

PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE APRENDIZAJE, LECTURA Y TIC ANTE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y REMOTA

Romina Pautasso Vacchetta

Universidad Nacional de Río Cuarto. Dpto. Cs. de la Educación (FCH), Argentina

Yanina Elizabet Boatto

ORCID 0009-0007-8396-7530

Universidad Nacional de Río Cuarto. Dpto. Cs. de la Educación (FCH). Iste, Argentina

Mariana Cecilia Fenoglio

ORCID 0009-0004-3990-1815

Universidad Nacional de Río Cuarto. Dpto. Cs. de la Educación (FCH). Iste, Argentina

RESUMEN

La lectura, como práctica académica central en el aprendizaje universitario, obtiene nuevas configuraciones por el avance de las TIC, cuya mediación se ha vuelto esencial para la adquisición de conocimientos, donde presenta mayor evidencia por la pandemia por COVID-19. Con base en esto, el presente trabajo recupera la perspectiva de estudiantes universitarios¹ de 5° año de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC), respecto de la presencia y uso de las TIC en la enseñanza -en términos generales y en vinculación a prácticas de lectura- tanto en contextos de enseñanza presencial como de enseñanza remota de emergencia (ERE).

Los resultados recabados, mediante un cuestionario semiestructurado, dan cuenta que para los estudiantes, independientemente del contexto, las TIC se usan para brindar información y facilitar acceso a materiales, más que para fomentar prácticas interactivas y de producción de

¹ A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo utiliza el masculino genérico sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

conocimientos. Asimismo, si bien aumentó el uso de las TIC y su mediación en la lectura ante el contexto de ERE, ello no garantizó su aprovechamiento pedagógico y su potencialidad para el aprendizaje. Se concluye que la integración efectiva de TIC en la educación superior requiere un enfoque planificado, que supere la simple virtualización de actividades presenciales para promover prácticas híbridas que potencien la construcción de conocimientos.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, lectura, tecnología, universidad

INTRODUCCIÓN

El presente escrito es parte de un Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, el cual, a su vez, se enmarca en una investigación mayor sobre enseñanza y aprendizaje en la universidad, aprobada por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) de la Universidad Nacional del Río Cuarto (UNRC).

Específicamente, los objetivos que se recuperan aquí son los de caracterizar la presencia y el uso de las TIC en las propuestas de enseñanza, así como describir las prácticas de lectura mediada por TIC, tanto en contextos de enseñanza presencial como de enseñanza remota de emergencia (ERE), desde la perspectiva de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC) en su último año de formación académica (5° año).

Se destaca que el contexto de ERE, entre 2020 y 2021, surgió por la pandemia del COVID-19 y llevó a revisar y replanificar las propuestas de formación en todos los niveles educativos, en orden mundial, donde las TIC son herramientas esenciales para el desarrollo de estas propuestas.

La investigación se sustenta teóricamente en el constructivismo y la psicología sociocultural. Desde estos marcos conceptuales, el aprendizaje en contextos formales se concibe como un proceso situado de construcción conjunta de conocimientos, significados y sentidos. El estudiante se convierte en participante activo, en interacción con compañeros, docentes y con la mediación de herramientas culturales, en un momento y contexto particular (Valsiner, 1988, citado en Cubero y Luque, 2005). En otras palabras, la construcción del conocimiento en el aula constituye un proceso social y compartido, en un contexto social con prácticas organizadas

culturalmente y con herramientas y contenidos que también son culturales (Cubero y Luque, 2005).

Por su parte, la lectura, siguiendo la psicología constructivista y sociocultural, se explica desde un enfoque interactivo y transaccional. Leer para construir conocimientos y no solo para adquirir información implica la interacción entre el lector y el texto, reconstruir las intenciones comunicativas y los significados pensados por el escritor, relacionando e integrando la información que presenta el texto con los conocimientos previos y propósitos del lector. A su vez, todo acto de lectura es un acontecimiento único que implica también el contexto, en una transacción con el texto y el lector. De esta manera, el contexto participa de esa posibilidad interpretativa y construcción de significados (Vélez, 2000; Mateos, 2009).

Según lo expuesto, la importancia de estudiar la lectura vinculada al aprendizaje en la universidad se inscribe como una práctica social que media y facilita la construcción de conocimientos y las interacciones de los sujetos y, a su vez, configura modos de conocer (Olson, 1994).

Leer para aprender en la universidad se asume como un proceso interactivo y situado (transaccional), constructivo, metacognitivo y estratégico, que media el aprendizaje de contenidos disciplinares, ya que involucra continuas tomas de decisiones por parte del lector, en interacción con el texto y guiado por un propósito particular de lectura. Implica, además, la reconstrucción de significados y sentidos y la elaboración del conocimiento propio sobre un tema en particular y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito (Vélez, 2000; Carlino, 2013; Pozo y Mateos, 2009; Navarro, 2018)

Aprender a partir de la lectura de textos académicos en la universidad supone concebir a la lectura como práctica clave para la gestión del propio conocimiento y no simplemente como un soporte o vehículo para la transmisión y reproducción de información. Esto es, concebir a la lectura como herramienta epistémica, como instrumento para pensar y aprender de modo estratégico, a partir de la reconstrucción de significados pensados por el escritor junto a sus intenciones comunicativas, relacionando e integrando estos significados con los conocimientos previos y propósitos del lector (Mateos, 2009; Serrano, 2014).

Desde hace tiempo, se reconoce la importancia de enseñar a escribir y leer en la universidad, de alfabetizar académicamente y acompañar a los estudiantes en el proceso de enculturación y en el encuentro con nuevas tipologías de textos (académicos – disciplinares), lenguajes y normas, propias de la educación superior. Sin embargo, este aprendizaje sobre cómo leer en la universidad y sobre cómo aprender a partir de la lectura en la universidad no siempre es orientado por los docentes o es objeto de enseñanza (Carlino, 2013; Navarro, 2018).

Algunos antecedentes, sobre todo en el contexto latinoamericano, que se han abocado a estudiar la manera en que efectivamente los estudiantes se relacionan con la lectura y construyen conocimientos en la universidad, dan cuenta que especialmente estudiantes de primeros años asocian la lectura a la búsqueda de sentido ya construido en el texto y a una práctica fragmentada, pasiva y descontextualizada (Bidiña *et al.*, 2013), distanciada de interpretaciones críticas, procesos constructivos, actitudes epistémicas y explicaciones extendidas (Vélez, 2011). Se advierte que están apegados a una postura tradicional, mecánica y repetitiva sobre la lectura (Peña González *et al.*, 2018).

Sin embargo, otros estudios denotan que los estudiantes, particularmente, de años más avanzados y de más alto rendimiento académico, evidencian procesos de lectura más elaborativos, niveles más profundos y elevados de autorregulación, así como mayor autonomía (Mateos *et al.*, 2008). Estos estudiantes vinculan el aprendizaje con la comprensión, la relectura, la relación entre ideas y conceptos y la transferencia de conocimientos y prestan atención a la intenciones y perspectivas del autor (Villalonga Penna *et al.*, 2018; Miño *et al.*, 2021).

Lo expuesto hasta aquí justifica la importancia de estudiar las prácticas y percepciones de estudiantes sobre la lectura como un medio para aprender en la universidad. A su vez, adquiere relevancia atender a la mediación de las TIC en las prácticas de aprendizaje y lectura.

Claramente, la tecnología llegó para quedarse y brinda grandes ventajas respecto a mejoras en la educación, sin embargo, surgen dudas, críticas y reflexiones acerca de su verdadera utilidad en los procesos formativos que en la actualidad acontecen (Burgos *et al.*, 2018).

Si bien en las dos últimas décadas las instituciones educativas realizaron grandes esfuerzos para adaptarse a las nuevas condiciones sociotecnológicas, la percepción general es que la vida social de los estudiantes gira en torno a un conjunto de tecnologías y prácticas que se

encuentran a gran distancia de los procesos educativos (Scolari, 2018). Coll y Monereo (2008) argumentan que el potencial innovador y transformador de las TIC en la educación puede hacerse realidad y desarrollarse, en mayor o menor medida, en función del contexto en que las tecnologías son efectivamente utilizadas y las finalidades que se persiguen con su incorporación.

La aparición y el avance de las TIC introducen grandes transformaciones sociales y en nuestras prácticas cotidianas, entre ellas, en las “formas de vincularnos con la lectura, de leer y de ser lectores, cambios estos que impactarán en la educación y en la manera de relacionarnos con el conocimiento” (Ortiz y Rubino, 2010, p. 4).

Algunos autores sostienen que, en la sociedad de la información, se lee más superficialmente, velozmente y, por ende, se piensa superficialmente (Cebrán, 1998, en Coll y Monereo, 2008). Montes (2007), en cambio, reflexiona en torno a otras maneras de leer y otras formas de pensar, conocer y aprender en este contexto mediado por las tecnologías. En el mismo sentido, Ortiz y Rubino (2010) dan cuenta de la convivencia de diferentes modos de acceder al conocimiento (diversidad lectora) en la sociedad del conocimiento y la información, diversidad que la universidad debe atender.

El desafío en esta sociedad de la información y el conocimiento consiste en formar estudiantes, futuros profesionales y ciudadanos estratégicos, con recursos adecuados y criterios analíticos, críticos e intencionales (Serrano, 2014), que cuenten con competencias cognitivas y metacognitivas para gestionar el conocimiento, en función del contexto y los propósitos de las tareas (Monereo y Pozo, 2008). En este sentido, Monereo y Pozo (2008) plantean que, además del uso pragmático, es necesario un uso epistémico de las TIC; sin embargo, comúnmente estas tecnologías no se usan como herramientas para pensar y aprender (Serrano, 2014).

Algunas investigaciones sobre aprendizaje y sobre lectura mediados por TIC en estudiantes universitarios, realizadas en España, Colombia y Argentina (Boatto *et al.*, 2016; López Gil, 2016; Macchiarola *et al.*, 2020; Zerillo *et al.*, 2021), permiten sintetizar que, si bien la lectura y el aprendizaje mediados por TIC son prácticas comunes de los estudiantes, no significa que sean prácticas epistémicas, reflexivas y críticas. Está claro que los estudiantes leen por medio de dispositivos digitales o Internet, sin embargo, el uso de las TIC se presenta con frecuencia de modo más pragmático (vinculados a la comodidad, accesibilidad, conectividad y recepción de información), que epistémico (desarrollo de pensamiento, conocimiento, producción y difusión de

contenidos y aprendizajes). Asimismo, desde la enseñanza, se espera que los alumnos lean y aprendan mediante las TIC de modo significativo, crítico y reflexivo, sin mediar acciones educativas en torno a ello (Monereo y Pozo, 2008; Falco, 2017).

MÉTODO

Para dar respuesta a los objetivos específicos de caracterizar la presencia y uso de las TIC en las propuestas de enseñanza y describir las prácticas de lectura mediada por TIC, tanto en contextos de enseñanza presencial como de ERE, desde la perspectiva de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC), se siguió un diseño metodológico transaccional descriptivo, donde se recabaron los datos en un único momento y en su contexto natural, para luego describir las modalidades de la variable de estudio según los resultados obtenidos (Hernández Sampieri *et al.*, 2006).

Se administró un cuestionario semiestructurado a los estudiantes (N=24) en su último año de la formación de grado (5° año), transcurrido durante la ERE. Se consideraron dos tipos de preguntas: a) cerradas de opción múltiple y mutuamente excluyentes y b) abiertas, para profundizar las perspectivas asumidas por los estudiantes (Hernández Sampieri *et al.*, 2006).

Las preguntas indagaron las concepciones declaradas y valoraciones de los estudiantes, respecto de situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se encuentra involucrada la lectura a través de dispositivos tecnológicos o Internet, atendiendo a los contextos de enseñanza presencial y de ERE.

Luego de una prueba piloto, ajustes y revisiones necesarias, se administró el cuestionario definitivo bajo modalidad *online* (formulario de Google) a los estudiantes, ello con consentimiento informado y respetando a la confidencialidad de los datos.

Para la sistematización de la información, los datos obtenidos a partir de interrogantes cerrados se analizaron de modo estadístico descriptivo, mientras que las respuestas a interrogantes abiertos se identificaron y sintetizaron en patrones recurrentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto de las *modalidades y finalidades de uso que los docentes le dan a las TIC en las actividades y tareas que proponen en contextos de enseñanza presencial y de ERE*, un número importante de los estudiantes participantes de esta investigación (56,25%) destaca un gran contraste respecto de la presencia y uso de las TIC en las actividades y tareas que los docentes proponen antes y después de la pandemia. Dentro de este grupo, el 31,25 % declara que las TIC han estado presentes en las propuestas a lo largo de toda su carrera universitaria. Sin embargo, otro 25 % indica que el uso de las TIC no ha estado muy presente durante el tiempo previo a la pandemia.

Manifiesta esta diferencia ambos grupos de estudiantes describen que los docentes usan las TIC para “brindar” información y “facilitar” el acceso a diversos tipos de materiales. Más específicamente, expresan que, en tiempo prepandemia, las TIC se utilizaban para subir actividades, materiales, calificaciones, comunicar noticias o avisos por medio del aula virtual de la UNRC, también para facilitar el acceso a contenidos o como soporte de las clases a través del uso de PowerPoint o videos.

Estos datos coinciden con los resultados de otros estudios llevados a cabo en la UNRC, que demuestran que las tecnologías se utilizan poco con finalidades de enseñanza y aprendizaje en las aulas y se usan más como tecnologías de la información que de la comunicación (Coll y Monereo, 2008; Boatto *et al.*, 2016).

En el mismo sentido, un estudio realizado durante el período de ERE con estudiantes de la UNRC (Macchiarola *et al.*, 2020) da cuenta de que las herramientas tecnológicas que más se utilizaron en las clases virtuales fueron correo electrónico y plataformas institucionales. El uso de las TIC aquí también parece estar más vinculado a la gestión de la información y transmisión de contenidos de enseñanza. En menor medida, las TIC se usaron para el desarrollo de una pedagogía interactiva.

En otro estudio, realizado desde la UNC con estudiantes de nivel secundario y universitario de la provincia de Córdoba (Ardini *et al.*, 2020), se halló que para la mayoría de los estudiantes la experiencia de aprendizaje virtual ante la ERE fue una novedad, aunque, previamente, de manera informal, empleaban herramientas en línea para complementar sus

estudios presenciales. A su vez, las herramientas más empleadas y valoradas para aprender en este contexto de virtualidad son las aulas virtuales, las videoconferencias, el correo electrónico, las herramientas que ofrece Google y WhatsApp.

Por otra parte, el 25 % de los estudiantes participantes de nuestra investigación considera que las TIC han estado presentes a lo largo de toda su carrera y que se utilizaron como medio para la exploración y búsqueda de información, intercambio, apropiación y producción de contenidos. Ello demostraría un uso superador de las TIC, un papel más activo por parte los estudiantes y una concepción más cercana a Internet como espacio en el que se incorpora y coordina información de diferentes fuentes, donde son los usuarios productores y difusores de contenidos (Boatto *et al.*, 2016; Coll y Monereo, 2008).

Un segundo aspecto que se indagó tuvo que ver con la *frecuencia de situaciones de aprendizaje que requieren de la lectura a través de dispositivos tecnológicos o Internet en contextos de enseñanza presencial y de ERE*. Los resultados evidencian que, para un grupo representativo de estudiantes, frecuentemente (37,5 %) o muy frecuentemente (25 %), se les han presentado situaciones de aprendizaje que requieren de la lectura a través de las TIC (dispositivos tecnológicos o Internet); mientras que, para otro grupo, algunas veces (31,3 %) se les ha presentado este tipo de situaciones y, para una minoría, nunca (6,3 %). Los usos de las TIC están más vinculados a la comodidad, accesibilidad, conectividad y como un medio para la recepción de información, más que para el desarrollo de pensamiento, conocimiento, producción y difusión de contenidos y aprendizajes (Monereo y Pozo, 2008; Falco, 2017).

En el mismo sentido, la investigación de López Gil (2016), con estudiantes universitarios colombianos, da cuenta que leen en pantallas frecuentemente, sin embargo, en sus prácticas cotidianas predominan los fines recreativos. Cuando leen con propósitos académicos, presentan problemas para evaluar la confiabilidad de la información que encuentran en Internet y consultan en mayor medida fuentes secundarias. Otro estudio realizado con estudiantes universitarios mexicanos (Salado Rodríguez *et al.*, 2019) da cuenta que tienen dificultades para realizar búsquedas en los medios electrónicos y para comprender la información de textos. Además, concluye que utilizar la tecnología con mayor frecuencia no garantiza un aprendizaje significativo.

Un tercer aspecto que se buscó conocer en la investigación son *los motivos para acudir al uso de las TIC en las tareas académicas, más específicamente, la intención en recurrir a material*

digitalizado o a información de Internet para estudiar un tema específico o realizar una actividad académica determinada. Los resultados muestran que todos los estudiantes recurren a textos digitales, material digitalizado o información en Internet para estudiar o realizar actividades académicas. El 37,5 % lo hace por voluntad propia y por solicitud del docente; el 37,5 % indica hacerlo solo por voluntad propia, mientras que el 25 % solo recurre a ese tipo de material o información por solicitud del docente. Estos resultados son coincidentes con los de otros estudios en México, con estudiantes de Psicología de primer año, que leen principalmente por las indicaciones de sus maestros y recomendaciones de la familia (Jiménez Dávila *et al.*, 2020).

Asimismo, una investigación con estudiantes universitarios venezolanos de formación docente da cuenta que siguen apegados a la postura tradicional, mecánica y repetitiva sobre la lectura. La mayoría solo leen cuando se aproxima una evaluación y pocos lo hacen por el placer de leer espontáneamente (Peña González *et al.*, 2018).

También los resultados del estudio realizado por Macchiarola *et al.* (2022) en la UNRC, durante la ERE, dan cuenta que los estudiantes utilizan dispositivos digitales o Internet para sus tareas académicas, pero, tal como se viene señalando, los usos parecen vincularse mayormente a la transmisión de información y como medio de comunicación.

Un cuarto aspecto indagado fue la *frecuencia en la enseñanza de la lectura de textos digitales, con la mediación de dispositivos tecnológicos o Internet a lo largo de la carrera universitaria.* La mayoría de los estudiantes responde que algunas veces (43,8 %) o nunca (43,8 %) se les ha enseñado; mientras que un grupo menor (12,5 %) afirma que frecuentemente se les ha enseñado a leer por medio de las TIC.

Estas respuestas se asemejan a los resultados del estudio de López Gil (2016), en el que estudiantes colombianos de Ingeniería indican que son escasas las orientaciones que reciben por parte de los docentes o de la universidad sobre prácticas de lectura digital. Peña González *et al.* (2018) presentan resultados similares en estudiantes venezolanos de formación docente. Se advierten prácticas de lectura de tipo reproductiva o literal, más que comprensiva, analítica y crítica.

Por último, se indagó sobre las *situaciones de aprendizaje que requieren de la lectura a través de dispositivos digitales o Internet y si se advierten diferencias entre el contexto de*

enseñanza presencial (previo a la pandemia) y el contexto de enseñanza virtual (durante la pandemia). La mayoría de los estudiantes manifiesta notar diferencias entre ambos contextos. A grandes rasgos, señalan que se deben a un gran cambio en cuanto a la presencia y uso de las TIC en las prácticas de lectura, como así también de enseñanza. Durante el contexto de pandemia, aumentó de modo considerable el uso de dispositivos digitales e Internet, para poder llevar adelante el aprendizaje.

Dentro de los cambios que se mencionan, el 31,25 % realiza valoraciones positivas, tal como tener más acceso a la información. Algunos notan leer más y con nuevas herramientas, también enuncian que el uso de las TIC se ha ampliado y no solo se limita a ser una herramienta para mediar información, entre otros aspectos. Sin embargo, el 37,5 % realiza valoraciones negativas ante este cambio, vinculadas al aumento de cansancio por la utilización de dispositivos tecnológicos, disminución de la atención, a variables que influyen en sus lecturas y aprendizajes, como el contexto del hogar, problemas de conectividad, cambios en la explicación por parte de los docentes, entre otras. Por último, el 25 % solo se limita a describir los cambios que advierten, sin manifestar ningún tipo de valoración.

Las valoraciones de los estudiantes con relación a la ERE se vinculan con los resultados del trabajo realizado por Macchiarola *et al.* (2020), en el cual los aspectos que reciben valoraciones positivas más altas son el uso de las tecnologías para la interacción o diálogo entre profesor y estudiantes y la respuesta a tiempo a las consultas. Parece ser menor el uso (por parte de los profesores) de las TIC para la interacción entre estudiantes. El aspecto con valoración negativa más alta es la modalidad de evaluación.

Por su parte, Ardini *et al.* (2020) expone que los estudiantes universitarios de la UNC valoran que aprender por medio de las TIC lleva menos tiempo, es cómodo, dúctil, ágil; mientras que a las dificultades las vinculan con el apoyo docente, la falta de información y espacio adecuado, de equipamiento y conocimiento en el uso de herramientas y el desarrollo de tareas de forma individual.

CONCLUSIONES

En conclusión, la mayoría de los estudiantes participantes en esta investigación expresan que, en general, independientemente del contexto (presencial o ERE), los usos de las TIC se vinculan fuertemente a ‘brindar’ información y ‘facilitar’ el acceso a diversos tipos de materiales, más que a prácticas interactivas (sobre todo, entre estudiantes) y de producción de conocimientos. Asimismo, advierten un cambio en cuanto a la presencia y uso de las TIC en el contexto de ERE, ya que aumentó de modo considerable su uso y las situaciones de aprendizaje que requieren de la lectura a través de dispositivos tecnológicos o Internet.

Maggio (2020) expone que las acciones llevadas a cabo durante la primera y segunda fase del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), por COVID-19, consistieron en ‘hacer virtual lo que era presencial’, de modo que se pudiera sostener el contacto de los estudiantes con todas las materias y acompañar este periodo de ‘postergación’ hasta el retorno a la presencialidad.

Si bien los dispositivos digitales e Internet se volvieron elementos mediadores indispensables para el sostenimiento de las propuestas educativas, insistimos en que la tecnología en sí misma no produce innovación; sus potencialidades para la enseñanza y el aprendizaje dependen de las finalidades de su incorporación, de los diseños, las planificaciones y decisiones que se tomen respecto a sus usos y de los usos efectivos que hacen de ellas tanto profesores como estudiantes.

Sin embargo, no desconocemos que la situación de pandemia y ERE implicó un puntapié para reflexionar y repensar la presencia y los usos efectivos de las TIC en las aulas universitarias y el desafío que tiene la educación para *aggiornarse* a los tiempos de la sociedad digital, del conocimiento y de la información.

En este sentido, la universidad no puede ni debe quedar al margen de las nuevas formas de leer (y, por supuesto, de escribir). Debemos buscar comprender y aceptar la diversidad lectora que nos demanda la sociedad del conocimiento y de la información del siglo XXI; ello se encuentra en consonancia con la responsabilidad de acompañar las trayectorias educativas y generar acciones que promuevan la habitabilidad universitaria y el derecho a la educación superior.

En esta línea y respecto al retorno a la presencialidad, Maggio (2022) menciona que no hay modo de pensar en la construcción del conocimiento contemporáneo en un escenario que sea

exclusivamente físico, cuestión que atraviesa la dimensión pedagógica y didáctica en la universidad. Apuesta a generar experiencia con lo híbrido o el ensamble de lo presencial y virtual y que, de esas experiencias, se puedan analizar dificultades y potencialidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardini, C., Barroso, M. B., Contreras, I. y Corzo, I. (2020). *Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia Covid-19*. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15888?show=full>

Bidiña, A., Zerillo, A., Luppi, L., Smael, N., Gómez, S. y Rocaro, S. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad: Experiencias con alumnos y docentes de la UNLM*. Universidad Nacional de La Matanza.

Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., Aguilera, S. y Cadario, E. (2016). Lectura y aprendizaje a partir de las TIC en estudiantes de primer año universitario. *Revista Cronía*, 12(16), 1-12. <https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/457>

Burgos, C. E., Rodrigues Jerez, S. A., Veloza Piñeros, I. P. y Moreno Melo, C. A. (2018). Sobre el uso de la Técnica y Tecnología en la educación. En J. C. Morales Piñero y S. A. Rodríguez Jerez (Eds.), *Las TIC, la innovación en el aula y sus impactos en la educación superior* (pp. 13-31). Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda. Ascolde.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003

Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Morata.

Cubero, R. y Luque, A. (2005). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje. En J. Palacios González, A. Marchesi Ullastres y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 137-156). Alianza.

Falco, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 29, 59-76. <https://doi.org/10.15366/tp2017.29.002>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Bapista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Jiménez Dávila, R. G., Izquierdo Dorantes, M. L. y Hernández Trejo, M. A. (2020). Hábitos de lectura en alumnos de primer ingreso de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional

(UPN), México. *E-Ciencias de la Información*, 10(1), 231-252.
<http://dx.doi.org/10.15517/eci.v10i1.38682>

López Gil, K. S. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 57-92. <https://doi.org/10.14201/et20163415792>

Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L. y Pugliese, V. L. (2022). Aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la pospandemia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 357-388. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.506>

Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., Solivellas, V. P. y Muñoz, D. J. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del COVID19. La mirada de los estudiantes de la UNRC. *Contextos de Educación*, 28(20). <https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086>

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
<https://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743>

Maggio, M. (2022, 30 de marzo). *Avatares de las prácticas pedagógicas para promover la habitabilidad universitaria*. IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. La Educación Superior como Derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de Ingreso y Permanencia en las Universidades Públicas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=DmAqlrPTglg&t=6s>

Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 106-120). Morata.

Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M. y Cuevas, I. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re347/re347-12.html>

Miño, M., Toia, S. N., Pérez, G. M., Gutiérrez, T.N., González Galli, L.M. y Meinardi, E. N. (2021). Comparación del conocimiento metacognitivo sobre la lectura de textos de Biología entre estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), 114-134. https://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen20/REEC_20_1_6_ex1726_398.pdf

Monereo, C. y Pozo, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de búsqueda y selección de la información en entornos virtuales. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación Virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 109-130). Morata.

Montes, G. (2007). Mover la historia: lectura, sentido y sociedad. En C. Barvo (Coord.), *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI* (pp. 27-39). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Navarro, F. (2018) Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.

Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.

Ortiz, M. V. y Rubino, L. S. (2010). Las TICs y las nuevas formas de lectura. *Revista Borradores*, 10-11, 1-15.
<https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/Las%20TICs%20y%20las%20nuevas%20formas%20de%20lectura.pdf>

Peña González, F. J., Sileni Quintero Peña, M. y Delhi Barboza Peña, F. (2018). Respuestas de estudiantes universitarios de formación docente a preguntas sobre lectura. *Educere*, 22(71), 37-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607506>

Pozo, J. I. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 54-85). Morata.

Salado Rodríguez, L. I., Amavizca Montaña, S., Richart Varela, R. E. y Rodríguez Jiménez, R. (2019). Alfabetización digital de estudiantes universitarios en las modalidades presencial y virtual. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 5(1). 30-47.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3629574>

Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro blanco. Universitat Pompeu Fabra.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>

Vélez, G. (2000). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vélez, G. (2011). Notas para leer la lectura como experiencia de aprendizaje en la universidad. En F. Ortega (Comp.), *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (pp. 145-170). Ferreyra Editor.

Villalonga Penna, M. M., Padilla Sabate, C. y Carlino, P. (2018). Leer y escribir en el primer año de Psicología: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes [Tesis Doctoral de Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura]. Repositorio Institucional Conicet Digital.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92466>

Zerillo, M. A., Bidiña, A. M., Espelta, M. F. y Carra, N. A. (2021). La lectura académica en entornos virtuales. A propósito del aislamiento social y preventivo y obligatorio (ASPO). *Austral Comunicación*, 10(2), 351-373. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231729>