH) – Asignatura: Lengua Castellana
Afirmación 1	“La actitud de los jóvenes no era la de permanecer una hora sentado... comprendí la situación y les pedí que lo hicieran en grupo, en pareja...”
Reducción eidética	esencia: 1) flexibilidad docente frente a condiciones adversas, 2) reconocimiento del cansancio como variable pedagógica, 3) valoración del trabajo colaborativo. invariantes: temporalidad (hora calurosa de clase), corporeidad (sensación física del aula), relacionalidad (dinámica entre pares y docente).
Afirmación 2	“Vi un buen ambiente de aula, un buen ambiente de aprendizaje, gracias a la utilización de las TIC a través del celular.”
Reducción heurística	Interpretación: 1) el celular como herramienta pedagógica efectiva en contextos rurales (Selwyn, 2016), 2) aprendizaje activo mediante socialización y diálogo (Freire, 1970), 3) la adaptación metodológica como rasgo de una práctica reflexiva (Schön, 1983).
Análisis integrado	Eidéticamente, se destaca cómo el docente reconoció los límites físicos y emocionales del aula para rediseñar la actividad, integrando el uso de celulares como herramienta pedagógica significativa. Heurísticamente, esta práctica se vincula con lo que Selwyn (2016) denomina un uso contextualizado de las TIC, alejado de fines decorativos. Freire (1970) refuerza la idea de que el conocimiento se construye en diálogo, lo que se evidenció en la socialización crítica posterior. Finalmente, Schön (1983) resalta que el docente reflexivo es aquel que adapta su práctica sobre la marcha, lo cual se manifiesta claramente en esta experiencia concreta.

La reducción eidética que el investigador realizó a la anécdota del informante (DOC2 MAH ver Tabla 60) permitió visibilizar cómo una herramienta común como PowerPoint, cuando se reconfigura pedagógicamente, puede transformar la experiencia de lectura y expresión en el aula. A través del proyecto “Imágenes que cuentan”, el docente integró elementos visuales, narrativos y colaborativos para lograr que sus estudiantes interpretaran cuentos clásicos desde una perspectiva sensible. La reducción heurística permitió cuestionar el prejuicio de que las TIC son solo un medio técnico, evidenciando que, en contextos formativos, también pueden ser mediadoras del pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo.

Tabla 60

Reducción eidética-heurística y análisis integrado Docente 2 (DOC2 MAH) – I.E.T.A. Lázaro Martínez

Aspecto	Reducción eidética - heurística
Participante	Docente 2 (DOC2 MAH) – Asignatura: Lengua Castellana
Afirmación 1	“Los muchachos que casi ni hablaban en clase, ¡motivados! Unos buscando imágenes, otros narrando los textos y hasta grabándolos.”
Reducción eidética	Esencia: 1) motivación surgida del trabajo creativo, 2) participación activa en estudiantes tradicionalmente pasivos, 3) revalorización del uso de herramientas digitales. invariantes: relacionalidad (trabajo en grupo), temporalidad (proceso progresivo), intencionalidad (expresión auténtica del texto).
Afirmación 2	“Te digo que esa experiencia me dejó clarito que las TIC bien usadas no solo mejoran el aprendizaje, sino que también enseñan valores como trabajar juntos...”
Reducción heurística	Interpretación: 1) Las TIC como vehículos de expresión estética y emocional (Kress, 2003), 2) El trabajo colaborativo potencia el

sentido de agencia (Johnson & Johnson, 2017), 3) docente como diseñador de experiencias significativas (Laurillard, 2012).

Análisis integrado Eidéticamente, esta experiencia permite identificar cómo el rediseño del uso de PowerPoint logró despertar la motivación de estudiantes poco participativos, al convertir la lectura literaria en una actividad creativa. Heurísticamente, se demuestra que las TIC no son herramientas neutras, sino medios que, como dice Kress (2003), amplían las formas de representación y comprensión. Johnson & Johnson (2017) resaltan el valor del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades sociales y académicas. Finalmente, Laurillard (2012) plantea que el docente que diseña entornos retadores logra que el aprendizaje sea una experiencia de construcción compartida, como lo evidencia claramente esta práctica.

La reducción eidética que el investigador realizó a la anécdota del docente 3 (DOC3 SBAS - ver Tabla 61) permitió interpretar cómo la enseñanza del inglés puede convertirse en una experiencia colaborativa y significativa cuando se integran las TIC desde un enfoque pedagógico sensible al contexto. En esta experiencia, el uso de Google Slides y traductores digitales motivó a los estudiantes a leer, traducir y exponer un cuento clásico en inglés. A partir de la reducción heurística se cuestiona el prejuicio de que la tecnología solo sirve para buscar información, y se evidencia cómo puede potenciar la comprensión, la expresión oral y el aprendizaje cooperativo en el aula rural.

Tabla 61

Reducción eidética-heurística y análisis integrado docente 3 (DOC3 SBAS) – I.E.T.A. Benkos Biohó

Aspecto	Reducción eidética - heurística
----------------	--

Participante	Docente 3 (DOC3 SBAS) – Asignatura: inglés
--------------	--

Afirmación 1	“La idea era montar entre todos una presentación bacana del cuento entero.”
Reducción eidética	Esencia: 1) aprendizaje cooperativo con uso de TIC, 2) rediseño metodológico frente a dificultad textual, 3) expresión creativa mediante herramientas digitales. invariantes: relacionalidad (trabajo en grupo), temporalidad (proceso progresivo), intencionalidad (entender y representar el texto).
Afirmación 2	“Esa clase me enseñó que la TIC no son solo para buscar información, sino que ayudan a que los peñaos conecten con el texto, lo entiendan y lo expresen.”
Reducción heurística	Interpretación: 1) las TIC como mediadoras de sentido y expresión (Kress, 2003), 2) aprendizaje colaborativo como base del desarrollo lingüístico (Vygotsky, 1978), 3) uso creativo de herramientas digitales como forma de apropiación del conocimiento (Laurillard, 2012).
Análisis integrado	Eidéticamente, esta experiencia muestra cómo el docente reorganizó una clase de inglés para hacerla más accesible, usando tecnología como medio de aprendizaje significativo. Heurísticamente, se evidencia que, como plantea Kress (2003), las herramientas digitales no solo comunican, también ayudan a construir sentido. Vygotsky (1978) destaca la importancia del apoyo mutuo en el desarrollo del lenguaje, algo evidente cuando los estudiantes se corrigen y complementan entre sí. Finalmente, Laurillard (2012) resalta el papel del docente como diseñador de entornos de aprendizaje ricos, algo que se refleja en esta actividad creativa, colaborativa y emocionalmente significativa.

La afirmación eidética realizada a la anécdota del informante (DOC4 SBAS - ver Tabla 62) permitió comprender cómo, ante la carencia de un laboratorio físico,

el uso de simuladores virtuales se convirtió en una estrategia efectiva para la enseñanza de la química en contexto rural. El docente diseñó una experiencia de aprendizaje basada en TIC, logrando que sus estudiantes, aunque compartiendo equipos, pudieran participar activamente en una práctica de laboratorio simulada. La reducción heurística permitió someter a revisión crítica la idea de que la tecnología no puede sustituir la experiencia práctica, revelando su potencial como recurso formativo en entornos de alta vulnerabilidad educativa.

Tabla 62

Reducción eidética-heurística y análisis integrado docente 4 (DOC4 SBAS) – I.E.T.A. Benkos Biohó

Aspecto	Reducción eidética - heurística
Participante	Docente 4 (DOC4 SBAS) – Asignatura: Química
Afirmación 1	“Decidí preparar las clases mediante la utilización de unos simuladores... ya que no contamos con laboratorio físico.”
Reducción eidética	Esencia: 1) creatividad docente ante limitaciones estructurales, 2) incorporación de herramientas TIC como alternativa didáctica, 3) generación de ambientes de aprendizaje motivadores. Invariantes: Corporeidad (deseo de interacción directa), relacionalidad (trabajo en equipos), temporalidad (limitación por acceso a salas).
Afirmación 2	“Los estudiantes participaron activamente... manifestaron sentirse muy bien con la herramienta informática.”
Reducción heurística	Interpretación: 1) la simulación como forma válida de experiencia científica en ausencia de laboratorio físico (de Jong et al., 2013), 2) aprendizaje significativo en contextos rurales con recursos limitados (Freire, 1970), 3) la motivación aumenta cuando los estudiantes

tienen roles activos (Deci & Ryan, 2000).

Análisis integrado Eidéticamente, se evidencia que la motivación y el compromiso de los estudiantes crecieron gracias al diseño de una clase que les permitió “hacer ciencia” en entornos digitales, superando limitaciones materiales. Heurísticamente, se reafirma que los simuladores, aunque no sustituyen el laboratorio físico, permiten visualizar procesos complejos y comprenderlos desde la práctica virtual (de Jong et al., 2013). Freire (1970) señala que educar en contextos difíciles requiere creatividad crítica, mientras que Deci y Ryan (2000) resaltan que los estudiantes se implican más cuando se sienten protagonistas. Esta experiencia confirma que las TIC, bien orientadas, generan aprendizajes duraderos y significativos.

La afirmación eidética realizada a la anécdota del docente (DOC5 SBAS- ver Tabla 63) permitió comprender cómo, ante la carencia de un laboratorio físico, el uso de simuladores virtuales se convirtió en una estrategia efectiva para la enseñanza de la química en contexto rural. El docente diseñó una experiencia de aprendizaje basada en TIC, logrando que sus estudiantes, aunque compartiendo equipos, pudieran participar activamente en una práctica de laboratorio simulada. La reducción heurística permitió someter a revisión crítica la idea de que la tecnología no puede sustituir la experiencia práctica, revelando su potencial como recurso formativo en entornos de alta vulnerabilidad educativa.

Tabla 63

Reducción eidética-heurística y análisis integrado docente 5 (DOC5 SBAS) – I.E.T.A. Benkos Biohó

Aspecto

Reducción eidética - heurística

Participante Docente 4 (DOC4 SBAS) – Asignatura: Química

Afirmación 1	“Decidí preparar las clases mediante la utilización de unos simuladores... ya que no contamos con laboratorio físico.”
Reducción eidética	Esencia: 1) creatividad docente ante limitaciones estructurales, 2) incorporación de herramientas TIC como alternativa didáctica, 3) generación de ambientes de aprendizaje motivadores. invariantes: Corporeidad (deseo de interacción directa), relacionalidad (trabajo en equipos), temporalidad (limitación por acceso a salas).
Afirmación 2	“Los estudiantes participaron activamente... manifestaron sentirse muy bien con la herramienta informática.”
Reducción heurística	Interpretación: 1) la simulación como forma válida de experiencia científica en ausencia de laboratorio físico (de Jong et al., 2013), 2) aprendizaje significativo en contextos rurales con recursos limitados (Freire, 1970), 3) la motivación aumenta cuando los estudiantes tienen roles activos (Deci & Ryan, 2000).
Análisis integrado	Eidéticamente, se evidencia que la motivación y el compromiso de los estudiantes crecieron gracias al diseño de una clase que les permitió “hacer ciencia” en entornos digitales, superando limitaciones materiales. Heurísticamente, se reafirma que los simuladores, aunque no sustituyen el laboratorio físico, permiten visualizar procesos complejos y comprenderlos desde la práctica virtual (de Jong et al., 2013). Freire (1970) señala que educar en contextos difíciles requiere creatividad crítica, mientras que Deci y Ryan (2000) resaltan que los estudiantes se implican más cuando se sienten protagonistas. Esta experiencia confirma que las TIC, bien orientadas, generan aprendizajes duraderos y significativos.

La reducción eidética que el investigador realizó a la anécdota del informante (DOC5 EZE - ver Tabla 64) permitió identificar cómo los recursos audiovisuales se convierten en herramientas eficaces para reforzar la comprensión teórica en clases de

educación física. En este caso, ante la dificultad de los estudiantes para recordar y relacionar conceptos previos sobre las pruebas atléticas, el docente recurrió a videos como apoyo didáctico. A partir de la reducción heurística se somete a revisión la creencia de que la educación física depende exclusivamente de la práctica corporal, destacando cómo las TIC pueden potenciar el aprendizaje significativo desde lo visual y lo participativo.

Tabla 64

Reducción eidética-heurística y análisis integrado docente 6 (DOC5 EZE) – I.E.T.A. Ezequiel Martelo

Aspecto	Reducción eidética - heurística
Participante	Docente 6 (DOC6 EZE) – Asignatura: Educación Física
Afirmación 1	“Decido explicar de nuevo la teoría apoyándome en vídeos tomados de internet...”
Reducción eidética	Esencia: 1) uso del video como recurso de refuerzo conceptual, 2) integración progresiva de teoría y visualidad, 3) estrategia para superar barreras de retención. Invariantes: Temporalidad (retorno a temas previos), relacionalidad (interacción con el video), intencionalidad (lograr comprensión profunda).
Afirmación 2	“Las TIC son una herramienta que utilizadas adecuadamente son un apoyo muy pertinente para la motivación de los estudiantes...”
Reducción heurística	Interpretación: 1) los recursos audiovisuales favorecen la retención de información compleja (Mayer, 2005), 2) la motivación crece cuando los estudiantes pueden ver y comentar el contenido (Deci & Ryan, 2000), 3) la mediación tecnológica favorece la comprensión en asignaturas tradicionalmente prácticas (Selwyn, 2016).

Análisis integrado	Eidéticamente, la clase del docente revela que las TIC pueden ser aliadas incluso en asignaturas prácticas como educación física, permitiendo reforzar contenidos teóricos de forma visual y contextualizada. Heurísticamente, el uso de videos en el aula potencia la comprensión multimodal, como plantea Mayer (2005), quien defiende que el aprendizaje mejora cuando se combinan imágenes, texto y sonido. Deci y Ryan (2000) afirman que la motivación aumenta cuando el estudiante se involucra activamente, como ocurrió aquí con preguntas y comentarios. Además, Selwyn (2016) destaca que las TIC, más que herramientas neutras, pueden reconfigurar la manera en que se enseña y se aprende.
--------------------	--

Hacia una comprensión compartida: sentidos que emergen de las voces

Llegado este punto del camino investigativo, después de escuchar, transcribir y volver a vivir cada una de las experiencias compartidas por docentes y estudiantes, es inevitable detenerse a contemplar el conjunto de sentidos que han ido emergiendo. No se trata aquí de adelantar teorías ni de imponer conclusiones, sino de permitir que lo dicho —y, sobre todo, lo vivido— encuentre una forma de organización que respete su origen y proyecte su profundidad.

Uno de los primeros aprendizajes que deja esta experiencia es que la comprensión lectora no puede separarse del contexto que la produce. Leer no fue, en los relatos, una técnica aislada ni una competencia escolar evaluable. Fue, en muchos casos, un acto de afirmación personal, una forma de resistir la adversidad, un canal para decir y para decirse. Como señala Paulo Freire (1996), “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”, y eso fue evidente en cada texto vivido: el estudiante rural no lee desde la abstracción, sino desde lo que le toca, lo que lo rodea, lo que le duele y lo que sueña.

De igual modo, las TIC no aparecieron como herramientas neutras o milagrosas, sino como dispositivos que amplifican tanto las posibilidades como las brechas. Hubo entusiasmo y creatividad, pero también frustración y abandono. No es cierto que la tecnología transforme por sí sola: lo que transforma es el sentido que se le da, la intención pedagógica que la acompaña, el cuidado humano que se mantiene presente. Neil Selwyn (2016) lo dice sin rodeos: “la tecnología en educación es una cuestión política, cultural y ética, no solo técnica”.

En este mismo horizonte, se alza con claridad la importancia del aprendizaje colaborativo, no como una estrategia impuesta, sino como una necesidad vivida. En casi todos los relatos, el acto de comprender estuvo acompañado por otro: un compañero, un familiar, un docente. La comprensión emergió entre voces, en el diálogo, en el gesto de compartir un celular o de explicar lo que otro no entendía. Vygotsky (1979) ya lo había anticipado con su concepto de zona de desarrollo próximo: aprendemos con otros, desde otros y para convivir con otros.

Estos hallazgos, aunque diversos y profundamente humanos, responden de forma natural a las preguntas y objetivos de esta investigación. Las voces recogidas muestran qué herramientas se usan, cómo se integran (o no) las TIC, cómo se vive la lectura en el aula, y qué papel juegan la colaboración y el afecto. También dejan ver con crudeza las dificultades, especialmente aquellas relacionadas con el acceso desigual a la tecnología, la rigidez de las prácticas escolares y la falta de tiempo para acompañar emocionalmente a los estudiantes.

En consecuencia, este capítulo no puede cerrarse sin reconocer que urge pensar una propuesta teórica que nazca de estas vivencias y que les devuelva un horizonte posible. No se trata de ofrecer recetas ni de imponer modelos, sino de comenzar a trazar un camino que reconozca lo vivido como saber válido, como punto de partida para una comprensión lectora más justa, más situada y más humana.

Así, lo que sigue en el próximo capítulo no es una ruptura con lo anterior, sino su consecuencia lógica y ética. Las palabras recogidas en este capítulo reclaman teoría, no para ser clasificadas, sino para ser honradas. Reclaman una pedagogía que

abraze lo que ocurre en el aula rural, que reconozca las voces de quienes habitan la escuela, y que construya, desde allí, caminos posibles para leer el mundo con otros.

CAPÍTULO V

DEL TEXTO FENOMENOLÓGICO A LA CONSTRUCCIÓN DE TEORIZACIONES

Fase I. Texto fenomenológico – “Voces que enseñan, palabras que transforman”

El aula rural como lugar simbólico de aprendizajes vividos

Hablar del aula rural no es solamente referirse al espacio físico donde se desarrollan las clases. Mucho más allá de su definición funcional, el aula en contextos rurales representa un lugar simbólico en el que se entrecruzan las historias de vida, las expectativas de los estudiantes, los desafíos cotidianos y las formas propias de construir el conocimiento. Lo que ocurre en ella no puede entenderse únicamente como una transmisión de contenidos, sino como una interacción densa de afectos, resistencias, esfuerzos y posibilidades. En las narraciones recogidas, el aula aparece como un escenario cargado de sentido, donde los estudiantes no solo aprenden temas escolares, sino también a convivir, a colaborar y a resistir frente a las dificultades estructurales. Desde esta perspectiva, se configura como un espacio vivencial que transforma y es transformado por quienes lo habitan.

Uno de los elementos que emerge con fuerza en las experiencias compartidas es la relación emocional que se establece con el entorno escolar. Muchos estudiantes manifestaron cómo las condiciones físicas —el calor, la escasez de ventilación, la falta de recursos tecnológicos— afectan no solo el aprendizaje, sino también el estado de ánimo y la disposición. Sin embargo, también se destacó la capacidad de resignificar ese mismo espacio cuando el trabajo colaborativo y la mediación docente dan lugar a nuevas formas de construir sentido. Esto coincide con lo planteado por Catherine Walsh (2009), quien señala que los espacios educativos en territorios históricamente excluidos no deben ser entendidos desde una lógica de carencia, sino como escenarios de producción simbólica y resistencia cultural. En esa

línea, el aula rural se convierte en un territorio donde se gesta una pedagogía situada, sensible al contexto, pero abierta a lo posible.

Por su parte, Paulo Freire (1996) insistía en que la educación no puede darse al margen de la realidad que viven los estudiantes. Para él, el aula debía ser un lugar de diálogo y de reconocimiento mutuo, en el que los sujetos —docentes y alumnos— se constituyen como tales a través de la palabra y la experiencia compartida. En este estudio, se pudo constatar cómo la comprensión lectora no surge únicamente a partir del texto escrito, sino que se nutre de lo que se vive en el aula, de los intercambios entre compañeros, de las adaptaciones pedagógicas y de la mediación emocional que ofrecen los docentes. Es en esa trama humana donde la lectura cobra sentido y se vuelve comprensiva en el más profundo de los significados.

Finalmente, cabe destacar lo que plantea Henry Giroux (2004) cuando afirma que todo espacio educativo tiene un componente político y simbólico. Para este autor, el aula es un lugar donde se disputa el sentido de la experiencia educativa, donde se pueden perpetuar desigualdades o bien abrir caminos hacia la emancipación. En el caso de los estudiantes rurales, la experiencia recogida muestra que, a pesar de las carencias, el aula puede transformarse en un espacio de empoderamiento, especialmente cuando se promueve el aprendizaje colaborativo y se hace un uso significativo de las tecnologías disponibles. No se trata de negar las dificultades, sino de reconocer que, precisamente en medio de ellas, surgen formas genuinas de aprender, de acompañarse y de darle sentido a lo que se vive. Así, el aula deja de ser un simple contenedor de estudiantes para convertirse en un lugar donde lo pedagógico y lo humano se encuentran.

Las TIC: entre la frustración y la maravilla

Las experiencias recogidas en el trabajo de campo muestran una constante que no puede ser ignorada: el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la escuela rural está atravesado por una tensión profunda entre la fascinación y la frustración. Los estudiantes y docentes entrevistados relatan momentos de entusiasmo genuino al descubrir cómo una aplicación, un video, un

simulador o una simple presentación en PowerPoint puede abrir puertas al conocimiento de una manera distinta. Pero, al mismo tiempo, esas experiencias están marcadas por obstáculos materiales, emocionales y técnicos que generan desánimo, ansiedad e incluso abandono. Esta dualidad convierte a las TIC en una especie de terreno inestable: pueden ser puentes o barreras, todo depende del acceso, del acompañamiento pedagógico y del sentido que se les otorgue.

Una de las frustraciones más frecuentes relatadas por los estudiantes fue la limitada conectividad. Frases como “la red se caía todo el tiempo” o “no teníamos datos para ver el video” aparecen reiteradamente, y no como detalles técnicos, sino como elementos que condicionan el sentido de la experiencia escolar. Estas dificultades no son menores: condicionan la posibilidad de comprender, participar y sentir que se avanza junto al grupo. Como afirma Jan van Dijk (2005), la brecha digital no se limita al acceso físico a la tecnología, sino que incluye diferencias en el uso efectivo, en las habilidades digitales y en los beneficios reales que se obtienen. En contextos rurales, estas brechas se profundizan, pues las condiciones sociales y económicas suelen limitar tanto el acceso a dispositivos como el tiempo o espacio para explorar sus posibilidades.

Sin embargo, más allá de las limitaciones, en muchos relatos las TIC emergen como herramientas de gran potencial pedagógico. Cuando su uso fue mediado por el docente y orientado hacia tareas creativas, los estudiantes se sintieron motivados, incluso aquellos que usualmente no participaban con frecuencia en clase. Tal como plantea Richard Mayer (2005) en su teoría del aprendizaje multimedia, cuando los estudiantes pueden combinar texto, imagen y sonido en una misma experiencia, el aprendizaje se vuelve más significativo, ya que se activan diferentes canales cognitivos. En las experiencias recogidas, esto se vio reflejado en tareas donde los estudiantes usaban Paint para representar células, PowerPoint para narrar cuentos o videos de YouTube para visualizar procesos científicos. No eran actividades sofisticadas en términos técnicos, pero sí profundamente significativas por cómo involucraban a los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Otro aspecto revelador fue el rol del docente como mediador del uso tecnológico. Las experiencias más exitosas no dependieron del último software, sino de la capacidad del maestro para diseñar actividades donde la tecnología tuviera un propósito claro y estuviera al servicio del aprendizaje. Esto confirma lo que señala Neil Selwyn (2016): el impacto de la tecnología en la educación no reside en la herramienta en sí, sino en cómo es utilizada dentro del contexto pedagógico. En otras palabras, una diapositiva proyectada sin diálogo ni intención puede ser tan vacía como una hoja en blanco; pero si es usada para promover la discusión, la expresión creativa o la lectura compartida, puede ser transformadora.

En resumen, las TIC en el aula rural no son ni la salvación ni el problema, sino una posibilidad. Posibilidad que debe ser guiada, acompañada y resignificada desde la realidad concreta de quienes aprenden y enseñan. Cuando se usan con sentido, pueden despertar curiosidad, ampliar horizontes y fortalecer la comprensión lectora como un proceso activo, colectivo y multimodal. Pero cuando se usan sin contexto, sin mediación o sin equidad, refuerzan desigualdades y generan desmotivación. Por eso, el reto no está en “tener” tecnología, sino en apropiarse de ella pedagógicamente, desde el lugar que se habita, con lo que se tiene, y con la convicción de que enseñar es también imaginar otras formas de aprender.

Comprender leyendo con otros: cuando la palabra se hace puente

Las experiencias recogidas en esta investigación dejaron en evidencia que la comprensión lectora no ocurre de forma aislada, sino que se enriquece en la medida en que se convierte en una práctica compartida. Leer, en el contexto de la escuela rural, no fue simplemente un acto individual frente a un texto, sino un proceso de construcción de sentido acompañado por otros: compañeros de grupo, familiares, docentes. A lo largo de los relatos de estudiantes y maestros, emergieron múltiples formas de mediación: una prima que enseña a transcribir un video, un amigo que ayuda a traducir una palabra en inglés, un docente que reorganiza su clase para que todos puedan participar con lo que tienen a la mano. En todas estas acciones, se hace

visible que la palabra —leída, hablada, traducida o escrita— se convierte en un puente que une inteligencias, afectos y posibilidades.

Esta dimensión colaborativa de la lectura se vincula estrechamente con la teoría de Vygotsky (1979), quien sostiene que el desarrollo cognitivo tiene lugar principalmente a través de la interacción social. Para este autor, las funciones psicológicas superiores se originan en el plano social antes de internalizarse individualmente. Desde esta perspectiva, comprender un texto no depende solo de las habilidades del lector, sino también de las mediaciones que se dan en el entorno: las explicaciones, las preguntas, las discusiones y hasta las discrepancias. En los relatos, los estudiantes que inicialmente mostraban dificultad para abordar un texto o una actividad digital lograron avanzar gracias a la colaboración, a la escucha del otro, al reconocimiento de que el conocimiento puede construirse en conjunto. Esta vivencia concreta actualiza la noción de la "zona de desarrollo próximo", entendida como el espacio donde el estudiante puede alcanzar niveles más complejos de comprensión con la ayuda de otros más competentes o simplemente más dispuestos a acompañar.

Por otro lado, la colaboración también fue una estrategia para enfrentar la desigualdad. Ante la falta de conectividad, de dispositivos o de conocimiento técnico, los grupos se organizaron para compartir celulares, distribuir tareas o apoyarse mutuamente. Esta dinámica solidaria refuerza lo que plantea César Coll (2001) cuando sostiene que el aprendizaje se potencia cuando se inscribe en prácticas sociales con sentido. En este caso, el sentido no vino impuesto por una consigna escolar, sino que fue construido entre los mismos estudiantes, que asumieron roles, se comprometieron con el resultado colectivo y resignificaron la lectura como una tarea con valor compartido. Leer, entonces, fue también colaborar, asumir responsabilidades, reconocer habilidades propias y ajenas.

A este proceso se suma lo que Cassany (2006) llama la lectura crítica y participativa. Según este autor, en los entornos digitales la comprensión lectora implica mucho más que decodificar: se trata de seleccionar, interpretar, cuestionar y dialogar con los textos. Visto así, la lectura en la escuela no puede limitarse al

análisis gramatical o a la búsqueda de ideas principales, sino que debe incluir espacios donde los estudiantes construyan su propio significado, discutan con otros, y utilicen las TIC como medio para expresar sus interpretaciones. Esto se reflejó, por ejemplo, cuando algunos grupos incorporaron audios, subtítulos o imágenes en sus presentaciones para explicar cuentos o fenómenos científicos. En estas experiencias, la comprensión lectora se volvió una práctica multiforme: se habló, se escribió, se ilustró y se explicó con emoción.

En definitiva, las voces de esta investigación muestran que la lectura no se enseña solamente explicando estrategias, sino propiciando espacios de diálogo donde la palabra circule, se negocie, se comparta. En ese proceso, los estudiantes aprenden a escuchar y a ser escuchados, a confiar en sus ideas y a enriquecerlas con las de otros. Así, comprender leyendo con otros no es solamente una metodología: es una postura pedagógica, una ética del encuentro que convierte la palabra en puente y la lectura en experiencia compartida.

Emociones que enseñan: resistencias, logros y humanidad

Uno de los elementos más intensos y menos visibilizados en las experiencias relatadas por estudiantes y docentes tiene que ver con las emociones. Aunque la comprensión lectora suele abordarse desde un enfoque cognitivo o lingüístico, esta investigación ha mostrado que también es —y tal vez, ante todo— un proceso emocional. Detrás de cada frase como “no sabía cómo empezar”, “me dio alegría terminarlo”, o “me dio rabia que se cayera el internet”, hay una carga afectiva que atraviesa el aprendizaje y que no puede ser separada de él. Las emociones no solo acompañan la lectura, la median y la modifican; pueden impulsarla o bloquearla, conectarla con el mundo o aislarla en el tedio. Es en este marco donde la escuela, especialmente en contextos rurales, debe comprender que enseñar a leer también implica acoger el mundo emocional del estudiante.

Los relatos muestran múltiples momentos de resistencia emocional. Muchos estudiantes narraron con vergüenza que no sabían usar ciertas herramientas, otros expresaron frustración al no poder conectarse, e incluso miedo a ser evaluados sin haber comprendido bien la actividad. Estas resistencias no provienen del rechazo a aprender, sino de la sensación de no estar a la altura, de no poder seguir el ritmo que la escuela les exige. Daniel Goleman (1995), en su obra sobre la inteligencia emocional, ya advertía que la educación no puede ser eficaz si no reconoce la influencia de las emociones en la motivación y en la disposición para aprender. Ignorar lo que los estudiantes sienten es ignorar una parte esencial del proceso pedagógico. En este caso, esas emociones negativas no fueron un freno definitivo, pero sí marcaron el camino que los estudiantes tuvieron que recorrer para poder avanzar.

Pero junto a la resistencia también aparecieron logros profundamente sentidos. Algunos estudiantes se sorprendieron a sí mismos al lograr terminar una presentación, resolver un ejercicio o explicar un contenido que antes les parecía inaccesible. La emoción positiva que surgió de esos logros —la alegría, el orgullo, el alivio— fue expresada con entusiasmo. Como plantea Rafael Bisquerra (2009), el desarrollo de competencias emocionales es tan importante como el desarrollo cognitivo, y ambas dimensiones se entrelazan en la experiencia escolar. Los estudiantes no solo aprendieron sobre células, mapas o cuentos; aprendieron que podían. Que eran capaces, incluso en medio de dificultades técnicas, económicas o personales. Ese “sí pude” que aparece en varias voces es también una forma de comprensión: una comprensión de sí mismos como sujetos que pueden aprender.

Esta dimensión emocional también afecta a los docentes, quienes no son actores neutros del proceso. La motivación que sintieron al ver a sus estudiantes comprometidos, la frustración al no contar con los recursos necesarios, la satisfacción al verlos presentar un trabajo bien hecho, son emociones que marcan la práctica pedagógica. Como señala Antoni Zabala (2007), enseñar no es solo transmitir contenidos, sino acompañar trayectorias de sentido, lo cual exige una implicación personal, afectiva y ética. En ese acompañamiento, los docentes

descubren nuevas formas de entender su rol: ya no como simples instructores, sino como facilitadores de procesos humanos, donde las TIC, la lectura y la colaboración son medios para algo mucho más profundo: formar sujetos que se reconozcan capaces de pensar, sentir y transformar.

Por eso, hablar de comprensión lectora desde una mirada fenomenológica no puede hacerse sin incluir el componente emocional. Lo que se entiende, lo que se recuerda, lo que se olvida o se transforma, está directamente vinculado a cómo se vivió la experiencia. Y en este estudio, quedó claro que esas vivencias no fueron planas ni neutras, sino cargadas de afecto, esfuerzo y humanidad. Leer no fue solamente un acto cognitivo: fue también un camino de afirmación, de descubrimiento y, muchas veces, de resistencia ante la adversidad. Y eso, más que cualquier estrategia, es lo que da sentido al aprendizaje.

Síntesis de sentidos compartidos: el aprendizaje como experiencia situada

Al cerrar esta primera fase interpretativa del capítulo, es necesario detenerse a mirar lo que las voces de estudiantes y docentes han revelado en conjunto: el aprendizaje, en el contexto de esta investigación, no puede entenderse como una secuencia de objetivos alcanzados o tareas completadas, sino como una experiencia situada, vivida desde el cuerpo, el afecto, la cultura y el entorno. En cada anécdota compartida se manifestó un aprendizaje que fue mucho más que cognición: fue también relación, sentido y apropiación. Lo que se aprende en la escuela rural, cuando se logra aprender, no queda solo en los cuadernos ni en las rúbricas de evaluación, sino que se inscribe en la memoria como parte de una experiencia más amplia, llena de tensiones, logros, incertidumbres y compromisos.

La comprensión lectora, eje central de este trabajo, fue narrada y vivida no como una competencia técnica, sino como una posibilidad de acceder al mundo y de transformarlo. Los estudiantes aprendieron a comprender textos, sí, pero lo hicieron comprendiendo también a sus compañeros, a sus docentes, a sus propias emociones.

Cada actividad —desde traducir un cuento en inglés hasta representar una célula con imágenes— se convirtió en una oportunidad para crear vínculos, para ensayar formas de colaboración y para darle sentido a lo que a veces parecía incomprendible. Esta visión está profundamente alineada con lo que Jean Lave y Etienne Wenger (1991) proponen al hablar del aprendizaje situado: se aprende en la medida en que se participa activamente en prácticas sociales significativas. No se trata de trasladar información, sino de construir sentido en contextos concretos, donde el sujeto se reconoce como parte activa del proceso.

En este sentido, las TIC no fueron simplemente un recurso adicional, sino un mediador clave para que esas experiencias tuvieran lugar. Pero, como lo recuerda Paulo Freire (1997), ninguna herramienta por sí sola puede garantizar la transformación educativa; lo decisivo es el modo en que se integra en una pedagogía crítica, capaz de dialogar con la realidad del estudiante. En este estudio, las tecnologías digitales se volvieron significativas en la medida en que permitieron leer de otras maneras, escribir desde otros lenguajes y participar en condiciones más igualitarias, al menos en la intención pedagógica. Las limitaciones técnicas, si bien persistieron, no impidieron que la experiencia de leer y comprender cobrara vida, especialmente cuando fue compartida, acompañada y guiada con sensibilidad.

Por eso, es posible afirmar que el aprendizaje que se vivió en las aulas estudiadas fue una experiencia situada no solo en términos geográficos o materiales, sino también simbólicos. Como afirma Catherine Walsh (2009), la educación situada implica reconocer la historia, la cultura, las resistencias y las posibilidades del territorio en el que se enseña. En este caso, el aula rural no fue un espacio homogéneo ni estático, sino un lugar donde se tejieron significados, se resignificaron prácticas y se ensayaron nuevas formas de comprender. En medio de la escasez, emergió la creatividad; frente a la desconexión, surgió el acompañamiento mutuo; ante la dificultad técnica, floreció el deseo de aprender. Todo ello configuró una experiencia de aprendizaje que no se puede comprender solo desde la didáctica, sino desde una mirada profundamente humana.

En suma, esta primera fase del análisis ha permitido interpretar la comprensión lectora no como una habilidad aislada, sino como una práctica situada, afectiva y colaborativa. Las voces de los participantes han mostrado que leer no es solo entender un texto, sino situarse en el mundo con otros, construir sentido con lo que se tiene, y transformar las palabras en experiencias. Lo vivido no es anecdótico: es el fundamento mismo de lo que, en la siguiente fase, permitirá construir teorizaciones pedagógicas con raíz profunda en la realidad escolar.

Fase II: construcción de teorizaciones principios éticos emergentes del estudio

Principio ético del reconocimiento de la voz del otro

En el recorrido de esta investigación, una de las revelaciones más significativas ha sido la fuerza que tiene la voz del otro cuando es realmente escuchada, acogida y validada. La comprensión lectora, en el contexto de este estudio, no solo se evidenció como una habilidad cognitiva, sino como una práctica profundamente humana, tejida entre experiencias, emociones y relaciones. Escuchar al otro —sea estudiante o docente— no significó simplemente dejarlo hablar, sino otorgarle un lugar desde el cual su palabra tuviera valor, fuera reconocida como legítima y transformadora. Este principio ético del reconocimiento de la voz del otro se configura como un eje que atraviesa toda la investigación y desafía las prácticas escolares que reducen la participación a una mera formalidad o que invisibilizan los saberes contruidos fuera del marco académico tradicional.

Este principio se sustenta en la ética del reconocimiento que plantea Axel Honneth (1997), quien afirma que toda relación social saludable se basa en la posibilidad de ser visto, valorado y validado por el otro. En la escuela, esto se traduce en prácticas pedagógicas donde el estudiante no es un receptor pasivo, sino un sujeto de saber con historia, contexto y opinión. En las voces recogidas, se evidenció cómo los estudiantes se sentían motivados cuando sus producciones eran comentadas, cuando sus esfuerzos eran celebrados, cuando sus dificultades no eran

castigadas, sino comprendidas. Reconocer la voz del otro, entonces, es también reconocer su humanidad, su proceso y su posibilidad de aprender desde quien es.

Paulo Freire (1996) también insistió en este enfoque cuando habló del diálogo como elemento central de la práctica educativa. Para él, el acto de enseñar debe estar basado en la capacidad de establecer un encuentro auténtico con el otro, donde ambos —docente y estudiante— se constituyen como sujetos en una relación horizontal. En esta investigación, esa dimensión dialogante apareció constantemente: docentes que adaptaron sus estrategias al contexto real de sus estudiantes; estudiantes que compartieron entre sí recursos, explicaciones, formas de acceder al conocimiento. Escuchar la voz del otro no fue una estrategia didáctica, sino una necesidad ética: era imposible enseñar sin reconocer al otro como legítimo interlocutor.

Desde una perspectiva más pedagógica, Catherine Walsh (2009) plantea que el reconocimiento implica también aceptar la diversidad epistémica de los sujetos. En otras palabras, se trata de entender que el conocimiento no se construye solo desde los parámetros académicos tradicionales, sino también desde las experiencias vividas, las prácticas culturales y los saberes comunitarios. En las escuelas rurales donde se desarrolló este estudio, esta idea fue evidente. La comprensión lectora se enriqueció cuando se conectó con los saberes previos, con las formas de comunicación propias del contexto, con las narrativas familiares o comunitarias que circulaban más allá de los libros escolares. Reconocer la voz del otro fue también aceptar que el conocimiento está situado, que las formas de comprender no son únicas ni homogéneas, y que lo que se expresa en el aula es reflejo de un territorio lleno de vida y significados.

Así, este primer principio ético no es un simple marco teórico, sino una postura vital que se expresa en lo cotidiano: en el modo en que se pregunta, se escucha, se comenta, se valora. Es un llamado a comprender que sin reconocimiento no hay educación posible. Porque cuando la voz del otro es ignorada, la escuela se convierte en un espacio de silencio y exclusión; pero cuando es reconocida, se abre

la posibilidad de construir comunidad, de formar sujetos críticos y de hacer del aula un lugar realmente humano.

La siguiente figura representa la relación entre la voz del otro, el reconocimiento y el aprendizaje, elementos que emergen como núcleo ético en los contextos escolares analizados. Se evidencia cómo el acto de dialogar y validar al otro fortalece no solo la comprensión lectora, sino también el vínculo pedagógico.

Figura 1

Relación entre la voz del otro, el reconocimiento y el aprendizaje



Fuente: elaboración del autor

Principio ético del cuidado pedagógico como presencia activa

En los testimonios recogidos a lo largo de esta investigación, una palabra que no siempre se pronunció pero que se hizo sentir con fuerza fue cuidado. No

entendido como un acto superficial de protección, sino como una presencia atenta, empática, responsable. Los docentes que participaron en este estudio no solamente enseñaron contenidos: acompañaron procesos, sostuvieron emocionalmente a sus estudiantes, adaptaron estrategias según las condiciones reales del aula. En muchos casos, su tarea no fue únicamente pedagógica, sino también afectiva, humana. El principio ético del cuidado pedagógico emerge, así como una necesidad sentida en el contexto de la escuela rural, donde las TIC y la comprensión lectora no pueden desarrollarse de manera significativa si no existe una relación educativa basada en el compromiso y la sensibilidad.

Este tipo de cuidado tiene un sustento ético que va más allá de la buena voluntad. Nel Noddings (1984), una de las teóricas más representativas de la ética del cuidado, sostiene que educar desde el cuidado implica reconocer la vulnerabilidad del otro, responder activamente a sus necesidades y establecer una relación donde el bienestar del estudiante no sea un añadido, sino el punto de partida. En el aula rural, ese cuidado se expresó en decisiones concretas: permitir que los estudiantes compartieran celulares, reconfigurar una clase para adaptarse al calor o a la desconexión, celebrar un logro, aunque el producto no fuera perfecto. Son gestos pequeños, pero profundamente significativos, que muestran que enseñar no es solo instruir, sino también estar para el otro.

Maurice Merleau-Ponty (1945), desde la fenomenología, también plantea que toda experiencia está mediada por el cuerpo y la presencia. En la educación, esto se traduce en la importancia de una presencia docente que no solo explica contenidos, sino que encarna la relación educativa. Varios estudiantes destacaron cómo la actitud del profesor influía directamente en su disposición para participar. No se trataba de cuántos recursos digitales se usaban, sino de cómo el docente acompañaba, comprendía y estaba disponible. El cuidado pedagógico se volvió entonces una forma de estar presente, incluso en medio de las limitaciones técnicas o materiales.

Desde la perspectiva latinoamericana, autores como Edith Litwin (2008) han insistido en que el cuidado debe ser una dimensión constitutiva de la práctica

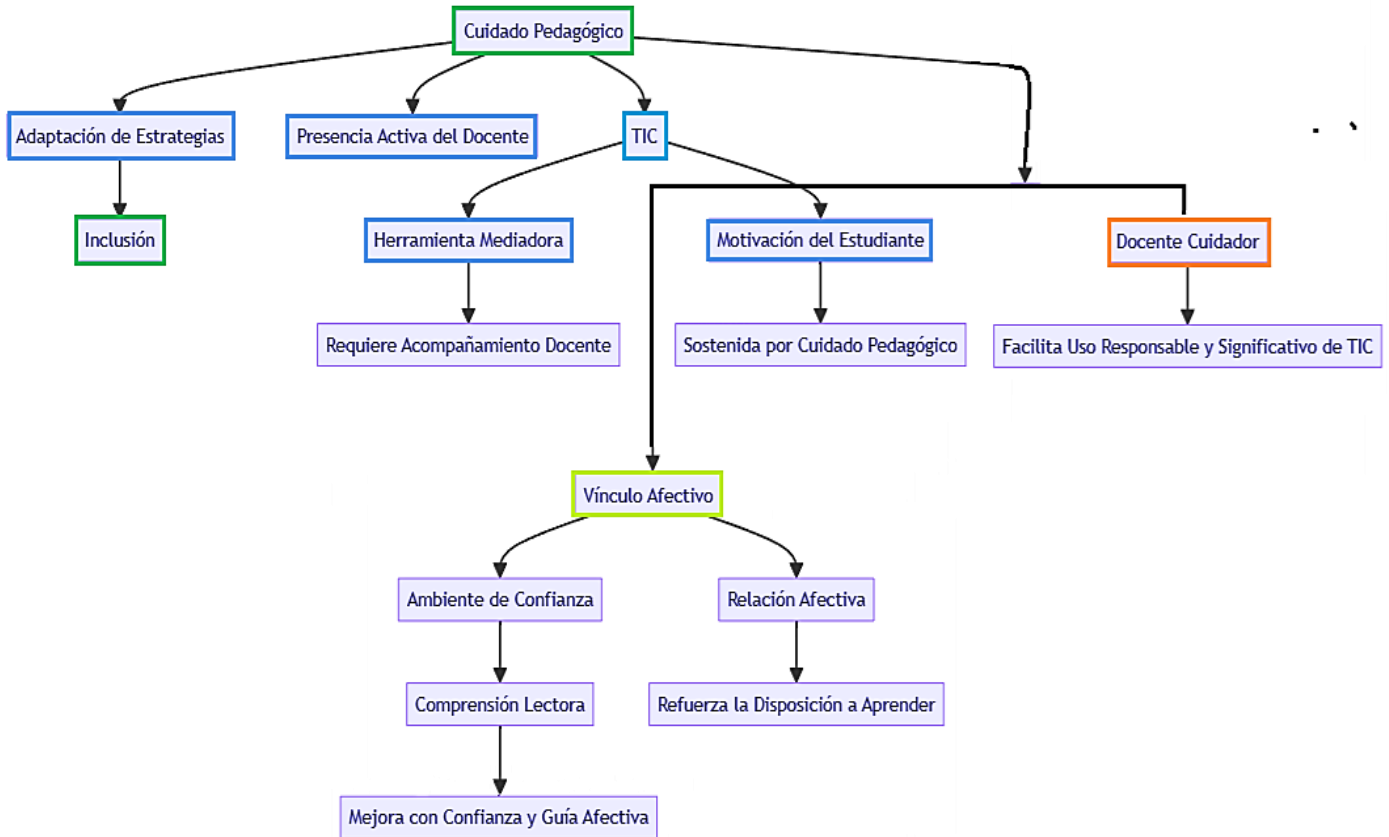
docente, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Litwin no lo plantea como una función blanda o emocional, sino como una estrategia pedagógica concreta que reconoce que el aprendizaje ocurre mejor cuando el estudiante se siente seguro, valorado y acompañado. En los relatos analizados, este principio se evidenció en las estrategias de contención emocional durante el uso de TIC, en la forma en que se revalorizaban los esfuerzos individuales y en la capacidad de los docentes para sostener el proceso aun cuando los resultados no eran brillantes. La comprensión lectora, en este sentido, floreció más por la seguridad del entorno que por la perfección de la tarea.

Este principio ético del cuidado pedagógico desafía visiones mecanicistas de la enseñanza y nos recuerda que las TIC no reemplazan el vínculo humano. La tecnología puede mediar, pero no suplantar. Y en este estudio, quedó claro que los aprendizajes más significativos ocurrieron cuando la palabra del docente estaba cargada de respeto, cuando su mirada transmitía confianza, y cuando su presencia era constante, incluso en medio del caos o de la escasez. El cuidado pedagógico no fue un concepto, fue un acto; no fue una metodología, fue una ética silenciosa que permitió que el aprendizaje ocurriera sin miedo.

La siguiente figura representa el cuidado pedagógico como el centro de la experiencia educativa en contextos rurales. En ella se destacan las conexiones entre el uso pedagógico de las TIC, la comprensión lectora y el vínculo afectivo con los estudiantes, subrayando el papel del docente como mediador sensible y ético del aprendizaje.

Figura 2

El cuidado pedagógico como eje entre TIC, comprensión lectora y vínculo afectivo



Fuente: elaboración del autor

Principio de equidad tecnológica y justicia digital

Uno de los temas que apareció con fuerza en los relatos de esta investigación fue la desigualdad en el acceso a la tecnología. Aunque el estudio se centró en el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el uso de TIC, quedó claro que el punto de partida no era igual para todos. Algunos estudiantes disponían de Internet estable en casa, computadores personales o planes de datos; otros, en cambio, dependían de un celular prestado, de una plaza pública con Wi-Fi intermitente o del momento en que el aula de informática estuviera libre. Estas diferencias, lejos de ser

detalles logísticos, afectaron directamente la posibilidad de aprender, de participar, de leer con profundidad y de sentirse parte del proceso. Frente a esta realidad, surge el principio ético de la equidad tecnológica y la justicia digital, entendido como la necesidad de reconocer, compensar y actuar pedagógicamente ante las brechas estructurales que limitan el acceso efectivo a la educación mediada por tecnologías.

Este principio no se basa solo en el deseo de que todos tengan acceso a dispositivos. Se trata, como lo plantea Van Dijk (2005), de comprender que la brecha digital tiene tres dimensiones: el acceso, el uso y los beneficios. En otras palabras, no basta con tener un celular o una conexión mínima; se necesita saber cómo usarlo, contar con apoyo para resolver dificultades y participar de forma significativa en el entorno digital. Esta mirada compleja obliga a repensar la función del docente en contextos rurales o vulnerables. Ya no es solo un facilitador del contenido, sino un mediador entre el estudiante y el mundo digital, un traductor entre lo que la escuela exige y lo que las condiciones reales permiten.

Desde la ética educativa, Henry Giroux (2004) afirma que la justicia en el aula no se garantiza ofreciendo las mismas condiciones a todos los estudiantes, sino reconociendo sus diferencias y actuando pedagógicamente en función de ellas. En este sentido, la equidad tecnológica no implica estandarizar el uso de las TIC, sino tomar decisiones pedagógicas diferenciadas que consideren las posibilidades reales del grupo. En los relatos analizados, se evidencia que algunos docentes redistribuyeron los dispositivos disponibles, organizaron grupos de trabajo con roles diferenciados y flexibilizaron los tiempos y formas de entrega de las actividades según las condiciones de cada estudiante. Estas acciones concretas, aunque de alcance limitado, tuvieron un impacto significativo, ya que permitieron que la comprensión lectora no se constituyera en un privilegio asociado al acceso a recursos, sino en una oportunidad compartida y pedagógicamente justa.

Además, como plantea Seymour Papert (1993), el potencial de las tecnologías en la educación solo se realiza cuando los estudiantes pueden apropiarse de ellas, es decir, cuando dejan de ser usuarios pasivos y se convierten en constructores de

conocimiento. En este estudio, esa apropiación fue posible solo cuando hubo condiciones mínimas de equidad: cuando el acceso fue garantizado, cuando la orientación estuvo presente, cuando el error no fue penalizado, sino acompañado. Esto no elimina la brecha, pero la hace menos determinante. Y desde ahí, el acto de leer —con apoyo digital— se vuelve también un acto de dignificación.

Figura 3

La brecha digital y el rol docente como puente hacia la equidad educativa



Fuente: elaboración del autor

Este principio ético de equidad tecnológica no es una propuesta idealista, sino una exigencia concreta en contextos educativos donde la desigualdad es una realidad cotidiana. Ignorar esta dimensión es perpetuar un sistema que excluye bajo una falsa apariencia de modernización. Pero reconocerla y actuar en consecuencia —desde lo pedagógico, lo emocional y lo organizativo— es abrir una puerta hacia una comprensión lectora más justa, más amplia y más humana. Porque solo cuando todos

tienen la posibilidad real de acceder, comprender y participar, la educación cumple su promesa de ser una herramienta de transformación social.

La figura 3 representa la brecha digital en tres niveles: acceso, uso y beneficio. Esta visualización permite comprender cómo dichas desigualdades impactan directamente en los procesos educativos, especialmente en contextos rurales. El rol del docente se muestra como un puente clave para compensar esas limitaciones y garantizar mayor equidad en el aprendizaje mediado por TIC.

Principio ético de la corresponsabilidad educativa

Una de las enseñanzas más valiosas que emergen de las voces recogidas en este estudio es que la educación no es un acto solitario, ni para el estudiante ni para el docente. En cada relato, se hace evidente que el aprendizaje —y especialmente el proceso de comprender lo que se lee— ocurre en una trama de relaciones donde intervienen múltiples actores. Padres que prestan un celular, hermanos que ayudan con la tecnología, compañeros que explican lo que otro no entiende, docentes que ajustan sus planes frente a la realidad del grupo. En todos esos gestos aparece una ética compartida que sostiene el proceso educativo desde distintos lugares. Por eso, este estudio propone como cuarto eje el principio ético de la corresponsabilidad educativa, entendido como el compromiso conjunto de todos los actores para hacer posible el aprendizaje en condiciones reales, diversas y muchas veces adversas.

Esta idea encuentra un fuerte sustento en el pensamiento de Paulo Freire (1997), quien insistía en que la educación es un acto colectivo, profundamente vinculado a la comunidad. Para Freire, enseñar no es un acto unilateral, sino una construcción donde cada quien aporta desde su experiencia, su contexto y su disposición ética. En los contextos rurales donde se desarrolló esta investigación, esta visión se hizo evidente: el aprendizaje no dependía solo de lo que el docente enseñaba en clase, sino también de las dinámicas de colaboración que se daban fuera de ella. Una prima enseñando a hacer pantallazos, un tío que ayudaba a usar Paint, un grupo de estudiantes que se dividía tareas para completar una presentación: todos

ellos participaron activamente en la construcción de una comprensión lectora situada, colectiva y profundamente humana.

Desde una mirada más contemporánea, Marina Garcés (2013) plantea que aprender es exponerse al mundo con otros, y que toda experiencia educativa es siempre un ente, un espacio relacional. Esta autora subraya que, en el mundo actual, marcado por la interdependencia, no podemos seguir pensando la educación como algo individualista. En este estudio, los estudiantes no aprendieron solos. La lectura fue muchas veces una práctica compartida, en la que el texto se comprendía mejor cuando alguien lo explicaba, lo traducía, lo comentaba o lo relacionaba con experiencias vividas. La corresponsabilidad, entonces, no fue un concepto abstracto, sino una condición concreta del proceso.

Figura 4
Corresponsabilidad educativa



Fuente: elaboración del autor

Además, esta ética compartida se vinculó con el uso de las TIC. Como lo plantea Tíscar Lara (2010), en los entornos digitales la colaboración no es solo deseable, sino necesaria. Aprender a usar una herramienta digital, interpretar un contenido online o completar una tarea virtual exige muchas veces del apoyo de otros. Esto fue especialmente evidente en los relatos analizados, donde los logros en comprensión lectora digital ocurrieron con mayor intensidad cuando existía apoyo emocional, técnico o cognitivo de otros actores. La educación mediada por tecnología, lejos de aislar, generó nuevas formas de interdependencia. Y el desafío ético fue justamente hacer de esa interdependencia una fortaleza y no una limitación.

Así, este principio ético de la corresponsabilidad educativa reconoce que el acto de aprender es sostenido por redes de apoyo, visibles o invisibles, que permiten que el estudiante no se enfrente solo al desafío de comprender. Reconoce también que el docente no lo puede todo, y que su tarea se potencia cuando se inscribe en una comunidad que también cuida, guía y acompaña. En contextos vulnerables, esta corresponsabilidad no es un lujo, sino una condición para que el aprendizaje ocurra. Y desde una mirada fenomenológica, es también un reconocimiento profundo de que aprender es siempre una experiencia compartida.

La figura 4 sobre corresponsabilidad educativa muestra cómo la comprensión lectora, cuando está mediada por TIC, no es una tarea individual, sino el resultado de una red de actores educativos que se entrelazan. Familiares, docentes y compañeros de aula contribuyen desde distintos roles, haciendo posible el aprendizaje en condiciones reales, diversas y muchas veces adversas.

Principio pedagógico de la colaboración como vínculo de aprendizaje

Uno de los hallazgos más consistentes en las experiencias analizadas es la fuerza que tiene el trabajo colaborativo como motor del aprendizaje. En casi todas las anécdotas recogidas, ya fueran de estudiantes o docentes, apareció una constante: se aprendía más y mejor cuando se hacía con otros. Esta colaboración no se limitó a dividir tareas o trabajar en grupo por obligación. Fue un encuentro real entre

personas que aportaban, preguntaban, enseñaban y se sostenían mutuamente frente a los desafíos del aprendizaje, especialmente cuando el uso de las TIC implicaba barreras técnicas o emocionales. De allí surge este principio pedagógico de la colaboración como vínculo de aprendizaje, entendido como la práctica que convierte la presencia del otro en oportunidad para construir conocimiento, desarrollar habilidades y reforzar el sentido de pertenencia.

Desde un enfoque socio-cultural del aprendizaje, este principio se fundamenta en el pensamiento de Lev Vygotsky (1979), quien plantea que toda función cognitiva superior se desarrolla primero en el plano social y luego en el individual. Su concepto de “zona de desarrollo próximo” cobra especial relevancia aquí: los estudiantes fueron capaces de hacer cosas que no hubieran logrado por sí solos, precisamente porque otros —compañeros, docentes, familiares— los guiaron, acompañaron o motivaron. En la escuela rural, donde muchas veces los recursos son escasos, el apoyo entre pares, la tutoría informal y la cooperación espontánea emergen como estrategias pedagógicas que no requieren de grandes inversiones, pero sí de disposición ética y apertura didáctica.

En la práctica, esto se manifestó de formas diversas: estudiantes que compartieron sus celulares para que todos pudieran participar, grupos que se organizaron para dividir una tarea según las fortalezas individuales, o docentes que promovieron roles en sus clases para que nadie quedara atrás. Estas formas de colaboración transformaron la comprensión lectora en un proceso colectivo, donde se dialogaba sobre los textos, se discutían las respuestas, se corregían mutuamente y, en ese intercambio, se aprendía mucho más que lo estrictamente académico. David W. Johnson y Johnson (2009), pioneros del aprendizaje cooperativo, afirman que cuando se crean condiciones estructuradas para que los estudiantes dependan positivamente unos de otros, no solo mejora el rendimiento, sino también la autoestima, la comunicación y el sentido de responsabilidad compartida. Eso fue evidente en este estudio: la lectura no era algo que cada uno hacía en silencio, sino algo que se vivía en voz alta, entre muchos.

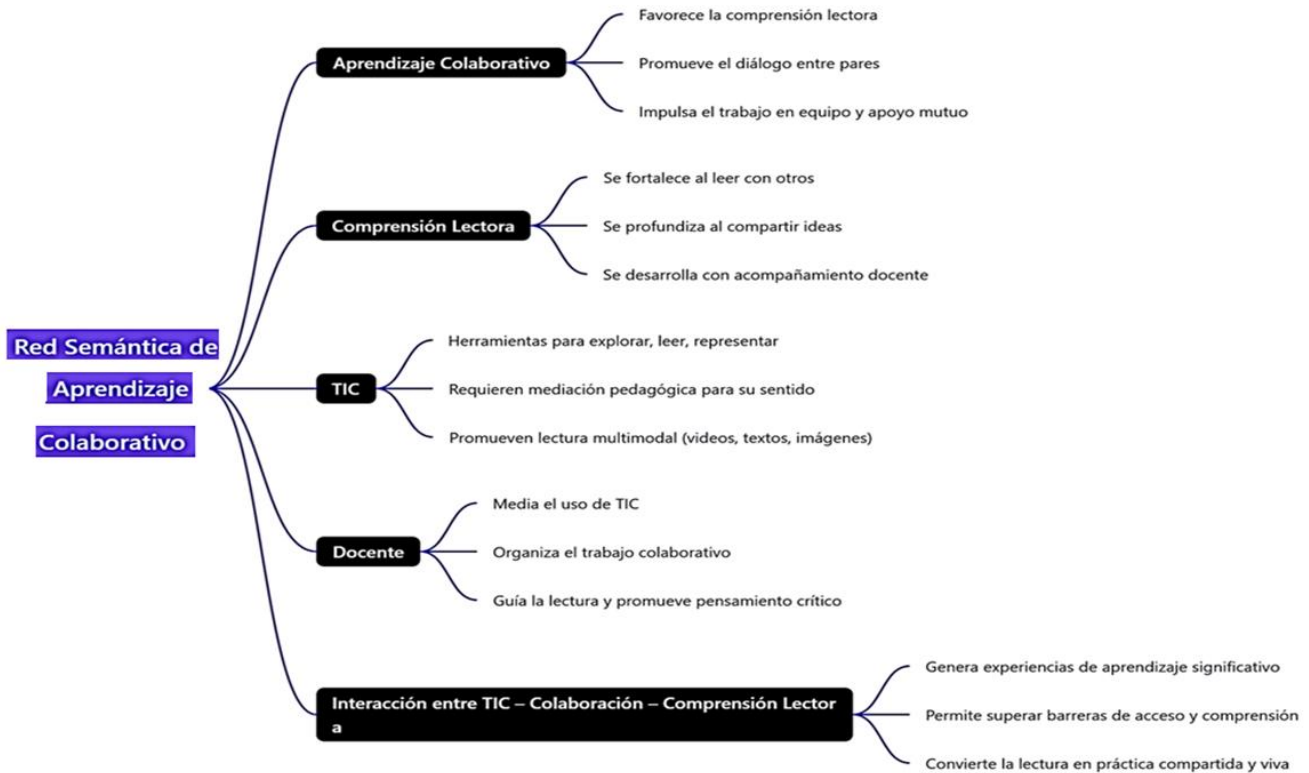
Además, desde una perspectiva pedagógica crítica, Coll (2001) advierte que el aprendizaje cobra sentido cuando se inscribe en prácticas sociales significativas. En otras palabras, se aprende mejor aquello que se percibe como útil, contextualizado y compartido. En este caso, la colaboración no fue una técnica, sino una respuesta orgánica a la realidad del aula rural. Los estudiantes no colaboraban porque se los exigiera un diseño instruccional, sino porque sabían que juntos podían más. Esa vivencia cotidiana de interdependencia se convirtió en una forma de resistir la exclusión que muchas veces generan las brechas digitales, y al mismo tiempo, en una práctica pedagógica profundamente significativa.

Este principio de la colaboración como vínculo de aprendizaje invita a los docentes a repensar su rol: no como únicos portadores del saber, sino como mediadores de procesos donde los estudiantes enseñan y aprenden entre sí. La comprensión lectora —especialmente cuando está mediada por TIC— se enriquece cuando se construye en comunidad, cuando cada palabra leída es también una palabra compartida, discutida, resignificada. En contextos educativos como los observados, donde los recursos son limitados pero el deseo de aprender es profundo, la colaboración no es una estrategia más: es una pedagogía de lo posible.

A continuación, se presenta una figura (5) que sintetiza la interacción entre colaboración, comprensión lectora y uso pedagógico de las TIC. Se muestra cómo el aprendizaje fluye entre pares, se construye de manera colectiva y se potencia gracias a la mediación docente, dando lugar a experiencias significativas en contextos educativos diversos.

Figura 5

Interacción entre colaboración, TIC y comprensión lectora en el aprendizaje escolar



Fuente: elaboración del autor

Principio pedagógico de la lectura como práctica situada y transformadora

En el marco de esta investigación, la comprensión lectora no se presentó como una habilidad escolar aislada ni como un resultado evaluativo, sino como una experiencia profundamente situada y con potencial transformador. Los relatos de estudiantes y docentes mostraron que leer no es simplemente decodificar palabras ni responder preguntas literales, sino más bien una forma de interpretar el mundo, dialogar con la realidad y darle sentido a lo vivido. De allí se desprende este principio pedagógico de la lectura como práctica situada y transformadora, que reconoce que el acto de leer se configura en un contexto concreto —social, cultural,

emocional y territorial— y tiene el poder de generar cambios tanto en quien lee como en el entorno que lo rodea.

Este enfoque se encuentra en profunda sintonía con los planteamientos de Brian Street (2003), quien cuestiona las concepciones escolares tradicionales de la lectura centradas exclusivamente en lo funcional o técnico. Para él, toda lectura está situada culturalmente y forma parte de prácticas sociales más amplias. En otras palabras, no se puede enseñar a leer “en abstracto”, ignorando el contexto, los intereses, las vivencias y las formas locales de significar el mundo. En esta investigación, quedó claro que la lectura cobró verdadero sentido cuando los textos se vincularon con lo que los estudiantes conocían, vivían o deseaban explorar: un cuento que conectaba con sus emociones, un mapa de su propio corregimiento, un video que explicaba lo que veían en su entorno. La comprensión emergió cuando la lectura se convirtió en diálogo con la vida.

Este carácter transformador de la lectura también fue evidente. Los estudiantes no solo aprendieron a interpretar información; muchos redescubrieron sus propias capacidades al lograr explicar lo que habían entendido, armar una presentación en grupo, o responder preguntas complejas con seguridad. La lectura no los hizo simplemente “entender un tema”, sino reconocerse como sujetos capaces de comprender, expresarse y participar activamente. Como sostiene Paulo Freire (1970), leer el mundo precede a leer la palabra: cuando la lectura conecta con la vida, puede volverse una práctica de liberación. En esta experiencia, lo liberador no fue el acceso al texto en sí, sino el modo en que ese texto fue apropiado, explicado, compartido y transformado por los estudiantes.

Por otro lado, Gunther Kress (2003), desde el enfoque de la multimodalidad, plantea que en los entornos contemporáneos la lectura se da a través de múltiples lenguajes: texto escrito, imagen, audio, video, disposición espacial, entre otros. En esta tesis, eso se vio claramente en las estrategias que docentes y estudiantes pusieron en marcha: videos subtítulos, presentaciones con narraciones orales, mapas visuales, representaciones gráficas. Estas prácticas no restaron profundidad a

la lectura, la ampliaron. Le permitieron al estudiante acercarse al texto desde diferentes ángulos, interpretar con todos los sentidos y construir significados que no se habrían alcanzado desde una sola forma de leer.

Este principio pedagógico desafía las prácticas tradicionales que aún conciben la lectura como una tarea de aula descontextualizada. La comprensión lectora, cuando se vive como experiencia situada, se vuelve más que una competencia: se convierte en herramienta para pensarse a sí mismo, al entorno y a los otros. Y cuando se vive como proceso transformador, permite que quien lee no solo asimile lo dicho por el autor, sino que encuentre su propia voz, su propia forma de narrar, explicar, argumentar. En el contexto rural donde se desarrolló esta tesis, ese descubrimiento fue clave: los estudiantes no solo aprendieron a leer textos, sino a leerse a sí mismos como protagonistas de su proceso educativo.

A continuación, se presenta la figura 6 que ilustra los componentes clave de la lectura vinculada en el contexto y su potencial transformador. Se destacan elementos como la voz del estudiante, la imagen, la comunidad y el territorio que, al entrelazarse con los textos, permiten una comprensión más profunda, situada y con sentido para la vida.

Figura 6

Componentes clave de la lectura en procesos colaborativos mediados por TIC



Fuente: elaboración del autor

Construcción teórica emergente: una aproximación situada para fortalecer la comprensión lectora desde las TIC y la colaboración

A partir de los hallazgos fenomenológicos recogidos en las voces de docentes y estudiantes, y en relación con los constructos teóricos definidos al comienzo de esta investigación, se propone una construcción teórica emergente que integra tres dimensiones centrales: **el uso pedagógico de las TIC, el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora como práctica situada**. Esta construcción no busca ser absoluta, sino funcionar como una herramienta interpretativa contextualizada que surge de la experiencia vivida en contextos rurales del municipio de Mahates.

Esta construcción teórica emergente constituye el aporte teórico que el objetivo general de esta investigación buscaba generar. Lejos de ser un modelo predictivo, esta propuesta emerge como una respuesta interpretativa contextualizada de las voces y experiencias narradas de los informantes clave que articula las TIC, el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora.

El primer eje —las TIC— se entiende como un instrumento de mediación pedagógica que, al no ser neutral o autónoma, cobra significado al articularse en las prácticas educativas. Como se demostró en los relatos, herramientas como el celular, el video beam, PowerPoint o los simuladores digitales se convierten en medios que facilitan la comprensión al ser implementados con fines didácticos y adaptados a las condiciones del entorno. Este punto de vista es coherente con la noción de mediación tecnológica presente en el marco teórico, donde las TIC operan como extensiones cognitivas y sociales que facilitan el acceso, la representación y la expresión del conocimiento (Hernández, 2022; Van Manen, 2003).

El segundo eje —el aprendizaje colaborativo— surge de los relatos como una experiencia práctica vivida y necesaria en contextos de limitación tecnológica y diversidad cultural. La cooperación mutua, la organización de roles, el diálogo reflexivo y la elaboración colectiva de productos digitales reflejan los principios de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979) y del aprendizaje colaborativo como construcción

conjunta de significados (Dillenbourg, 1999). Este eje refuerza el carácter social del aprendizaje y permite superar enfoques individualistas que suelen limitar la comprensión lectora.

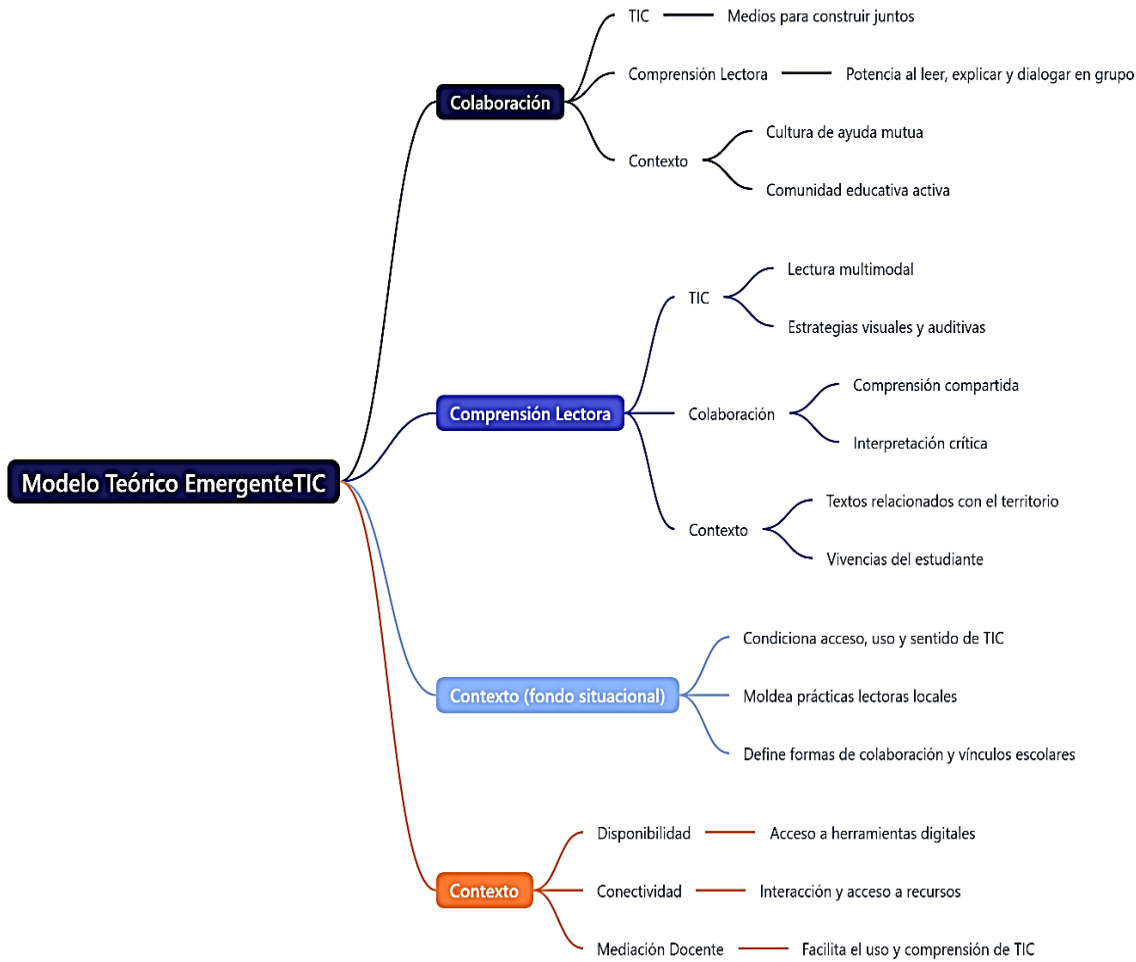
El tercer eje —la comprensión lectora— se configura a partir de la experiencia de los participantes como un proceso activo, contextual y multimodal. Leer supone construir significados a partir de la interacción con los textos, con los otros y con el propio entorno. Este enfoque se fundamenta en los modelos de comprensión lectora revisados (Kintsch & van Dijk, 1978; Juric & Ané, 2006), y se amplía con la dimensión situada y afectiva que emerge de los relatos: la lectura se relaciona con la identidad cultural, con el territorio y con las emociones provocadas por el texto.

La interacción entre estos tres ejes se caracteriza por su dinamismo y recurrencia: la colaboración facilita un uso significativo de las TIC las cuales amplían las formas de acceso y procesamiento de textos; la comprensión lectora se fortalece cuando se desarrolla en un entorno de intercambio colectivo con apoyo tecnológico pertinente. Esta relación triangular se desarrolla dentro de un contexto rural específico —Mahates, San Basilio de Palenque, San Joaquín— que actúa como marco condicionante y a la vez como fuente de significado pedagógico.

En la Figura 7 se sintetiza la construcción teórica emergente, representando la interrelación constante entre TIC, colaboración y comprensión lectora, situada en un entorno rural que le confiere sentido y direccionalidad ético-pedagógica y no busca constituirse un referente universal, sino una elaboración situada que responde directamente a las preguntas de investigación y concreta el objetivo general de investigación. No se orienta en la predicción, sino que integra una relación dinámica presente en las experiencias vividas: las TIC se configuran como mediación pedagógica del aprendizaje, la colaboración como principio fundamental y la comprensión lectora como referente pedagógico. La ruralidad de Mahates no es espacio de actuación activa que dota de relevancia sociocultural y ética a esta articulación. Así, la figura sintetiza un hallazgo conceptual con una proyección pedagógica: pensar la tecnología desde lo humano, la lectura desde lo colectivo y el aprendizaje desde el territorio.

Figura 7

Construcción teórica emergente: interacción entre TIC, colaboración y comprensión lectora en contexto rural



Construcción teórica emergente: articulación entre TIC, colaboración y comprensión lectora en contextos rurales

La restricción del modelo teórico emergente al contexto rural obedece a una posición epistemológica y metodológica coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico que orienta esta investigación. En este estudio, el contexto rural adquiere una relevancia como una condición sociocultural que incide de manera directa en las experiencias educativas, las prácticas lectoras, las dinámicas de

aprendizaje colaborativo y las formas de mediación de las TIC. Los rasgos de disponibilidad de recursos tecnológicos, las dinámicas pedagógicas, los conocimientos situados y los procesos de formación de docentes y estudiantes, afectan de forma directa en los significados conferidos a la lectura. Por esta razón, el modelo no se orienta a generalizarse a otros contextos educativos, sino que busca comprender e interpretar el fenómeno tal como se expresa en el ámbito rural, ofreciendo un constructo teórico contextualizado con capacidad orientadora para escenarios de características semejantes.

**Proyecciones pedagógicas: hacia una comprensión lectora más humana,
colaborativa y mediada por sentido**

Lo que ha surgido en esta investigación no puede quedar solamente en el plano interpretativo. Las voces recogidas, los principios éticos y pedagógicos identificados y la aproximación teórica emergente construida a partir de ellos, exigen ser pensados como posibilidades pedagógicas para transformar la práctica educativa en contextos rurales, y más allá de ellos. Si algo dejó claro este proceso es que fortalecer la comprensión lectora no depende únicamente de recursos o metodologías, sino de cómo se mira al estudiante, cómo se construye el aprendizaje, y cómo se habita la escuela. Por eso, este capítulo no concluye con una teoría cerrada, sino que se abre con proyecciones pedagógicas concretas, pensadas desde lo vivido y destinadas a inspirar nuevas prácticas posibles, contextualizadas, sensibles y transformadoras.

En primer lugar, se hace necesario reconocer el potencial pedagógico de las TIC cuando son apropiadas con sentido. La experiencia en las escuelas rurales demostró que, incluso con recursos limitados, los dispositivos digitales pueden convertirse en aliados de la lectura comprensiva cuando se los integra a proyectos que conecten con la vida, la comunidad y la cultura de los estudiantes. No se trata de digitalizar la escuela por sí misma, sino de humanizar la tecnología, de ponerla al

servicio del encuentro, la creatividad y la voz del estudiante. Como recuerda Edith Litwin (2008), no es la herramienta lo que transforma la educación, sino la práctica pedagógica que la integra críticamente. Esto implica formar a los docentes no solo en el uso técnico de las TIC, sino también en su valor didáctico, ético y emocional.

En segundo lugar, es urgente potenciar el aprendizaje colaborativo como eje de trabajo pedagógico. En todos los escenarios estudiados, la colaboración entre pares fue una estrategia espontánea, efectiva y profundamente humana para enfrentar los desafíos del aprendizaje. Cuando los estudiantes se enseñaron entre ellos, compartieron dispositivos, se dividieron tareas o se ayudaron a comprender un texto, no solo mejoraron su rendimiento, sino que construyeron vínculos, autoestima y sentido de pertenencia. Esto coincide con lo planteado por Johnson y Johnson (2009), quienes sostienen que el aprendizaje cooperativo no solo mejora los resultados académicos, sino también las habilidades sociales y la motivación intrínseca. Así, promover la colaboración no debe ser una excepción ni una técnica ocasional, sino un principio organizador de la enseñanza.

En tercer lugar, se propone revisar las formas de enseñar la lectura desde una mirada más amplia, crítica y situada. La comprensión lectora no puede seguir entendiéndose como una destreza mecánica que se mide con pruebas estandarizadas. En esta investigación, los estudiantes leyeron mejor cuando los textos estaban conectados con su mundo, con sus emociones, con lo que les interesaba o les dolía. Como argumenta Brian Street (2003), leer es participar en una práctica social cargada de significados culturales, políticos y personales. Por eso, es necesario generar propuestas didácticas que incluyan textos multimodales, experiencias sensoriales, actividades significativas y sobre todo, espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar lo que comprendieron, lo que sintieron y lo que transformaron a partir de la lectura.

Otra proyección pedagógica que se deriva de este estudio es la revalorización del docente como mediador ético y afectivo, no solo como transmisor de contenidos. Los testimonios muestran que las experiencias más significativas ocurrieron cuando

el profesor acompañó, sostuvo, celebró y se implicó emocionalmente en el proceso de sus estudiantes. Esto coincide con lo que plantea Carlos Skliar (2012), quien insiste en que el vínculo educativo no se funda en la técnica ni en la autoridad, sino en la presencia atenta y cuidadosa del educador. En un contexto rural, donde la distancia geográfica muchas veces se suma a la exclusión cultural, el docente se convierte en una figura clave para sostener la confianza, el deseo de aprender y la dignidad del estudiante.

Finalmente, este estudio invita a repensar la escuela como un espacio para construir comunidad, no solo como lugar de instrucción. En cada testimonio quedó claro que los aprendizajes no fueron exclusivamente producto del currículum, sino de las relaciones tejidas dentro y fuera del aula. Por eso, cualquier propuesta pedagógica que busque fortalecer la comprensión lectora debe ir acompañada de una política institucional que promueva la inclusión digital, la equidad en el acceso, la formación continua de docentes y la participación activa de las familias y comunidades.

Lo que se proyecta desde este capítulo no es un modelo único ni una receta aplicable sin más. Es una invitación a crear escuelas más sensibles, pedagógicamente responsables y humanamente habitables, donde leer sea mucho más que una tarea escolar: sea una forma de entender el mundo, de narrarse, de transformar lo que se vive. Y para eso, las TIC, la colaboración y la lectura deben caminar juntas, no como tres elementos dispersos, sino como un entramado de posibilidades que dignifican la experiencia de aprender.

Cierre del capítulo V: de la voz al sentido, del relato a la posibilidad

Este capítulo ha sido más que una parte del informe de investigación: ha sido un espacio para devolverle profundidad, dignidad y valor a las voces que muchas veces quedan silenciadas en los discursos educativos. A través de la escritura fenomenológica y de la construcción teórica que emergió de ella, se hizo visible que

la comprensión lectora no es solo una competencia técnica ni un indicador de logro académico: es una experiencia vital, situada, relacional y cargada de sentido. Leer, en los contextos rurales abordados por este estudio, fue también una forma de resistir, de imaginar, de vincularse y de transformar el entorno.

En la Fase I, el texto fenomenológico permitió interpretar las vivencias narradas por docentes y estudiantes con un enfoque sensible y profundo. Cada anécdota reveló no solo lo que ocurrió, sino cómo se sintió, cómo se vivió, cómo marcó un aprendizaje. El aula rural apareció como un escenario simbólico, donde el calor, las carencias o la alegría no eran obstáculos técnicos, sino dimensiones reales que afectaban el modo de comprender. Las TIC emergieron con su doble cara: como frustración y como posibilidad. Y sobre todo, la palabra compartida —la lectura en voz alta, la ayuda mutua, el consejo del otro— se convirtió en puente para que lo incomprensible comenzara a tener sentido.

En la Fase II, se avanzó hacia una propuesta conceptual construida desde el propio campo: se identificaron principios éticos y pedagógicos que no surgieron de una teoría previa, sino de la lectura respetuosa y profunda de lo vivido. El reconocimiento de la voz del otro, el cuidado como presencia activa, la equidad tecnológica y la corresponsabilidad educativa fueron hilos que tejieron una ética posible para educar con sentido en condiciones adversas. Del mismo modo, la colaboración y la lectura situada se consolidaron como pilares pedagógicos que no solo organizan la enseñanza, sino que humanizan el acto de aprender.

La construcción teórica emergente propuesta no pretende ser universal, pero sí coherente con el contexto y fiel a las voces escuchadas. A través de sus tres ejes —TIC, colaboración y comprensión lectora— ofrece una mirada integradora que puede guiar prácticas futuras, siempre que se mantenga viva la sensibilidad hacia el lugar y las personas que lo habitan. Finalmente, las proyecciones pedagógicas trazadas no cierran el camino, lo abren: invitan a pensar otras formas de enseñar, otras formas de acompañar, otras formas de leer que estén más cerca de la vida, más cerca de las personas.

Este capítulo finaliza, pero el sentido que deja permanece: cuando la escuela escucha, cuando el aula acoge, cuando leer se convierte en comprender el mundo con otros, entonces la educación deja de ser un trámite y se vuelve una experiencia transformadora. Y allí, justo en ese punto, comienza la verdadera posibilidad pedagógica.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Respuesta a la pregunta de investigación

¿Cómo el empleo de las TIC y el aprendizaje colaborativo pueden contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en instituciones educativas del municipio de Mahates?

Responder a esta pregunta implica no solo mirar lo que se descubrió en el trabajo de campo, sino también entender desde qué lugar fue respondida. Lo que comenzó como una inquietud teórica y pedagógica sobre las debilidades lectoras de los estudiantes se fue convirtiendo, con el pasar de los encuentros, las entrevistas y los relatos compartidos, en una comprensión más humana y situada del fenómeno. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), junto con las estrategias de aprendizaje colaborativo, no aparecieron como soluciones mágicas, sino como posibilidades reales, aunque llenas de matices, para transformar la manera en que se vive la lectura en las escuelas del municipio de Mahates.

En las voces recogidas, la lectura no fue un ejercicio mecánico ni un trámite académico. Fue, muchas veces, un acto de resistencia, de afirmación, de vínculo. Freire (1996) lo expresa con claridad cuando afirma que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. En Mahates, leer no fue para los estudiantes algo que se hace en silencio frente a un libro, sino una experiencia que se enraíza en lo que les duele, les emociona o les identifica. Cuando las TIC se integraron con sentido —a través de videos, celulares compartidos o búsquedas en internet—, surgieron nuevas maneras de leer: más visuales, más colectivas, más conectadas con la realidad. Sin embargo, esto solo tuvo valor cuando el uso de la tecnología estuvo acompañado de una intención pedagógica clara, de un maestro que se preocupó por el proceso, o de un compañero que ayudó a otro a entender.

Lo mismo ocurre con el aprendizaje colaborativo. Las escenas más significativas que narraron los participantes fueron aquellas donde la comprensión surgía entre varios: cuando una estudiante explicó a otra lo que no entendía, cuando un grupo se organizó para superar la falta de internet, o cuando una docente adaptó su clase para incluir a todos, incluso a quienes no tenían celular. En ese sentido, el aprendizaje colaborativo no fue una estrategia añadida, sino una forma de relación que ya estaba presente en la cultura escolar y comunitaria, especialmente en contextos rurales y afrodescendientes como Palenque, donde el saber se ha construido históricamente de forma colectiva.

Por tanto, las TIC y el aprendizaje colaborativo contribuyen al fortalecimiento de la comprensión lectora no por su novedad o eficacia técnica, sino por su capacidad de abrir espacios de sentido, de diálogo y de inclusión. Como advierte Selwyn (2016), “la tecnología en educación es siempre una cuestión política y cultural”, y en este estudio se hizo evidente que la transformación lectora no se da por la presencia de dispositivos, sino por el modo en que estos se usan, se comparten y se resignifican en comunidad. Las experiencias vividas mostraron que, incluso con limitaciones tecnológicas evidentes, se puede avanzar hacia una comprensión lectora más profunda, si se articulan el compromiso docente, la colaboración entre pares y una lectura que parta del mundo vivido.

En síntesis, la pregunta investigativa fue respondida no desde una hipótesis cerrada, sino desde el acompañamiento respetuoso a las experiencias de quienes leen, enseñan y aprenden en condiciones desiguales.

Cumplimiento de los objetivos de la investigación

Uno de los aspectos más importantes al cerrar un proceso investigativo es verificar, con honestidad y profundidad, si los objetivos planteados al inicio fueron realmente alcanzados. En este caso, tanto el objetivo general como los específicos no fueron entendidos como metas mecánicas, sino como guías que orientaron cada etapa del

camino. A la luz de las voces recogidas y de las experiencias compartidas en las instituciones educativas de Mahates, puedo afirmar que los objetivos se cumplieron de manera coherente, respetando el método fenomenológico-hermenéutico que enmarcó esta investigación.

El objetivo general, que consistía en “proponer un constructo teórico que articule el uso de TIC y el aprendizaje colaborativo para fortalecer la comprensión lectora desde las experiencias de estudiantes y docentes de básica secundaria en instituciones educativas del municipio de Mahates, Bolívar-Colombia”, fue alcanzado no desde una formulación abstracta, sino desde una propuesta situada, construida con base en lo que los actores educativos realmente viven, sienten y piensan. Esta aproximación no ofrece una receta, pero sí delimita con claridad algunos elementos que pueden orientar a los docentes: integrar las TIC no como una meta en sí misma, sino como un medio para motivar, diversificar y acercar la lectura a los intereses del estudiante; fomentar el trabajo colaborativo no como una exigencia escolar, sino como una oportunidad de tejer vínculos y construir sentido en comunidad. Esta propuesta emergió de las narraciones, se nutrió de la observación pedagógica, y fue filtrada a través de una escritura comprometida, más interpretativa que prescriptiva.

En cuanto al primer objetivo específico, que buscaba “reconocer, a partir de las experiencias narradas por docentes y estudiantes, las herramientas TIC que emergen como significativas en procesos colaborativos de lectura en contextos rurales”, los relatos dieron pistas claras. Las experiencias más significativas no provinieron del uso de tecnologías sofisticadas, sino de aquellas que estaban al alcance de los estudiantes: celulares, audios de WhatsApp, videos breves, aplicaciones básicas como YouTube o Word. Pero lo verdaderamente transformador fue cómo estas herramientas se usaron con otros. Un celular compartido en grupo, una búsqueda conjunta, una lectura en voz alta grabada para escucharla luego. Como menciona Litwin (2005), el valor pedagógico de la tecnología no reside en el aparato en sí, sino en el modo en que se lo integra al proceso educativo. Esta afirmación se vio confirmada en cada escena descrita por los participantes.

El segundo objetivo, “interpretar cómo se articulan las TIC, el aprendizaje colaborativo y las estrategias didácticas en las prácticas educativas reales del municipio de Mahates, a partir de las voces de sus actores”, permitió reconocer un panorama desigual. Si bien hay esfuerzos individuales valiosos, como el de docentes que adaptan sus clases a pesar de la falta de internet, también se evidenciaron limitaciones estructurales: conectividad intermitente, escasa formación docente en TIC, y prácticas pedagógicas aún centradas en la transmisión. Sin embargo, lo más valioso fue descubrir que, incluso en estas condiciones, la creatividad, la empatía y el deseo de enseñar siguen presentes. Esta tensión entre las condiciones objetivas y las estrategias subjetivas fue una constante que atraviesa toda la investigación.

El tercer objetivo específico, que proponía “analizar los factores pedagógicos, situacionales y socioculturales que configuran las prácticas de lectura de los estudiantes en el contexto rural de Mahates, desde la experiencia vivida de docentes y estudiantes”, se abordó desde la fenomenología, lo cual permitió ir más allá de la superficie. Leer no es igual para todos, y mucho menos en un contexto tan diverso como Mahates. En Palenque, por ejemplo, la oralidad tiene un peso vital, y muchas veces las estrategias lectoras se articulan con lo comunitario. En Mahates y San Joaquín, las prácticas están más atravesadas por lo técnico y agropecuario, lo cual también moldea la forma en que se concibe la lectura. Esta caracterización permitió mostrar que no se puede hablar de comprensión lectora en abstracto, sin atender a los territorios y a las culturas que los habitan.

El cuarto objetivo, “formular los elementos clave de una propuesta teórico-práctica situada para la implementación de estrategias lectoras mediadas por TIC y colaboración, sustentada en los hallazgos interpretativos del estudio y dirigida a docentes del municipio de Mahates”, se cumplió en el capítulo anterior. Allí, a partir de los sentidos que emergieron de las voces, se delinearon elementos fundamentales: reconocer la lectura como experiencia situada; entender las TIC como mediaciones y no como fines; y concebir la colaboración como condición pedagógica más que como técnica. Esta propuesta no surgió de la teoría impuesta, sino de una escucha respetuosa y un trabajo de

interpretación comprometido, tal como lo plantean Van Manen (2003) y Gadamer (1975).

Finalmente, el quinto objetivo, orientado a “construir una aproximación teórico-práctica situada para la implementación de estrategias lectoras mediadas por TIC y colaboración, dirigida a docentes del municipio de Mahates”, tomó forma en la construcción teórica emergente presentada en el Capítulo V. Esta se plasmó como expresión escrita de las experiencias compartidas de docentes y alumnos, articulados en un marco pedagógico contextualizado y orientado en valores éticos que busca ofrecer una guía para docentes que desarrollan procesos de lectura en realidades rurales marcadas por la diversidad cultural y la limitación tecnológica.

En resumen, los objetivos no solo se cumplieron, sino que se enriquecieron con el camino vivido. Cada uno fue abordado desde la experiencia, con honestidad metodológica y un profundo respeto por las voces que los hicieron posibles.

Consolidación de los aportes del método fenomenológico-hermenéutico

Llegar al final de esta investigación me permite valorar con más claridad lo acertada que fue la decisión de asumir el método fenomenológico-hermenéutico como horizonte metodológico y ético. En un inicio, quizás por la formación académica o por la presión institucional de buscar resultados “medibles”, había en mí ciertas dudas sobre si este camino interpretativo sería lo suficientemente “riguroso” a los ojos de la academia. Sin embargo, conforme fui adentrándome en los relatos, las anécdotas, los gestos, los silencios de estudiantes y docentes, entendí que solo un enfoque como este podía hacer justicia a lo que esas experiencias querían decir. No se trataba de contar cuántas veces se usaba una herramienta digital o de clasificar los niveles de lectura, sino de comprender el sentido profundo que estas vivencias tienen para quienes las encarnan.

El aporte más significativo del método fenomenológico-hermenéutico fue justamente ese: permitir que las voces hablaran sin ser reducidas, sin ser traducidas a categorías que las desdibujaran. Como sostiene van Manen (2003), “hacer fenomenología es permitir que el fenómeno se revele en su plenitud, sin forzarlo, sin adelantar explicaciones”. Esta actitud de apertura me exigió una forma de escucha distinta, más paciente, más respetuosa, más dispuesta a dejarme afectar por lo que el otro decía, incluso cuando no era fácil ponerlo en palabras. Entrevistar a un estudiante que se negaba a leer en voz alta por temor a la burla, o a una docente que se sentía frustrada por no dominar la tecnología, no fue simplemente recolectar datos: fue entrar en contacto con mundos de sentido, con biografías educativas marcadas por tensiones reales.

Además, este enfoque me permitió comprender que la experiencia no es algo plano, sino denso, contradictorio, lleno de matices. Como bien explica Gadamer (1975), comprender no es replicar una verdad ajena, sino lograr una “fusión de horizontes”, es decir, un encuentro entre lo que vive el otro y lo que uno es capaz de comprender desde su propio mundo. Cada relato compartido en esta investigación fue un espacio para ese tipo de encuentro. En lugar de juzgar las prácticas lectoras o el uso de las TIC desde estándares externos, el enfoque me enseñó a partir de lo vivido, de lo que tiene sentido para los actores escolares desde su cotidianidad, desde sus posibilidades reales.

Otro aporte fundamental del método fue la relación ética que establece entre el investigador y los participantes. Aquí no hubo objetos de estudio, sino personas que confiaron en que su palabra sería escuchada con dignidad. Como recuerda Paul Ricoeur (1996), interpretar un relato no es solo desentrañar su estructura, sino asumir la responsabilidad de hacerle justicia a su verdad. En este sentido, cada texto que escribí buscó mantener viva la voz de quienes participaron, no como cita ilustrativa, sino como fuente legítima de conocimiento. El método de Van Manen, con su énfasis en la experiencia vivida, me ayudó a escribir no para explicar, sino para evocar; no para resumir, sino para comprender.

Además, este enfoque me permitió mantener una relación fuerte con el fenómeno. No fue un objeto externo, sino una experiencia que me involucró personalmente como educador y como persona. Me vi interpelada por lo que escuché, por lo que no pude resolver, por lo que me dolió ver. Esa implicación no debilitó el estudio, al contrario, lo hizo más honesto. La reflexividad no fue un acto de ego, sino de responsabilidad. En palabras de Finlay (2002), la reflexividad es una forma de cuidar la integridad del proceso, reconociendo que el conocimiento no es neutro, sino siempre situado.

Finalmente, el método fenomenológico-hermenéutico me permitió construir conocimiento desde lo humano, no desde lo abstracto. Pude comprender cómo se vive la lectura en territorios donde hay más oralidad que libros, más creatividad que conectividad, más deseo de aprender que recursos disponibles. Este método no solo aportó profundidad metodológica, sino una forma más ética y comprometida de hacer investigación educativa.

Aportes teóricos y prácticos al campo educativo

Todo trabajo investigativo que se precie de ser valioso no puede limitarse a describir una realidad; debe también contribuir a transformarla. A lo largo de este estudio, mi intención no fue solo comprender cómo se vive la lectura mediada por TIC y trabajo colaborativo en el contexto de Mahates, sino también aportar elementos que sirvan a otros docentes, investigadores y comunidades educativas que enfrentan desafíos similares. En ese sentido, considero que este trabajo deja aportes significativos, tanto en el plano teórico como en el práctico.

Desde lo teórico, esta investigación propone una forma distinta de pensar la comprensión lectora en contextos rurales. No parte de estándares internacionales ni de pruebas externas, sino de las vivencias reales de los estudiantes y docentes que habitan territorios marcados por la desigualdad, la oralidad, la creatividad y la resistencia. La comprensión lectora aquí no se plantea como una competencia

aislada, sino como una experiencia situada, relacional y profundamente humana. En diálogo con autores como Freire (1996), Van Manen (2003) y Larrosa (2003), se reafirma que leer no es simplemente decodificar, sino interpretar el mundo, establecer vínculos, reconstruir sentido. Esta mirada se aleja de las visiones instrumentalistas y tecnocráticas de la lectura, y propone una comprensión más amplia y ética del fenómeno.

Además, se aporta a la discusión teórica sobre el uso pedagógico de las TIC. Frente a las narrativas dominantes que presentan la tecnología como una solución universal, este estudio muestra que su impacto depende de cómo se integra en contextos específicos, con sujetos concretos y condiciones materiales reales. Como advierte Selwyn (2016), no se puede hablar de tecnología educativa sin considerar sus implicaciones culturales, políticas y sociales. Esta tesis valida esa perspectiva, al mostrar que el uso de un celular puede ser un acto de exclusión o de inclusión, dependiendo de cómo se acompañe pedagógicamente y de cómo se viva colectivamente. Por tanto, se enriquece la teoría educativa al plantear que el valor de las TIC está más en su resignificación que en su disponibilidad.

En el plano práctico, esta investigación ofrece pistas claras para el trabajo pedagógico en instituciones similares a las del municipio de Mahates. Se evidenció, por ejemplo, que los estudiantes aprenden mejor cuando leen juntos, cuando se sienten acompañados, cuando la lectura no se impone como una tarea individual, sino que se comparte como una experiencia significativa. Esto implica que los docentes pueden fortalecer la comprensión lectora no solo a través de estrategias técnicas, sino también desde una pedagogía del cuidado, del diálogo y del reconocimiento del otro. Tal como lo expresa Vygotsky (1979) con su noción de zona de desarrollo próximo, los aprendizajes más importantes no ocurren en soledad, sino en interacción.

También se brindan orientaciones útiles sobre cómo integrar las TIC en el aula con sentido pedagógico. No se trata de depender de plataformas sofisticadas o de esperar condiciones ideales, sino de usar lo que se tiene —audios, videos, imágenes,

aplicaciones básicas— de forma creativa y situada. Las experiencias recogidas muestran que incluso con conectividad limitada, es posible generar aprendizajes significativos si se parte de los intereses del estudiante, se fomenta el trabajo en grupo y se reconoce el valor de la experiencia vivida. Esta mirada puede ser de gran utilidad para docentes rurales que muchas veces se sienten desbordados por discursos tecnológicos poco realistas.

Otro aporte práctico importante es el reconocimiento del contexto como parte constitutiva del acto pedagógico. En territorios como Mahates, la lectura debe articularse con la historia, la identidad y la cultura local. Leer no puede significar lo mismo para un estudiante de Palenque, que vive en un entorno marcado por la tradición oral y el criollo palenquero, que para un joven del casco urbano con otro tipo de referencias. Esta tesis muestra cómo una pedagogía contextualizada puede hacer que la lectura se vuelva relevante, cercana y transformadora.

En resumen, los aportes de esta investigación no pretenden imponer un modelo, sino abrir posibilidades. Teóricamente, ayuda a pensar la lectura, la tecnología y la colaboración desde una mirada crítica, humana y situada. Prácticamente, ofrece orientaciones concretas para docentes que buscan transformar sus prácticas sin depender de soluciones externas. Creo que esa es la mejor contribución que una investigación educativa puede hacer: partir de lo que hay, escuchar lo que vive la escuela y, desde ahí, construir nuevos caminos posibles.

Limitaciones del estudio

Reconocer las limitaciones de un estudio no significa restarle valor, sino todo lo contrario: implica asumir con responsabilidad las condiciones reales que atravesaron el proceso investigativo y los márgenes dentro de los cuales fue posible actuar. En una investigación cualitativa con método fenomenológico-hermenéutico, como la que se desarrolló aquí, no se persigue la representatividad estadística ni la generalización de resultados, sino una comprensión profunda y situada del fenómeno

vivido. Aun así, es necesario señalar ciertos aspectos que condicionaron la investigación y que deben tenerse en cuenta al momento de leer los hallazgos y sus interpretaciones.

Una de las primeras limitaciones fue el contexto sociotecnológico de las instituciones participantes. Las escuelas del municipio de Mahates, especialmente las ubicadas en zonas rurales como San Joaquín y San Basilio de Palenque, presentan restricciones materiales importantes: conectividad inestable, escasez de dispositivos, aulas con recursos limitados y docentes que, en muchos casos, no han tenido acceso a formación continua en herramientas digitales. Esta realidad, lejos de desvirtuar el estudio, le dio sentido. Sin embargo, también supuso un desafío: no siempre fue posible observar prácticas consolidadas de integración tecnológica, y en algunos casos, el uso de las TIC era más simbólico o esporádico que sistemático. Esto obligó a trabajar con ejemplos fragmentarios, lo cual exigió una mirada aún más sensible y respetuosa del contexto.

Otra limitación fue el tiempo disponible para el trabajo de campo. Aunque se logró sostener un proceso de acompañamiento cercano y prolongado con los participantes, la dinámica escolar, el calendario académico, las actividades extracurriculares y, en algunos casos, los paros o suspensiones propias del sistema educativo público, redujeron las oportunidades de encuentros más frecuentes o prolongados. Hubo momentos en los que las entrevistas se interrumpieron por actividades institucionales, o en los que estudiantes no pudieron asistir por situaciones personales o familiares. Esto restringió la posibilidad de generar más ciclos de retroalimentación o de profundización en algunos temas.

Además, como suele ocurrir en estudios cualitativos, el rol del investigador también representa una limitación inevitable. A pesar de haber mantenido una actitud reflexiva constante, reconociendo mi implicación personal, emocional y ética en el proceso, no es posible eliminar por completo la carga interpretativa que conlleva todo acto de comprensión. La fenomenología hermenéutica parte justamente de esa

conciencia: el sentido emerge del encuentro entre el investigador y la vivencia narrada. No hay interpretación “neutra”.

También es importante señalar que, por la propia naturaleza del método fenomenológico, los hallazgos no pueden ser extrapolados a otros contextos sin un análisis profundo. Lo que aquí se interpretó tiene sentido en el territorio de Mahates, con sus particularidades culturales, lingüísticas y educativas. Llevar estas conclusiones a otros lugares requeriría adaptaciones sensibles, nuevas escuchas y otras miradas. Esto no limita el valor del estudio, pero sí acota su alcance. Como plantea Van Manen (2003), la fenomenología no busca decir “esto es lo que ocurre siempre”, sino “esto es lo que puede significar esta experiencia en este lugar, para estas personas, en este momento”.

Por último, una limitación más sutil, pero no menos importante, fue el peso del silencio en algunas entrevistas. Hubo estudiantes o docentes que, por timidez, cansancio o desconfianza, dijeron menos de lo que tal vez hubieran querido. Aprendí que el silencio también comunica, y que muchas veces lo no dicho es tan revelador como las palabras. Tal vez porque el tiempo fue corto, o porque el clima emocional no siempre fue propicio. Ese límite no es un fracaso, sino una señal de respeto: hay cosas que sólo se dicen cuando el vínculo es suficientemente fuerte, y eso requiere más tiempo del que a veces permite una tesis.

En conclusión, este estudio, como todo proceso humano, tiene límites. Algunos fueron contextuales, otros metodológicos, y otros personales. Pero cada uno de ellos fue también una oportunidad para investigar con más humildad, más conciencia y más cuidado. Reconocerlos no resta, suma: suma honestidad, suma profundidad y suma compromiso con la verdad vivida de quienes participaron.

Recomendaciones

Después de haber recorrido este proceso de investigación con la profundidad que merece, y de haber escuchado con atención las experiencias de estudiantes y docentes de las instituciones educativas del municipio de Mahates, me parece necesario y ético proponer algunas recomendaciones que puedan servir como guía o inspiración para quienes están comprometidos con una educación más significativa, justa y humanizada. Estas recomendaciones no surgen de una posición de autoridad, sino desde el diálogo con las voces que hicieron posible esta tesis, y desde la convicción de que toda transformación educativa empieza por reconocer lo que ya ocurre en las aulas, aunque muchas veces pase desapercibido.

Para los docentes, la primera recomendación es confiar en el valor de lo que ya están haciendo. Muchos de los hallazgos de este estudio muestran que, aun en medio de limitaciones tecnológicas o estructurales, hay prácticas que potencian la comprensión lectora: leer en grupo, explicar con paciencia, vincular los textos con la vida cotidiana, usar el celular como herramienta de aprendizaje y no solo como distracción. Lo que se necesita no es tanto “más tecnología”, sino más conciencia sobre cómo usar lo disponible de forma creativa, ética y afectiva. La invitación es a seguir leyendo con los estudiantes, no para cumplir una guía, sino para encontrarse con ellos en la lectura. Y a recordar que enseñar a leer también implica enseñar a confiar, a compartir, a preguntar sin miedo.

Otra recomendación importante para los docentes es la formación continua en herramientas TIC con sentido pedagógico. No basta con saber manejar un programa o una aplicación; es clave preguntarse para qué se usa, con qué intención, y cómo se articula con los procesos de comprensión de los estudiantes. Esto implica revisar nuestras propias creencias sobre la lectura, la tecnología y la enseñanza, y estar dispuestos a aprender junto con nuestros estudiantes. Como propone Freire (2005), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 97). Esa relación dialógica debe estar presente también en el uso pedagógico de las TIC.

Para las instituciones educativas, es urgente pensar en estrategias que garanticen el acceso mínimo a recursos tecnológicos, pero sobre todo que fomenten una cultura escolar donde la colaboración, la lectura crítica y la innovación sean prácticas cotidianas. Esto no se logra solo con dispositivos, sino con tiempos institucionales para el trabajo en equipo docente, con espacios para leer en voz alta sin miedo al error, y con proyectos pedagógicos que reconozcan la diversidad cultural del territorio. En lugares como San Basilio de Palenque, por ejemplo, se podrían fortalecer las prácticas de oralidad como parte del currículo lector, integrando textos en lengua palenquera o promoviendo círculos de palabra inspirados en las tradiciones locales.

A las secretarías de educación y al diseño de políticas públicas, esta investigación les plantea la necesidad de repensar la manera en que se promueve la integración de TIC y estrategias lectoras en contextos rurales. Muchas veces se diseñan programas desde los centros urbanos, sin considerar las realidades específicas de territorios como Mahates: sus dificultades de conectividad, la falta de formación especializada, la riqueza cultural que no se ve reflejada en los materiales pedagógicos. Las políticas deben ser más sensibles al territorio, más dialogadas, más sostenidas. Y, sobre todo, deben dejar de ver la tecnología como solución mágica y comenzar a verla como una mediación que requiere acompañamiento humano constante.

Para futuras investigaciones, esta tesis deja varias puertas abiertas. Sería interesante, por ejemplo, explorar con mayor profundidad el vínculo entre oralidad, identidad cultural y comprensión lectora en comunidades afrodescendientes. También sería valioso desarrollar propuestas concretas de formación docente en TIC desde una perspectiva situada, que recoja las voces de los educadores rurales y no les imponga modelos ajenos. Otra línea posible es investigar cómo se pueden diseñar entornos virtuales de aprendizaje que respeten la dinámica colectiva y afectiva del aula rural, y no reproduzcan los mismos esquemas individualistas del sistema tradicional.

En definitiva, estas recomendaciones no buscan ser exhaustivas, sino iniciar un diálogo con quienes, desde distintos lugares, tienen en sus manos la posibilidad de mejorar la manera en que los jóvenes acceden al derecho a comprender lo que leen. Leer bien no es un lujo, es una necesidad para vivir con dignidad. Y para lograrlo, necesitamos tecnologías con sentido, pedagogías del cuidado y escuelas que se reconozcan como espacios de encuentro, de palabra y de comunidad.

REFERENCIAS

- Almeida, P. (2022). *Factores que inciden en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria*. Editorial Universitaria.
- Ariso, J. M. (2009). *Filosofía hermenéutica y educación: Una aproximación fenomenológica*. Dykinson.
- Arteaga, M. J. (2022). *Uso de herramientas tecnológicas y metodologías innovadoras como recurso dinamizador para la enseñanza de las matemáticas y las ciencias experimentales*.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/127303>
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430.
<https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Barnacle, R. (2004). Reflexiones sobre la experiencia vivida en la investigación educativa. *Revista de Fenomenología Educativa*, 12(1), 45–60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2864314>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principios de la ética biomédica* (8.^a ed.). Oxford University Press.
- Bruner, J. (1997). *Desarrollo cognitivo y educación*.
<https://archive.org/details/bruner-j.-s.-desarrollo-cognitivo-y-educacion>
- Cadime, I., Ribeiro, I., Viana, F. L., Santos, S., & Prieto, G. (2014). Calibración de una prueba de comprensión lectora para estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 30(3), 1025–1034. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.172611>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castillo, M., & Vásquez, J. (2003). *Investigación en educación: Epistemología, estrategias y técnicas*. Trillas.
- Coll, C. (2001). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje en contextos escolares*. Santillana.
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197–206.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>
- DANE. (2021). *Condiciones de vida y educación en zonas rurales*.
<https://www.dane.gov.co>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *El manual SAGE de investigación cualitativa* (4.^a ed.). SAGE.
- Dillenbourg, P. (1999). *Aprendizaje colaborativo: Enfoques cognitivos y computacionales*. Elsevier.
- Esquivel, P., Villa, F., Guerra, G., Guerra, C., & Rangel, E. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión

lectora. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 177–190.
<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.13>

Fernández Astorga, A. C. (2023). *Integración de las TIC en el profesorado de la Educación Media Chilena* (Tesis doctoral). Programa de Doctorado en Psicodidáctica y Educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de <https://addi.ehu.eus/handle/10810/61453>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferro Casas, J. (2023) Aprendizajes digitales en la escuela rural: integración de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos rurales (Tesis doctoral). <https://www.tdx.cat/handle/10803/666999>

Finlay, L. (2002). Negociar el pantano: La oportunidad y el desafío de la reflexividad en la práctica de la investigación. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>

Franco, P., Cárdenas, R., & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 45–60.
<https://www.redalyc.org/journal/49757525221014/html/>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI.

Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método*. Trotta.

Giorgi, A. (2009). *El método fenomenológico descriptivo en psicología: Un abordaje husserliano modificado*. Duquesne University Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 105–117). SAGE.

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R. (2022). TIC y pedagogía: Desafíos y oportunidades en la práctica docente. *Revista Colombiana de Educación*, 85(1), 45–60.

Hernández, T. (2022). Integración de TIC en la educación. *AvaConews*, 5(1).
<https://avaconews.unibague.edu.edu.co/integracion-de-tic-en-la-educacion/>

Herrada, G., & Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181–193. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300181&script=sci-abstract>

Husserl, E. (2007). *La idea de la fenomenología*. Alianza Editorial.

- (ICFES). (2021). *Informe nacional de resultados SABER*. <https://www.icfes.gov.co>
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), & DANE. (2022). *Informe de gestión territorial*. <https://www.igac.gov.co/sites/default/files/transparencia/planeacionyaje/planeacionypresupuesto/informe.de-gestion-anual-2022-igac.publicado.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (6th ed.). Pearson.
- Juric, R., & Ané, R. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora: Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 113–126. <https://www.academia.edu/90586105/>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Hacia un modelo de comprensión y producción de texto. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Laertes.
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906.archivo.pdf>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1994). *Investigación naturalista*. SAGE.
- Litwin, E. (2005). *Tecnología educativa: Política, historias y propuestas*. Paidós.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Martínez, M., & Sepúlveda, L. (2019). Evaluación de la comprensión lectora: Entre la estandarización y la diversidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 34–56.
- Menacho, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: Aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora. *Praxis Educativa*, 25(3), 243–258. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2024). *Enfoque cualitativo y sus diseños: Descripciones, aplicaciones y procesos*. Centro para la Excelencia Académica, Universidad de Puerto Rico. <https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2024/04/Descripciones-aplicaciones-y-procesos.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2010). *Lengua palenquera e identidad colectiva*. <https://www.mincultura.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Decreto 1860 de 1994 sobre participación educativa*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061-archivo.pdf.decreto1860.94.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023, diciembre 5). *Resultados de Colombia en la prueba PISA 2022*. <https://www.mineducacion.gov.co>

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Política Nacional de Uso de Medios y Tecnologías en la Educación*.
<https://www.mineducacion.gov.gov/1759/articles-339097.archivo.pdf.competencias.tic.pdf>
- Nieto, O. (2012). ¿Qué es la implicancia de la teoría de Vygotsky para la lectura? *Lectura y Comprensión*, 5(1).
<https://lecturaycomprension.wordpress.com/tag/vygotsky/>
- Núñez, J., Rodríguez, M., & Pérez, C. (2019). Desigualdad educativa y comprensión lectora: Desafíos en la escuela pública. *Revista Colombiana de Educación*, 76(1), 45–67.
- Núñez, K., Medina, J., & Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.2>
- OCDE. (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE para construir un mundo mejor*. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2021). *Educación en pandemia: Pérdidas de aprendizaje y estrategias de recuperación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377720>
- Osorio, S. (2004). *Estrategias metodológicas para superar la apatía a la lectura*.
<https://repositorio.ucn.edu.co/server/api/core/bitstreams/973d428a-8277-4842-ac13-5dc199ce2e76/content>
- Pérez, W. E. (2022). *Ambientes de aprendizajes con TIC para conocer la lectora en educación secundaria básica*.
<https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/10716>
- Piaget, J. (1961). *Los orígenes de la inteligencia en los niños*. Aguilar.
- PISA. (2023). *La educación se encuentra en un declive global, de acuerdo con la prueba PISA*. Pijamasurf.
<https://pijamasurf.com/2023/12/prueba.pisa.matematicas.ciencia.resultados.dec.liveeducacion.mundo/>
- Plan Nacional Decenal de Educación. (2020). *Lineamientos 2016–2026*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decen-de-Educacion-2016-2026/>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Roncancio, C. Y. (2019). *Evaluación de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA)*.
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671465/tcyrb1de1.pdf>
- Sánchez Pérez, M. (2024). *Mejora de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en Educación Primaria a través de las TIC* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España. Recuperado de <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/75618>

- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Solano Hernández, E. (2023). *Estrategia metodológica para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes de la educación superior colombiana* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]. Tesis en Red. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/688338>
- Toala, U.(2018). La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas. *Luz*, 17(4), 1–15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589167642013>
- UNESCO. (2005). *El espacio cultural de Palenque de San Basilio*.
<https://ich.unesco.org/es/RL/el-espacio-cultural-de-palenque-de-san-basilio-00102>
- UNESCO. (2022). *Informe sobre los niveles de aprendizaje en lectura en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>
- UNICEF. (2022, junio 23). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no pueden comprender un texto simple al finalizar primaria*.
<https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/cuatro-de-cada-cinco-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe-no-pueden-comprender-un-texto-simple>
- Van Manen, M. (1990). *Investigating lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Althouse Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad* (J. Miró, Trad.). Idea Books. (Trabajo original publicado en 1990).
- Van Manen, M. (2017). *Investigación fenomenológica en educación: Un enfoque hermenéutico*. Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vázquez Pérez, J. P. (2024). *Enfoque cualitativo y sus diseños: Descripciones, aplicaciones y procesos*. Centro para la Excelencia Académica, Universidad de Puerto Rico. <https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2024/04/Descripciones-aplicaciones-y-procesos.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Woods, P. (1986). Writing ethnography: The political and the personal. En M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research* (pp. 251–269). Open University Press.

Anexos

ANEXO A

Expresiones de experiencia vivida a través de la anécdota (transcripción de la misma)

ANECDOTA

INFORMANTE: ESTUDIANTE

LUGAR: I.E.T.A. EZEQUIEL MARTELO

CÓDIGO: STE6 EZE

Tengo una anécdota de la clase de sociales, el profe nos puso un tema muy interesante, la cartografía, o sea, que tiene que ver con mapas, entonces, la actividad era usar la aplicación de gugol ER (Google Earth) para ver desde el espacio, ¡bacano, chévere! y luego teníamos que imprimir el mapa satelital de nuestro corregimiento, San Joaquín, uy!,.. ful bacano!, ¡para qué!. La idea era observar el relieve desde el gugol ER y ver cómo estaba distribuido los distintos territorios vecinos desde una vista arriba, lo cual me pareció una herramienta muy útil para aprender más sobre nuestras regiones, pero la actividad no fue tan sencilla como esperábamos.

El primer problema fue el internet, se caía mucho, era uno de las dificultades que tuvimos. Uno intentamos hacer el trabajo desde el internet de la plaza, que ra mas veloz, pero la señal se caía mucho. La página se caía constantemente, el gugol Er (google earth) y no bajaba lo suficiente como para ver el relieve con claridad y tomar la foto del mapa de San Joaquín. Fue muy estresante ver cómo pasaba el tiempo sin poder avanzar.

Además, había una gran diferencia entre los grupos ya que algunos compañeros que tienen mejores condiciones económicas pudieron conectarse desde sus casas porque tenían con planes de internet más rápidos y costosos. Esto les dio una ventaja, porque navegaron sin interrupciones y lograron descargar imágenes mucho más nítidas. En cambio, nosotros hicimos lo mejor que pudimos con lo que teníamos a nuestro alcance.

A pesar de todos los inconvenientes, logramos capturar una imagen de nuestro corregimiento desde gugol Er (Google Earth). ¡Aunque salió un poco borrosa, sí! *Ahí, más o menos!*,..cumplimos con la entrega del trabajo. Lo más importante fue el empeño que nuestro grupo le puso y las ganas de aprender, aunque no tuvimos los mejores recursos. Esta experiencia me enseñó que la tecnología se debe tener y es de una gran ayuda para uno aprender, y también, a la vez que causa un gran problema cuando no todos tienen las mismas condiciones. Fue una actividad que me dejó muchas enseñanzas, sobre cartografía, pero también preocupación por la falta de recursos económicos al no contar con los equipos necesarios.

ANEXO B

Guión de entrevista

ENTREVISTA

INFORMANTE: ESTUDIANTE

LUGAR: I.E.T.A. BENKOS BIOHÓ

CÓDIGO: STE3 SBAS

Bloque 1: Experiencia vivida con TIC

1. Aprendizaje tecnológico

Pregunta: "Usted aprendió a hacer pantallazos y transcripciones con ayuda de tu prima.

¿Qué fue lo más difícil de este aprendizaje y cómo lo lograste?"

"Bueno, ehh, al principio no sabía ni qué teclas usar. Mi prima me dijo: 'Primero pausa el video, luego usa Window más Shift más S'. Practiqué varias veces hasta aprender a hacer un pantallazo. Mira ve, lo más difícil fue organizar todo en Word, pero ella me enseñó a usar tablas para que quedara ordenado."

2. Rol de los vídeos

Pregunta: "¿Cómo fue tu comprensión del tema de la célula antes y después de transcribir el video? ¿En qué te ayudó este método comparado con solo leer el libro?"

"Te digo algo, en el libro todo pare complicado. Al transcribir, entendí mejor que el núcleo es como 'el cerebro' de la célula porque el video lo comparaba con el operador de mando, y eso me quedó grabado, entonces me tocaba hacer pausa y escribir y eso obliga a uno a pensar en cada palabra."

Bloque 2: Apoyo colaborativo

3. Redes de aprendizaje

Pregunta: "Tu prima la ayudó desde Cartagena. ¿Cómo cree que esta experiencia refleja la importancia del apoyo familiar en el uso de TIC?"

"Aquí no todos tenemos internet en casa, pero los que estudian fuera nos comparten lo que saben. Mi prima me dijo: 'Si yo aprendí, tú también puedes'. Ahora yo ayudo a mis primos menores con sus tareas igual que ella a mí."

4. Autonomía

Pregunta: "Al final, usted logró hacer el trabajo sola. ¿Cómo te ayudó esto a manejar mejor tu habilidad con la tecnología?"

"Sí, de repente descubrí que uno puedo buscar mis propias soluciones. Ahorita mismo cuando no sé hacer algo, voy a los tutoriales en YouTube. Si no puedo, pregunto, pero ya no me da miedo equivocarme."

Bloque 3: Contexto y proyección

5. Barreras tecnológicas

Pregunta: "En su comunidad, el acceso a internet es limitado. ¿Qué estrategias usa ahora para estudiar sin depender siempre de la conexión?"

"Cuando es así y no contamos con mucho internet toca descargar videos cuando voy al café internet y los veo después. También guardo pantallazos en una carpeta del celular para repasar sin datos."

6. Consejos para otros

Pregunta: "Si un compañero tiene miedo de usar tecnología para tareas, ¿qué le diría basada

en su experiencia?"

"Le diría que haga como uno que aprendí por lo pequeño, como hacer un pantallazo. Que no tema pedir ayuda, pero que también confíe en que puede aprender. Yo antes no sabía nada y ahora hasta enseño a otros."

ANEXO C

Diarios de campo

FECHA: 15 DE MAYO DE 2024

LUGAR: IETA LÁZARO MARTÍNEZ OLIER - MAHATES

Participantes: Docente 1, Estudiante 3, Estudiante 5

Descripción de la situación observada:

Durante la jornada se llevó a cabo una actividad de lectura compartida. Los estudiantes leyeron en parejas un tema de castellano disponible en la plataforma virtual de la institución (<https://leccionesdecastellano.blogspot.com/2013/06/coherencia-y-cohesion.html>) de la página principal <https://ieta-lazaro-martinez-olier.webnode.com.co/contacto/>. El docente aclaró dudas de vocabulario y formuló preguntas orientadas a la comprensión literal e inferencial. Los estudiantes, en general, mostraron disposición para trabajar en conjunto.

Condiciones del ambiente:

El aula presentaba buena iluminación natural. Hubo algunas interrupciones momentáneas en la conexión a Internet que demoraron el acceso inicial al texto.

FECHA: 20 DE MAYO DE 2024

LUGAR: IETA BENKOS BIOHÓ - SAN BASILIO DE PALENQUE

Participantes: Docente 2, Estudiantes de grado noveno

Descripción de la situación observada:

Se realizó una sesión de lectura crítica de un artículo de opinión. Los estudiantes debatieron sobre el punto de vista del autor. El docente los animó a sustentar sus opiniones. Algunos estudiantes expresaron dificultad para comprender el sentido implícito de ciertas frases, pero lograron construir significado con la ayuda del grupo.

Condiciones del ambiente:

Ambiente participativo. Algunos estudiantes consultaron los significados usando sus teléfonos móviles con autorización del docente.

FECHA: 5 DE JUNIO DE 2024

LUGAR: IETA EZEQUIEL MARTELO - SAN JOAQUÍN

Participantes: Docente 3, Estudiante 6

Descripción de la situación observada:

Se observó el trabajo individual inicial, seguido de discusión en pequeños grupos. El texto abordaba problemáticas ambientales locales. La docente orientó preguntas abiertas para promover el diálogo.

Condiciones del ambiente:

Ambiente tranquilo, sin dificultades tecnológicas. Buena interacción entre los estudiantes.

FECHA: 10 DE JUNIO DE 2024

LUGAR: IETA LÁZARO MARTÍNEZ OLIER - MAHATES

Participantes: Docente 1, Estudiante 4, Estudiante 7

Descripción de la situación observada:

Actividad de lectura mediada por videos educativos. Tras ver el video, los estudiantes discutieron su contenido, comparándolo con el texto asignado. Hubo un intercambio activo de ideas.

Condiciones del ambiente:

La jornada transcurrió en el aula de informática. No se reportaron fallos técnicos.

FECHA: 18 DE JUNIO DE 2024

LUGAR: IETA BENKOS BIOHÓ - SAN BASILIO DE PALENQUE

Participantes: Docente 4, Estudiantes de décimo

Descripción de la situación observada:

Se desarrolló una dinámica de lectura dramatizada. Los estudiantes asumieron roles de personajes del texto leído. Esta estrategia facilitó la comprensión de los diálogos y los matices emocionales de la narración.

Condiciones del ambiente:

El grupo mostró entusiasmo. Algunos participantes manifestaron sentirse más motivados al dramatizar los textos.

ANEXO D

Diario de campo reflexivo

Fecha: 15 de mayo de 2024

Reflexión personal:

Hoy pude observar cómo el trabajo colaborativo, aunque sencillo, permite que los estudiantes vayan más allá de la lectura literal. El intercambio espontáneo entre pares enriquece la interpretación de los textos y despierta interés genuino.

Dudas o aprendizajes:

Me preocupa el acceso desigual a recursos digitales. Aunque el docente maneja alternativas, las limitaciones técnicas siguen condicionando la experiencia lectora.

Preguntas que surgen:

¿Hasta qué punto el acceso a tecnología determina el desarrollo de competencias de comprensión lectora en estos contextos?

Cambios en la percepción:

Reconozco que había subestimado la capacidad de los estudiantes para autorregularse cuando trabajan juntos en torno a la lectura.

Fecha: 20 de mayo de 2024

Reflexión personal:

Los estudiantes expresaron opiniones propias al debatir un artículo de opinión. Es valioso ver cómo, con acompañamiento, logran argumentar sus ideas de manera respetuosa.

Dudas o aprendizajes:

Confirmo la importancia de promover espacios de diálogo guiado donde los estudiantes puedan expresar lo que comprenden y construir sentido de manera colectiva.

Preguntas que surgen:

¿Cómo favorecer aún más la argumentación crítica desde edades tempranas?

Cambios en la percepción:

Empiezo a ver la comprensión lectora no solo como habilidad cognitiva, sino como proceso social profundamente mediado por el docente.

Fecha: 5 de junio de 2024

Reflexión personal:

La lectura de temas ambientales locales propició el interés de los estudiantes. Me llamó la atención cómo conectaron el texto con su realidad cotidiana.

Dudas o aprendizajes:

La contextualización temática favorece el aprendizaje significativo. El tema cercano a su entorno les facilitó comprender conceptos complejos.

Preguntas que surgen:

¿Qué otros temas locales podrían motivar este tipo de aprendizajes significativos?

Cambios en la percepción:

Valoro aún más la selección de contenidos contextualizados como estrategia pedagógica.

Fecha: 10 de junio de 2024

Reflexión personal:

Los estudiantes utilizaron videos como material complementario. La multimodalidad ayudó a aclarar ideas y generó discusiones enriquecedoras.

Dudas o aprendizajes:

Las TIC, cuando se usan de forma intencional, potencian la comprensión lectora. El video previo generó un andamiaje valioso para comprender el texto escrito.

Preguntas que surgen:

¿Cómo asegurar el uso pedagógico crítico de los recursos digitales, evitando la simple exposición pasiva?

Cambios en la percepción:

Reafirmo que la mediación docente sigue siendo clave, incluso con el soporte de herramientas tecnológicas.

Fecha: 18 de junio de 2024

Reflexión personal:

La dramatización del texto narrativo generó entusiasmo en el grupo. Los estudiantes internalizaron mejor los diálogos y emociones al representarlos.

Dudas o aprendizajes:

Las estrategias expresivas favorecen no solo la comprensión literal, sino también la inferencial y emocional del texto.

Preguntas que surgen:

¿De qué manera sistematizar este tipo de dinámicas dentro del currículo regular de lectura?

Cambios en la percepción:

Observo cómo las metodologías activas revitalizan la enseñanza de la lectura.

ANEXOS E

Consentimiento informado estudiantes

consentimiento informado para participación en investigación académica

Yo, _____, estudiante de la Institución Educativa _____, autorizo mi participación en la investigación titulada:

“Aproximación teórica basada en las TIC desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de la comprensión lectora”, que desarrolla el investigador _____, en el marco de sus estudios doctorales.

He sido informado(a) de manera clara que mi participación se basa en el relato de una anécdota relacionada con la lectura, así como en una entrevista que será guiada por preguntas previamente definidas. Entiendo que no se trata de una evaluación ni tiene consecuencias académicas, y que mi identidad será protegida mediante el uso de seudónimos o códigos.

Declaro que mi participación es voluntaria, que puedo retirarme en cualquier momento sin ninguna consecuencia, y que la información recolectada será usada únicamente con fines académicos, respetando mi privacidad.

Firma del estudiante: _____

Firma del acudiente (si es menor de edad): _____

Firma del investigador: _____

Fecha: ____ / ____ / _____

ANEXO F:

Consentimiento informado para docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN ACADÉMICA

Yo, _____, docente de la Institución Educativa _____, manifiesto que he sido informado(a) sobre los fines y alcances del estudio titulado:

“Aproximación teórica basada en las TIC desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de la comprensión lectora”, como parte del trabajo doctoral del investigador _____.

Me han explicado que la participación consiste en narrar una experiencia o anécdota significativa relacionada con la enseñanza de la lectura, y en responder una entrevista que busca comprender cómo se integran las TIC en el aula.

Mi participación es completamente voluntaria, y no representa ninguna obligación institucional. Comprendo que los datos recogidos serán tratados con confidencialidad, que no se revelará mi identidad, y que puedo desistir de participar en cualquier momento, sin que eso implique consecuencias de ningún tipo.

Firma del docente: _____

Firma del investigador: _____

Fecha: ____ / ____ / _____

ANEXO G:

Consentimiento institucional para participación en investigación académica

La Institución Educativa _____, en cabeza de su rector(a) _____, manifiesta que ha sido debidamente informada sobre la investigación titulada:

“Aproximación teórica basada en las TIC desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de la comprensión lectora”, propuesta _____ por _____ el _____ investigador _____, como parte de sus estudios doctorales.

Se ha comunicado que el estudio tiene fines académicos y formativos, sin implicaciones comerciales, y que se realizará mediante el uso de técnicas cualitativas como la entrevista y el relato de anécdotas, aplicadas a docentes y estudiantes de esta institución.

Esta institución autoriza la participación de dos docentes y dos estudiantes seleccionados de manera voluntaria, con el compromiso de respetar la confidencialidad, el anonimato y la autonomía de cada participante, en concordancia con los principios éticos de la investigación.

Firmamos este consentimiento con el fin de respaldar el desarrollo académico y el fortalecimiento de procesos pedagógicos a través del uso de las TIC.

Firma del rector(a): _____

Sello institucional: _____

Firma del investigador: _____

Fecha: ____ / ____ / _____

ANEXO H

Matriz de codificación y análisis temático

Presentación estructurada del análisis fenomenológico-hermenéutico

Fragmento textual significativo	Código abierto	Categoría emergente	Tema central
<i>“Cuando usamos videos cortos entiendo mejor que leyendo sola.”</i>	Preferencia por apoyos visuales	Estrategias que facilitan la comprensión	Uso de TIC como apoyo a la comprensión lectora
<i>“En grupo es más fácil porque compartimos ideas y nos ayudamos.”</i>	Colaboración entre pares	Prácticas de aprendizaje colaborativo	El aprendizaje colaborativo mejora la interpretación
<i>“A veces el internet se cae y no podemos seguir.”</i>	Limitaciones tecnológicas	Barreras en el acceso a TIC	Condiciones del contexto rural y tecnológico

ANEXO I:

Cronograma del proyecto de investigación

Fase	Actividad	Periodo
Diseño y Metodología	Diseño del marco metodológico	Abr 2024
	Elaboración de instrumentos	Mayo 2024
Recolección y Análisis de Datos	Trabajo de campo inicial	Jun 2024
	Transcripción y análisis de datos	Jul - Ago 2024
	Sistematización final de datos	Nov - Dic 2024
Redacción y Sustentación	Redacción de capítulos	Sep - Oct 2024
	Elaboración de conclusiones	Ene - Mar 2025
	Corrección de estilo	Abr - Jun 2025
	Revisión interna	Jul - Ago 2025
	Sustentación preliminar	Sep - Nov 2025
	Preparación para sustentación oral	Ene - Feb 2026
	Cierre del proceso académico	Mar - Nov 2026

ANEXO J:

SINTESIS CURRICULAR DEL AUTOR



**Daniel Eduardo
Moyano Arcila**

INFORMACION PERSONAL

Nacionalidad: colombiana

Estado civil: unión libre

Edad: 47 años

Cedula de ciudadanía: 5654194

Dirección de residencia: calle 16 número 68-149 Mahates bolívar – Colombia

Teléfono: 3167494759

Email: daniyanola2@hotmail.com

Idioma: español

Ocupación: docente de aula con 21 años de experiencia actualmente laboro en la institución educativa técnica agropecuaria lázaro Martínez Olier en Mahates Bolívar-Colombia.

INFORMACION ACADEMICA

Posgrado

Magister en educación en la universidad autónoma del caribe barranquilla Colombia
9 de septiembre del 2027.

Especialista en docencia en la corporación universitaria del caribe en Sincelejo sucre
24 de septiembre del 2010.

Pregrado

Ingeniero agroindustrial en el instituto universitario de la paz en Barrancabermeja
Santander Colombia 26 de septiembre del 2003.

Experiencia profesional

Docente de aula en bachillerato y media con 21 años de experiencia al servicio del
departamento de Bolívar

SINTESIS CURRICULAR DEL TUTOR

Dra. Marta María De Sousa De Ascensão

*Marta De Sousa Egresada del UPEL-IPMJMSM en la Especialidad en Educación
integral, Especialista en Dinámica de Grupos UCV, Magister en Educación mención
Orientación Educativa UPEL-IPC y del Doctorado Latinoamericano en Educación:
Políticas Públicas y Profesión Docente UPEL-IPMJMSM.

Con 23 años de experiencia docente en Educación Primaria, Media General y
Universitaria. Personal Docente Asociado dedicación Exclusiva del Dpto. de
Pedagogía UPEL-IPMJMSM.

Cargos desempeñados:

1. Directora - Editora de las publicaciones de la Subdirección de Investigación y
Postgrado UPEL-IPMJMSM. Coordinadora Nacional de Especialización y Maestría
UPEL. Jefe de Edición de la Dirección de Publicaciones UPEL. Coordinadora del
Programa de Postgrado UPEL-IPMJMSM. Actualmente subdirectora de
Investigación y Postgrado UPEL-IPMJMSM Tutora, jurado e investigadora en
BRVECO

Correo electrónico: postgradodsousamarta@gmail.com

Marta De Sousa
0058-4163854669
@dsousamarta