

PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS MEDIANTE TECNOLOGÍAS DIGITALES: UN ESTUDIO DE CASO EN ESTUDIANTES DE UNA PREPARATORIA PRIVADA EN PUEBLA, PUEBLA, MÉXICO

PROMOTING ENGLISH READING STRATEGIES THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES: A CASE STUDY WITH PRIVATE HIGH SCHOOL STUDENTS IN PUEBLA, MEXICO

Diana Francisco Ortega¹

¹ Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Departamento de Lenguas. San Andrés Cholula, Puebla, México. Correo electrónico: dian.fco@gmail.com.

Resumen

Esta investigación analiza cómo las tecnologías digitales promueven el desarrollo de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de cuarto semestre de preparatoria en una institución privada en Puebla, México. Mediante un estudio de caso con enfoque cualitativo y sociocrítico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos en línea y observación participativa con bitácora para identificar dificultades lectoras y oportunidades pedagógicas de las herramientas digitales. Los resultados evidencian una progresión clara según el nivel de competencia: en B1 predominan herramientas de apoyo léxico y gamificación; en B2, recursos de organización visual; y en B2+, plataformas de lectura crítica y gestión académica. La integración tecnológica favorece la autonomía, la motivación y la comprensión, siempre que exista una propuesta didáctica estructurada y capacitación docente adecuada.

Palabras clave: estrategias de lectura; inglés como lengua extranjera; tecnologías digitales; autonomía; educación media superior; investigación-acción participativa.

Abstract

This research analyzes how digital technologies promote the development of English reading strategies as a foreign language among fourth-semester high school students at a private institution in Puebla, Mexico. Using a qualitative, socio-critical case study, semi-structured interviews, open online questionnaires, and participatory observation with a field journal were applied to identify reading difficulties and pedagogical opportunities of digital tools. Results show a clear progression by proficiency level: at B1, lexical support and gamification tools predominate; at B2, visual organization resources; and at B2+, critical reading and academic management platforms. Technological integration promotes autonomy, motivation, and comprehension, provided that a structured pedagogical proposal and adequate teacher training are in place.

Keywords: reading strategies; English as a foreign language; digital technologies; autonomy; upper secondary education; participatory action research.

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en el nivel medio superior en México enfrenta un reto estructural: a pesar de su centralidad para el acceso a la educación superior y el mercado laboral globalizado, el dominio del inglés sigue siendo una de las competencias más deficientes entre los estudiantes de ese nivel, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023). Los resultados del Test of English as a Foreign Language (TOEFL) evidencian que solo un pequeño porcentaje de los estudiantes mexicanos alcanza un nivel intermedio (British Council, 2015), lo que refleja, en parte, la falta de estrategias de lectura efectivas que permitan abordar textos académicos de manera comprensiva. En contextos como la preparatoria privada en Puebla, que cuenta con acceso a diversas herramientas tecnológicas, el uso de estas para mejorar la comprensión lectora en inglés seguía siendo limitado y carecía de una estrategia pedagógica clara (Herrera, 2019).

Las tecnologías digitales han demostrado ser herramientas valiosas para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras: ofrecen acceso a materiales auténticos, recursos interactivos y estrategias de aprendizaje autónomo. Investigaciones previas han indicado que el uso de plataformas digitales y recursos interactivos puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de los textos (Castaneda y García, 2021). Sin embargo, como señala Warschauer (2013), el acceso a la tecnología no garantiza por sí solo la mejora del aprendizaje: su eficacia depende de una integración pedagógica reflexiva, de la competencia digital de los estudiantes y de la capacidad del docente para estructurar y supervisar el proceso.

La presente investigación se planteó como objetivo general promover, mediante la investigación acción participativa (IAP), el uso de tecnologías digitales como medio para fortalecer las estrategias de lectura en inglés con estudiantes de cuarto semestre de una preparatoria privada en Puebla. Los objetivos específicos fueron: (1) identificar, mediante entrevistas semiestructuradas, las tecnologías digitales que favorecen el desarrollo de estrategias de lectura en inglés en colaboración con estudiantes y docentes; y (2) implementar actividades pedagógicas que integren herramientas digitales para fortalecer la comprensión lectora y fomentar la autonomía del estudiante, registrando el proceso a través de observación participativa con bitácora. La pregunta rectora del estudio fue: ¿Cómo se promueven las estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera mediante el uso de tecnologías digitales en los estudiantes de cuarto semestre de una preparatoria privada en Puebla, a través de la investigación acción participativa?

La relevancia del estudio radica en que sus hallazgos proporcionan evidencia empírica contextualizada sobre las condiciones específicas bajo las cuales la tecnología potencia el aprendizaje lector en EFL, y ofrecen una propuesta didáctica replicable para instituciones de educación media superior que buscan articular estrategias lectoras con herramientas digitales de manera pedagógicamente fundamentada.

Tecnología, estrategias lectoras y autonomía en EFL: un diálogo teórico

La comprensión de cómo las tecnologías digitales pueden potenciar el aprendizaje lector en EFL requiere articular tres campos teóricos que, aunque distintos, se interceptan de manera productiva: la teoría de las estrategias de aprendizaje de lenguas, la teoría sociocultural del andamiaje y la teoría de la autorregulación del aprendizaje. El punto de partida es la definición operativa de estrategia que proporciona Oxford (1990), quien las entiende como “acciones específicas que el aprendiz realiza para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones” (p. 8). Esta definición es relevante porque sitúa al estudiante como agente activo del proceso: no se trata de recibir instrucción, sino de desplegar acciones deliberadas para gestionar el propio aprendizaje. Oxford (1990) distingue seis tipos de estrategias: memoria, cognitivas, compensación, metacognitivas, afectivas y sociales; y señala que “las estrategias de aprendizaje ayudan a los estudiantes a desarrollar cada una de las destrezas” (p. 57). Para el presente estudio, esta taxonomía proporciona el marco para interpretar los comportamientos lectores observados en los tres niveles de competencia.

La tecnología digital no opera en el vacío: su eficacia como andamiaje del aprendizaje lector se explica teóricamente desde Vygotsky (1978), quien define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado mediante la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces (p. 86). Este concepto opera como eje interpretativo porque ilumina la función diferencial de las herramientas digitales según el nivel de competencia del aprendiz.

Trasladado al contexto EFL con mediación tecnológica, el concepto de ZDP ilumina porque herramientas como Quizlet o el diccionario Cambridge en línea funcionan como andamiajes efectivos para lectores B1: no sustituyen la comprensión, sino que sostienen temporalmente el proceso hasta que el estudiante puede realizarlo de manera independiente. Este principio de andamiaje progresivo se aplica de manera diferenciada según el nivel: en B1 el andamiaje es léxico y colaborativo; en B2 es organizativo y visual; en B2+ es crítico y metacognitivo. Warschauer (2013) precisa que este potencial no se actualiza automáticamente: la tecnología opera como andamiaje efectivo solo cuando existe una mediación pedagógica reflexiva que la articule con objetivos de aprendizaje específicos. Esta condición es determinante para interpretar los hallazgos del presente estudio, donde la investigadora-docente desempeñó un papel activo en la selección y secuenciación de herramientas.

El tercer eje teórico es la autorregulación del aprendizaje, concepto que emerge con fuerza en los testimonios de estudiantes de todos los niveles. Zimmerman (2002) lo define con precisión: “la autorregulación no es una habilidad mental ni una destreza de rendimiento académico; es el proceso autodirigido mediante el cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en competencias académicas” (p. 65).

Esta distinción entre habilidad y proceso es crucial: la autorregulación no es algo que se tiene o no se tiene, sino algo que se construye gradualmente a través de ciclos de planificación, ejecución y autoevaluación. Zimmerman (2002) precisa además que “la autorregulación del aprendizaje implica mucho más que el conocimiento detallado de una destreza; implica la autoconciencia, la automotivación y la habilidad conductual para aplicar ese conocimiento de manera apropiada” (p. 66). Para el contexto EFL con tecnología digital, esto significa que la progresión desde B1 hacia B2+ no es solo un avance lingüístico, sino también un desarrollo de la autoconciencia lectora: los estudiantes aprenden a reconocer sus propias dificultades, a seleccionar estrategias adecuadas y a evaluar su efectividad. Chamot y O’Malley (1994) conectan directamente esta perspectiva con la instrucción de estrategias, argumentando que el desarrollo metacognitivo requiere modelado explícito, práctica guiada y transferencia gradual de la responsabilidad al aprendiz, lo que constituye precisamente el ciclo que la IAP busca activar en el aula.

Finalmente, Bernhardt (2011) aporta la perspectiva específica de la comprensión lectora en L2, señalando que se trata de un acto socialmente situado que se enriquece cuando los lectores comparten perspectivas y negocian significados. Esta dimensión social de la lectura explica porque plataformas como Perusall, que hacen visibles las anotaciones de los compañeros, generan un tipo de comprensión que la lectura individual no puede producir: la interacción con otras interpretaciones amplía el campo de inferencias y genera un diálogo crítico que corresponde al nivel más elaborado de las estrategias metacognitivas descritas por Oxford (2017). En síntesis, el andamiaje tecnológico, la ZDP de Vygotsky, la autorregulación de Zimmerman y la comprensión lectora social de Bernhardt forman el entramado conceptual desde el que este estudio interpreta sus hallazgos empíricos.

Metodología

Paradigma, enfoque y método

La investigación se inscribió en un paradigma cualitativo con enfoque epistemológico sociocrítico. Este enfoque parte del reconocimiento de que el conocimiento se construye en función de los intereses y necesidades de los sujetos implicados, y tiene como finalidad no solo describir la realidad sino transformarla (Freire, 2005). Dentro de este paradigma, se seleccionó el estudio de caso como método central, dado que permite abordar de manera

profunda y contextualizada un fenómeno particular: la integración de tecnologías digitales en el desarrollo de estrategias de lectura en inglés en un grupo específico de estudiantes. Como señalan Kemmis y McTaggart (2005), la IAP no sólo permite recopilar datos, sino también co-construir conocimiento con los participantes, quienes se reconocen como agentes activos del proceso de transformación educativa.

La investigadora asumió el rol de observadora participante, lo que le permitió estar inmersa en el contexto natural del aula, intervenir pedagógicamente, ajustar estrategias en tiempo real y comprender desde adentro las complejidades de la implementación tecnológica. Esta posición dual, docente e investigadora, facilitó el acceso a dinámicas auténticas de uso del celular y las plataformas digitales, aunque se mantuvo conciencia reflexiva sobre los posibles sesgos derivados de esa doble posición, los cuales se mitigaron mediante la triangulación de datos provenientes de tres instrumentos distintos.

Participantes e instrumentos

Los informantes clave fueron estudiantes de cuarto semestre de una Preparatoria privada en Puebla, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La selección privilegia la participación activa, reflexiva y comprometida de los estudiantes, garantizando que sus aportes proporcionarán información rica y significativa sobre las estrategias lectoras, la autonomía y las dificultades encontradas. Se trabajó con participantes de tres niveles de competencia lingüística: B1 (inicial), B2 (intermedio) y B2+ (avanzado), identificados con códigos que preservan su anonimato (B1-03, B1-05, B1-07, B1-12, B1-15; B2-04, B2-08, B2-09, B2-13; B2+-03, B2+-11).

Se emplearon tres instrumentos de recolección de datos. El primero fue la entrevista semiestructurada, diseñada para explorar experiencias personales con la lectura digital, la percepción del impacto de la tecnología en la comprensión, las estrategias lectoras empleadas, el grado de autonomía alcanzado y las propuestas de mejora. El segundo fue el cuestionario abierto en línea, elaborado en Google Forms y aplicado de manera voluntaria y anónima, que permitió recoger datos de un mayor número de estudiantes manteniendo el enfoque cualitativo. El tercero fue la observación participativa con bitácora, documentada durante sesiones de implementación de actividades digitales en octubre de 2025. La bitácora registro la descripción de actividades, las herramientas digitales empleadas, las reacciones de los estudiantes, sus comentarios espontáneos, cambios observados en la interacción con los textos y reflexiones de la investigadora sobre la efectividad de cada intervención.

El análisis de datos siguió las fases del análisis temático interpretativo propuesto por Braun y Clarke (2006): lectura comprensiva de los datos, codificación abierta, construcción de

categorías emergentes, triangulación de fuentes y reflexión participativa con los informantes. Las categorías analíticas principales que emergieron del corpus de datos fueron: uso de herramientas digitales como andamiaje de la comprensión, estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas, autonomía y autorregulación, participación y motivación, y dificultades técnicas y conceptuales con sus estrategias de afrontamiento.

Resultados y discusión

Los hallazgos del capítulo analítico se organizan en torno a las cinco categorías temáticas identificadas en el proceso de codificación. Para cada categoría se presenta evidencia triangulada proveniente de entrevistas, cuestionarios y bitácora, articulada con el marco teórico y la interpretación de la investigadora.

Tabla 1.

Herramientas digitales identificadas por nivel de competencia en estudiantes de preparatoria EFL.

NIVEL	HERRAMIENTAS DIGITALES IDENTIFICADAS	FUNCIÓN PEDAGÓGICA PRINCIPAL	FUENTE EMPÍRICA
B1 (inicial)	Google Docs, Quizlet, Kahoot, Diccionario Cambridge en línea.	Colaboración básica, repaso léxico, gamificación, consulta de vocabulario en contexto.	Entrevistas B1-03, B1-05; Cuestionarios B1-07, B1-12.
B2 (intermedio)	Hypothesis, Padlet, Google Docs, BBC Learning English.	Anotación guiada en línea, organización visual de ideas, lectura multimodal (texto + video).	Entrevista B2-08; Cuestionarios B2-04, B2-09; Bitácora B2-02.
B2+ (avanzado)	Perusall, Kami, Zotero.	Lectura social y crítica, subrayado estructurado por capas, gestión académica de referencias.	Entrevista B2+-11; Bitácora B2+-03.

Nota. Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos y registros de bitácora aplicados durante octubre-noviembre de 2025 en una preparatoria privada en Puebla, México. Los códigos de informante (B1-03, B2-08, etc.) corresponden al nivel de competencia y al número de participante.

Herramientas digitales como andamiaje progresivo de la comprensión

Los datos triangulados muestran una progresión clara en el uso de herramientas digitales según el nivel de competencia, confirmando que las tecnologías no cumplen una

función genérica sino diferenciada según las necesidades lectoras de cada etapa. En nivel B1, un estudiante explica su experiencia: “Principalmente uso Google Docs porque ahí podemos trabajar todos juntos. Me gusta subrayar con diferentes colores y escribir comentarios en los márgenes. También utilizo el diccionario de Cambridge en línea, porque me da ejemplos de uso y no solo la traducción literal. A veces recorro a Quizlet para repasar vocabulario, sobre todo antes de los exámenes” (Entrevista B1-03). Este testimonio evidencia que el estudiante recurre a herramientas digitales para suplir dos necesidades simultáneas: la colaboración con sus compañeros y la aclaración de vocabulario técnico contextualizado.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), estas herramientas operan como instrumentos mediadores situados en la zona de desarrollo próximo del lector B1: sostienen temporalmente el proceso de comprensión hasta que el estudiante puede realizarlo de manera independiente. La investigadora interpreta que la preferencia por el diccionario Cambridge, que ofrece ejemplos de uso contextualizado sobre traductores directos, refleja una incipiente conciencia metalingüística: el estudiante comprende, aunque sea intuitivamente, que comprender una palabra implica comprender cómo funciona en situación, no solo su equivalente en español. Esta disposición, cuando se articula con herramientas que la refuerzan, puede sentar las bases para estrategias cognitivas más elaboradas en niveles posteriores.

En nivel B2, la progresión hacia herramientas de organización visual es evidente: “Uso Hypothesis para hacer anotaciones en línea y Padlet para organizar ideas en tarjetas. También utilizo Google Docs para escribir resúmenes colaborativos. A veces veo videos de BBC Learning English para entender mejor el contexto de los textos” (Entrevista B2-08). Este testimonio evidencia un salto cualitativo respecto al nivel B1: de la consulta léxica y la colaboración básica hacia la síntesis, la organización estructurada y la multimodalidad. La incorporación de BBC Learning English introduce la dimensión audiovisual como apoyo a la comprensión textual, lo que corresponde a la teoría del aprendizaje multimodal (Jewitt, 2009): la comprensión se enriquece cuando se combinan diversos canales sensoriales y representaciones simbólicas. Para la investigadora, el dato significativo es que los estudiantes B2 buscaron espontáneamente la multimodalidad sin instrucción explícita, lo que sugiere que existe una conciencia emergente sobre la insuficiencia de los recursos puramente textuales para abordar textos complejos.

En nivel avanzado, la sofisticación de las herramientas refleja prácticas de lectura académica crítica: “Uso Kami para subrayar de manera estructurada y Zotero para organizar referencias. También utilizó Perusall porque me permite leer de forma colaborativa y ver las anotaciones de mis compañeros” (Entrevista B2+-11). Perusall introduce aquí la dimensión de la lectura social: las anotaciones de los compañeros enriquecen las inferencias y habilitan el debate crítico. La observación de aula confirma este patrón: “Muy alta; los estudiantes

debatieron activamente en Perusall y compartieron inferencias” (Bitácora B2+-03). Esta dinámica coincide con lo planteado por Bernhardt (2011), quien destaca que la comprensión lectora en L2 es un acto socialmente situado que se enriquece cuando los lectores comparten perspectivas y negocian significados. La investigadora subraya que la plataforma no genera el debate por sí sola: es la estructura de la tarea, que exigía anotar y responder a anotaciones de pares, lo que activó la dimensión social de la comprensión. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño de actividades digitales en EFL.

Estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas

Los testimonios muestran que el repertorio de estrategias lectoras sigue una trayectoria paralela a la progresión de las herramientas digitales: de prácticas cognitivas básicas en B1 hacia estrategias metacognitivas elaboradas en B2 y B2+. En nivel B1, las estrategias documentadas incluyen skimming y scanning para ubicar información, subrayado de conectores lógicos y resúmenes bilingües de verificación: “Primero hago una lectura rápida (skimming) para ver de qué trata el texto. Después leo con más calma y hago scanning para encontrar datos específicos. Subrayó conectores como however, therefore, in addition, porque me ayudan a entender la relación entre las ideas. Finalmente, trato de escribir un resumen corto en español y luego en inglés, para comprobar que entendí” (Entrevista B1-03).

Esta secuencia de tres pasos, orientación rápida, búsqueda dirigida, verificación bilingüe, refleja lo que Chamot (2009) denomina estrategias cognitivas: procesos mentales directamente implicados en la manipulación del lenguaje para lograr una tarea. Lo que resulta interpretativamente significativo para la investigadora es que el estudiante ha desarrollado este ciclo de manera autónoma, sin que la investigadora lo hubiera modelado de forma explícita. Este dato sugiere que algunos estudiantes B1 ya poseen un repertorio estratégico previo, aunque sea intuitivo, y que la intervención pedagógica debe partir de ese capital existente en lugar de partir de cero. Confirmar si este repertorio es consistente o esporádico requeriría un seguimiento longitudinal que excede el alcance del presente estudio.

En nivel B2, las estrategias se amplían hacia la jerarquización de ideas mediante mapas conceptuales y etiquetas estructuradas: “Primero hago skimming para identificar la tesis y los argumentos principales. Después elaboró un mapa conceptual con palabras clave y relaciones. Finalmente, escribo un resumen en Google Docs y lo comparto con mis compañeros para recibir retroalimentación” (Entrevista B2-08). Un cuestionario complementa: “Estrategia: etiquetas de tesis, argumento y evidencia” (Cuestionario B2-13), lo que evidencia que estas categorías analíticas han sido interiorizadas por múltiples participantes del mismo nivel. Oxford (1990) clasifica este tipo de prácticas como estrategias cognitivas de organización,

caracterizadas por la reestructuración sistemática del material para facilitar su comprensión y retención. La investigadora interpreta que el dato más valioso no es que los estudiantes usen mapas conceptuales, sino que han comenzado a distinguir niveles de información (tesis, argumento, evidencia), una capacidad que trasciende la localización superficial y que es condición necesaria para la lectura crítica.

En nivel B2+, las estrategias se consolidan como prácticas críticas de evaluación textual: “Practico lectura crítica: detecto sesgos, distingo evidencia de opinión y evaluó la credibilidad de las fuentes. También hago preguntas socráticas para profundizar en el contenido. Finalmente, elaboro resúmenes comparativos para integrar varias perspectivas” (Entrevista B2+-11). La capacidad de formular preguntas socráticas y elaborar resúmenes comparativos multi-fuente corresponde a lo que Oxford (2017) describe como estrategias metacognitivas de evaluación: la reflexión sobre el propio proceso lector para ajustar comprensión y aprendizaje. Para la investigadora, el hecho de que esta capacidad haya emergido en el grupo B2+ sin instrucción sistemática de lectura crítica plantea una pregunta pedagógica relevante: si estos estudiantes lograron ese nivel de sofisticación con mediación tecnológica, pero sin modelado explícito, ¿que podrían alcanzar con una instrucción deliberada de estrategias metacognitivas? La observación confirma esta práctica: “Etiquetas de evidencia/opinión. La estructura visual redujo la dispersión en síntesis” (Bitácora B2-02), evidenciando que las estrategias funcionan mejor cuando se articulan con herramientas visuales que exteriorizan los procesos cognitivos.

Autonomía y autorregulación en la lectura digital

La autonomía emergió como una dimensión transversal que se fortalece progresivamente con la experiencia lectora digital. En nivel B1, los estudiantes inician la transición desde la dependencia docente hacia la organización propia: “Antes dependía mucho de que el profesor nos explicara todo. Ahora intento organizar mi tiempo: leo 20 minutos, hago un glosario de 10 palabras nuevas y luego reviso si entendí el texto. Ya no traduzco todo, solo lo que considero esencial. Eso me da más confianza porque siento que puedo avanzar sola” (Entrevista B1-03). Esta descripción documenta tres habilidades autorreguladoras incipientes: gestión del tiempo de lectura, selección estratégica de vocabulario y monitoreo de comprensión.

Desde el marco de Zimmerman (2002), estas tres conductas corresponden a la fase de ejecución del ciclo autorregulador, en la que el aprendiz despliega estrategias y monitorea su efectividad. Lo que resulta teóricamente relevante es que la renuncia a la traducción literal, que la estudiante describe como una decisión consciente, corresponde a lo que Zimmerman (2002) identifica como autoconciencia del proceso: la capacidad de reconocer que una estrategia, en este caso la traducción sistemática, consume recursos cognitivos sin mejorar la comprensión.

Para la investigadora, este dato revela que la autonomía no se construye por acumulación de estrategias, sino por depuración de las mismas: el estudiante autónomo no solo sabe más estrategias, sino que sabe cuáles no usar. Sin embargo, en nivel B1 la autorregulación aún depende de apoyos externos: “Me gustaría tener guías con tiempos sugeridos y checklist de estrategias. A veces siento que me pierdo porque no sé cuánto tiempo dedicar a cada parte” (Cuestionario B1-12). Esta necesidad de andamiaje externo es coherente con la ZDP de Vygotsky (1978, p. 86): el aprendizaje autónomo se desarrolla precisamente en la interacción con herramientas y personas que sostienen temporalmente el proceso.

En nivel B2, los estudiantes establecen metas parciales y utilizan preguntas propias como estrategia de monitoreo: “Me pongo metas por sección y verifico comprensión con preguntas propias. Por ejemplo, después de leer un párrafo me pregunto: ¿cuál es la idea principal? ¿que evidencia la respalda? Eso me ayuda a no perderme” (Entrevista B2-08). La elaboración de preguntas guía propias, no dependientes del docente, marca la diferencia clave respecto al nivel inicial y señala el inicio de la fase metacognitiva del ciclo autorregulador. En nivel B2+, la autorregulación alcanza su mayor sofisticación: “Gestiono mi glosario temático y creo resúmenes comparativos. Planifico metas semanales y hago autoevaluaciones. Eso me permite avanzar de manera más independiente y reflexiva. Por ejemplo, cada semana decido qué textos leer y que estrategias usar. Al final de la semana reviso si cumplí mis metas y ajusto lo que no funcionó” (Entrevista B2+-11). La planificación semanal, la autoevaluación periódica y el ajuste de estrategias según resultados configuran el ciclo completo que Zimmerman (2002) denomina autorregulación del aprendizaje. La investigadora interpreta que este nivel de sofisticación autorreguladora es inusual para el bachillerato y que probablemente no habría emergido sin la estructura que las herramientas digitales proveyeron: la posibilidad de organizar, archivar y revisar el propio proceso lector en plataformas como Zotero o Perusall actúa como un andamiaje externo que hace visible el proceso interno y, al hacerlo visible, lo vuelve susceptible de evaluación y mejora. La observación de aula valida este nivel: “Los estudiantes gestionaron glosarios temáticos y organizaron resúmenes comparativos sin intervención docente. Se notó que tenían un plan de trabajo propio y que lo siguieron de manera consistente” (Bitácora B2+-03).

Participación y motivación: gamificación, colaboración y multimodalidad

La participación y la motivación de los estudiantes se vieron directamente influenciadas por el tipo de herramienta digital empleada. Los datos triangulados identifican tres pilares que sostienen la motivación en distintos niveles: la gamificación (Kahoot, Quizlet), la colaboración

(Google Docs, Padlet, Perusall) y la multimodalidad (BBC Learning English). En nivel B1, la gamificación actúa como motor motivacional central: “Kahoot me motiva porque siento que estoy jugando mientras aprendo. Cuando el profesor nos pone un cuestionario en Kahoot, me emociono porque quiero ganar y al mismo tiempo repaso lo que aprendí. No lo siento como una tarea pesada, sino como un reto divertido” (Entrevista B1-05). La percepción de la práctica como juego disminuye la presión académica y aumenta la disposición a participar, lo que confirma lo señalado por Chapelle y Sauro (2017) sobre los entornos digitales centrados en el estudiante como espacios que favorecen la motivación intrínseca.

La colaboración en Google Docs emerge como segundo pilar: “Me gusta subrayar con diferentes colores y escribir comentarios en los márgenes en Google Docs, porque así veo lo que mis compañeros opinan. Cuando leo sus comentarios, me doy cuenta de cosas que yo no había pensado. Eso me motiva porque siento que no estoy sola leyendo, sino que estamos construyendo juntos la comprensión del texto” (Entrevista B1-03). Este testimonio ilustra cómo la lectura colaborativa genera un sentido de comunidad que sostiene la participación activa y reduce la ansiedad ante textos complejos, en línea con la dimensión socioafectiva de las estrategias lectoras descrita por Oxford (1990). La investigadora interpreta este hallazgo como evidencia de que la motivación en EFL no es solo intrínseca, sino profundamente relacional: los estudiantes se motivan cuando sienten que su contribución es visible y valorada por el grupo. Esta dimensión social de la motivación es a menudo invisible en los diseños didácticos que conciben la lectura como una actividad individual.

En nivel B2, la motivación se vincula con la organización visual: “Alta participación; los estudiantes discutieron activamente en Padlet. Cada uno aportó ideas en tarjetas y después las organizaron por categorías. Se notó entusiasmo porque todos querían que sus aportaciones fueran tomadas en cuenta” (Bitácora B2-02). En nivel avanzado, la motivación proviene de la interacción crítica en Perusall: “Las anotaciones de mis compañeros en Perusall enriquecen mis inferencias. Eso me motiva porque aprendo de lo que otros piensan. Cuando leo sus comentarios, me doy cuenta de que hay diferentes formas de interpretar el texto” (Entrevista B2+-11). La posibilidad de contrastar interpretaciones y recibir cuestionamientos de pares convierte la lectura en un acto de construcción colectiva de conocimiento, en línea con el constructivismo social de Vygotsky (1978) y la dimensión social de la comprensión lectora destacada por Bernhardt (2011). La investigadora señala que la plataforma Perusall actuó, en este grupo, como un equivalente digital del círculo de lectura: una comunidad de interpretación donde ninguna comprensión es definitiva y todas son susceptibles de cuestionamiento, lo que es exactamente la condición que los estudios sobre lectura crítica identifican como generadora de pensamiento de orden superior.

Dificultades técnicas y conceptuales: barreras y estrategias de afrontamiento

Los estudiantes enfrentaron tres categorías de dificultades recurrentes: el vocabulario técnico y polisémico, la jerarquización de ideas en textos extensos y las distracciones propias del entorno digital. Frente a cada una, desarrollaron estrategias específicas de afrontamiento que evidencian la consolidación gradual de competencias metacognitivas. En nivel B1, la dificultad más frecuente fue el vocabulario técnico combinado con las distracciones de los hipervínculos: “Lo más difícil es el vocabulario técnico, por ejemplo, en textos de ciencias. Hay palabras que no entiendo y me bloquean. Para solucionarlo, hago un glosario digital en Quizlet con ejemplos de uso. Otra dificultad es que me distraigo con los hipervínculos o imágenes del texto digital. Ahora trato de leer primero sin abrir enlaces, y después los reviso si son necesarios” (Entrevista B1-03).

La estrategia de posponer la apertura de hipervínculos para la segunda lectura refleja una regulación metacognitiva de la atención que el estudiante ha desarrollado de manera autónoma, sin instrucción explícita. Para la investigadora, este dato es especialmente significativo porque contradice una narrativa común en el debate sobre tecnología y educación: que los dispositivos digitales disminuyen inevitablemente la atención. Lo que los datos muestran es que, cuando los estudiantes entienden el objetivo de la tarea lectora, desarrollan estrategias para gestionar las distracciones que el mismo entorno digital genera. Esto no invalida los riesgos de la distracción digital, pero sí sugiere que la solución pedagógica no es la prohibición del dispositivo, sino la instrucción explícita en estrategias de gestión de la atención.

En nivel B2, la dificultad central fue la jerarquización de ideas: “Cuando leo textos largos, me cuesta mucho jerarquizar las ideas. A veces quiero incluir todo en el resumen y no sé qué es lo más importante. Para solucionarlo, uso códigos de color: azul para ideas clave, verde para evidencias, rojo para ejemplos. Así me obligo a distinguir niveles de importancia” (Entrevista B2-08). La estrategia de códigos de color exterioriza la jerarquía textual y permite al estudiante discriminar información relevante de manera sistemática. La observación confirma la efectividad de esta estrategia: “Los estudiantes se distrajerón con hipervínculos y tardaron en identificar ideas principales. Después de que se les sugirió usar códigos de color y mapas conceptuales, lograron organizar mejor la información” (Bitácora B2-02). La investigadora interpreta que la función de los códigos de color no es solo organizativa sino epistémica: al obligar al lector a decidir si un fragmento es idea, evidencia o ejemplo, lo fuerzan a activar un modelo del texto que de otro modo permanecería implícito. Esta función epistémica de las herramientas visuales es coherente con lo que Cassany (2012) denomina lectura situada: comprender no es sólo decodificar, sino posicionarse ante el texto y reconstruir

la lógica argumentativa del autor. En nivel B2+, la polisemia y el mantenimiento del foco emergen como los obstáculos más complejos: “Lo más difícil son los términos polisémicos, porque tienen varios significados y no se cual aplicar. Para solucionarlo, busco ejemplos en contexto y hago notas de uso. También me cuesta mantener el foco, así que uso el modo lectura sin distracciones” (Entrevista B2+-11). La búsqueda de ejemplos contextuales como estrategia para resolver la polisemia refleja una comprensión del funcionamiento del lenguaje en situación, consistente con lo señalado por Cassany (2012) sobre la importancia de leer en línea con capacidad de discriminar y contextualizar significados.

Tabla 2.

Ejemplo de registro en la bitácora del investigador.

ASPECTO	REGISTRO EJEMPLO
Actividad	Lectura digital de un artículo en inglés sobre medio ambiente.
Herramientas	Google Docs para anotaciones colaborativas, Padlet para organizar ideas.
Reacciones	Alta participación; algunos estudiantes compartieron dudas sobre vocabulario técnico.
Comentarios espontáneos	"¿No entendí esta palabra, puedes explicarla?"; "Me gusto poder subrayar las ideas principales en el documento."
Cambios observados	Los estudiantes comenzaron a resumir párrafos antes de la discusión, mostrando mayor autonomía.
Reflexión	La actividad fomentó la colaboración, pero se requiere más apoyo en vocabulario técnico para algunos estudiantes.

Nota. Elaboración propia basada en la observación participativa realizada durante las sesiones de implementación en octubre de 2025, Preparatoria privada en el centro de Puebla.

Conclusiones

La investigación permite responder con evidencia empírica a la pregunta de investigación: las tecnologías digitales promueven las estrategias de lectura en inglés de manera progresiva y diferenciada según el nivel de competencia de los estudiantes, siempre que se integren con una propuesta didáctica estructurada que articule las herramientas con objetivos

lectores específicos. La integración no es neutra ni automática: su efectividad depende de la mediación pedagógica consciente de la investigadora-docente y de la disposición reflexiva de los estudiantes para apropiarse de las herramientas como andamiajes de comprensión.

La primera conclusión sustantiva es que las herramientas digitales funcionan como andamiajes progresivos que evolucionan junto con el nivel de competencia. En B1, Google Docs, Quizlet y Kahoot sostienen la colaboración léxica y la motivación lúdica; en B2, Hypothesis y Padlet habilitan la organización visual y la focalización de la atención; y en B2+, Perusall, Kami y Zotero consolidan la lectura crítica y la gestión académica de fuentes. Esta diferenciación por nivel no fue diseñada a priori, sino que emergió de los propios testimonios de los estudiantes, lo que confirma la pertinencia del enfoque cualitativo para capturar matices que un diseño cuantitativo podría homogeneizar. El hallazgo respalda lo señalado por Godwin-Jones (2018): las tecnologías de aprendizaje asistido por móviles tienen el potencial de sostener el aprendizaje en cualquier momento y lugar, pero su impacto específico depende de cómo se articulan con las necesidades particulares del aprendiz.

La segunda conclusión es que las estrategias lectoras siguen una trayectoria que va de lo cognitivo a lo metacognitivo. En B1, los estudiantes aplican *skimming*, *scanning* y subrayado de conectores; en B2, elaboran mapas conceptuales con etiquetas de tesis, argumento y evidencia; y en B2+, practican lectura crítica mediante detección de sesgos, formulación de preguntas socráticas y elaboración de resúmenes comparativos multi-fuente. Esta progresión confirma lo planteado por Chamot y O'Malley (1994): la instrucción de estrategias debe integrarse en actividades significativas y enseñarse mediante explicaciones claras y modelado explícito, pasando del modelado a la práctica guiada y luego a la práctica autónoma.

La tercera conclusión atañe a la autonomía: lejos de ser una capacidad innata, se construye gradualmente a través de rutinas, herramientas y andamiajes que el estudiante internaliza con el tiempo. La transición desde la dependencia docente hacia la planificación semanal autónoma, la autoevaluación periódica y el ajuste de estrategias según resultados documenta el proceso descrito por Holec (1981) sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo. Los datos muestran que incluso en B1 emergen señales de autonomía incipiente que, con acompañamiento adecuado, se consolidan en prácticas reflexivas avanzadas en B2+.

La cuarta conclusión reconoce que las dificultades técnicas y conceptuales no son barreras insuperables sino oportunidades de aprendizaje. El vocabulario técnico, la jerarquización de ideas y las distracciones digitales generaron en los estudiantes respuestas estratégicas, glosarios, códigos de color, modo de lectura sin distracciones, que fortalecieron su autonomía. Este hallazgo invita a replantear la resistencia institucional al *smartphone* en el aula: las dificultades asociadas a los hipervínculos y distracciones se superan mejor con estrategias explícitas que con la prohibición del dispositivo.

Las recomendaciones derivadas se organizan en tres ejes. Para los docentes: fortalecer la instrucción explícita de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas mediante modelado, práctica guiada y práctica autónoma; diseñar secuencias didácticas que seleccionen herramientas digitales alineadas al nivel de competencia y a la fase de la lectura (pre, durante, post); y promover la gamificación y la lectura colaborativa como mecanismos de motivación, especialmente en niveles iniciales. Para las instituciones: invertir en programas de capacitación docente en competencias tecnopedagógicas que permitan integrar plataformas digitales con propósito pedagógico claro; y establecer políticas de uso de dispositivos móviles en el aula que reconozcan su potencial como herramientas de aprendizaje. Para futuras investigaciones: explorar cómo la inteligencia artificial y las plataformas adaptativas pueden potenciar la motivación y la autonomía en la lectura EFL; y replicar el estudio en instituciones públicas de nivel medio superior para evaluar la viabilidad del modelo en contextos con menor acceso tecnológico

Referencias

- Anderson, N. J. (2020). *Developing engaged second language readers*. Cambridge University Press.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE.
- Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. Routledge.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- British Council. (2015). English in Mexico: An examination of policy, perceptions, and influencing factors. British Council.
- Castaneda, J., y García, M. (2021). El uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Investigación Educativa*, 29(3), 45-58.
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach* (2nd ed.). Pearson Education.
- Chamot, A. U., y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A., y Sauro, S. (2017). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.a ed.). Siglo XXI Editores.
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 104-120. <https://doi.org/10125/44639>
- González, R. (2017). La comprensión lectora en inglés: Estrategias y herramientas digitales. *Revista de Educacion Bilingue*, 14(2), 85-99.

- Herrera, M. (2019). *Diagnóstico institucional sobre el uso de TIC en la Preparatoria UPAEP*. Documento institucional.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon Press.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 559-603). SAGE.
- Koda, K. (2018). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle y Heinle.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Longman.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies* (2nd ed.). Routledge.
- Reinders, H., y Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*, 50(4), 561-578.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Lawrence Erlbaum.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Programa de estudio: Inglés como lengua extranjera*. SEP.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). SAGE.
- Thorne, S. L. (2010). The “intercultural turn” and language learning in the crucible of new media. En F. Helm y S. Guth (Eds.), *Telecollaboration 2.0* (pp. 139-164). Peter Lang.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M. (2013). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Warschauer, M., y Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2