

Self-enclosed



Identidad y Agencia Docente en Literacidad Digital¹

Teacher Identity and Agency in Digital Literacy

Identidade e Agencia no Letramento Digital

Autora:

María Elena Michael Pérez Medina²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5780-796X>

Recibido: 04/03/2026

Aprobado: 26/08/2026

DOI: 10.53995/rsp.v18i2.2172

Resumen

El presente artículo analiza la integración de tecnologías digitales en la educación media superior durante y después de la pandemia por COVID-19, desde la perspectiva de la literacidad y la reconfiguración de la identidad docente. Se desarrolló una investigación cualitativa, de corte narrativo-fenomenológico, mediante un estudio de casos múltiple con cinco docentes del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del nivel medio superior. La información se recolectó a través de entrevistas semiestructuradas y observación de prácticas letradas digitales vernáculas y docentes. Los resultados muestran una relación significativa entre las prácticas digitales cotidianas de los educadores y su desempeño pedagógico, así como procesos sostenidos de autoformación y apropiación tecnológica. La discusión resalta la necesidad de priorizar el enfoque pedagógico en la formación docente y de reconocer las trayectorias identitarias y contextuales para favorecer el desarrollo de la agencia en literacidad digital.

¹ Artículo de Investigación Derivado de la Tesis Doctoral Formación Digital Docente: Entre lo Vernáculo y lo Formal (2025). Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

² Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México; Magíster en Ciencias en Metodología de la Investigación, Instituto Politécnico Nacional; Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. investigacionyacademia028@gmail.com

Este artículo se publica en acceso abierto bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Palabras clave: alfabetización digital, formación de docentes, rol del docente.

Abstract

This article analyzes the integration of digital technologies in upper secondary education during and after the COVID-19 pandemic, from the perspective of literacy and the reconfiguration of teacher identity. A qualitative study with a narrative-phenomenological approach was conducted through a multiple case study involving five teachers from the Language and Communication Workshops area at the upper secondary level. Data were collected through semi-structured interviews and observation of vernacular and instructional digital literacy practices. The findings reveal a significant relationship between teachers' everyday digital practices and their pedagogical performance, as well as sustained processes of self-training and technological appropriation. The discussion highlights the need to prioritize a pedagogical approach in teacher education and to recognize identity-related and contextual trajectories in order to promote the development of agency in digital literacy.

Keywords: digital literacy, teacher training, teacher role.

Resumo

O presente artigo analisa a integração das tecnologias digitais no ensino médio durante e após a pandemia da COVID-19, a partir da perspectiva do letramento e da reconfiguração da identidade docente. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter narrativo-fenomenológico, por meio de um estudo de casos múltiplo com cinco docentes da área de Oficinas de Linguagem e Comunicação do nível médio superior. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observação de práticas de letramento digital vernáculos e docentes. Os resultados evidenciam uma relação significativa entre as práticas digitais cotidianas dos docentes e seu desempenho pedagógico, bem como processos contínuos de autoformação e apropriação tecnológica. A discussão destaca a necessidade de priorizar uma abordagem pedagógica na formação docente e de reconhecer as trajetórias identitárias e contextuais para favorecer o desenvolvimento da agência em letramento digital.

Palavras-chave: letramento digital, formação de professores, papel do professor.

Introducción

La pandemia por COVID-19 (detectada en el año 2019 y expandida durante el periodo 2020-2022) evidenció, en el ámbito de la formación tecnológica docente en México, problemáticas relacionadas con la integración de la tecnología en la educación, a saber: el nivel de dominio de las competencias tecnológicas, la brecha tecnológica (Lloyd, 2020), la carencia u obsolescencia de equipo y la escasa formación tecnológica docente. Lo inusual de la situación y la falta de preparación provocaron respuestas diversas, sustentadas en dos supuestos: la disposición de tecnología y la literacidad digital. En

el caso del nivel medio superior, se suman la diversidad de subniveles (Aguilar Nery, 2020; Zenteno y Mortera, 2011) y la exigencia de cumplir con el currículo (Díaz-Barriga, 2020) mediante clases en línea.

No obstante, avanzar hacia una reinversión docente orientada a la integración de tecnologías digitales, priorizando el componente pedagógico, implica enfrentar el enfoque predominante sobre competencias tecnológicas y digitales basado en marcos nacionales e internacionales, pues estos marcos operan como referentes de homogeneización y evaluación, sin considerar los distintos contextos personales y formativos del profesorado, relacionados con el nivel educativo, la asignatura, la modalidad o las necesidades específicas. Además, existe el riesgo de asumir erróneamente que la incorporación tecnológica en las prácticas educativas representa automáticamente una mejora para el estudiantado, como advierten Knobel y Kalman (2017).

Asumir esta mirada conlleva considerar que lo que se hace con la tecnología forma parte de un conjunto de habilidades adicionales; no obstante, la presencia de la tecnología en la sociedad actual da cuenta de que lo que se hace con ella forma parte de la cultura letrada contemporánea, ante lo cual, en el propósito de analizar cómo se logra la reinversión de la identidad docente en el contexto de la integración tecnológica en la educación, esta investigación se propuso adoptar una mirada centrada en la literacidad bajo un enfoque cualitativo, para priorizar la comprensión de las prácticas letradas de los individuos dentro de una cultura letrada, considerando los usos tanto formales como informales de la tecnología en función de sus intereses, necesidades y objetivos.

De esta manera, se diseñó un estudio de casos orientado a docentes del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (TLyC) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quienes, además de su labor de enseñanza en el campo de lenguaje y comunicación, funguen como formadores docentes dentro de dicha institución. Para esto, se puso el enfoque en el análisis de las prácticas letradas digitales que ejecutan estos educadores tanto en su labor profesional como en su vida personal. El objetivo general fue analizar las prácticas vernáculos digitales de un grupo de docentes especializados en los talleres de lenguaje y comunicación, que laboran en el CCH, en relación con su identidad docente disciplinaria y su desempeño como agentes de literacidad.

El marco teórico se fundamenta en los nuevos estudios de literacidad (NEL), perspectiva que reconoce la lectura y la escritura como prácticas sociales (Barton y Hamilton, 2004). Por un lado, este enfoque integra la tecnología considerando la diversidad y expansión de las prácticas sociales; por otro, contempla la creación de nuevas prácticas (Cassany, 2008; 2012), resultado de la adopción de técnicas innovadoras y rasgos distintivos (Lankshear y Knobel, 2007). Dichas transformaciones posibilitan la incorporación de individuos a actividades previamente inaccesibles y promueven la expansión de prácticas ya existentes (Barton y Lee, 2012).

El análisis se centró en las prácticas letradas digitales docentes, entendidas como aquellas vinculadas a su labor educativa, y en las prácticas letradas vernáculos digitales, que corresponden a lo que se hace fuera de las instituciones, las cuales forman parte de la identidad individual (Atorresi y Eisner, 2021; Zavala, 2009) y están asociadas a

actividades cotidianas basadas en intereses personales (Barton y Lee, 2012; Lankshear y Knobel, 2007), objetivos (Barton y Hamilton, 1998; Barton y Lee, 2012; Zavala, 2009) y usos particulares de la lectura y de la escritura digital (Barton y Hamilton, 1998; Barton y Lee, 2012).

Dentro del marco teórico de este trabajo, destaca la noción de *agente de literacidad* propuesta por Kleiman (2006a), quien lo define como un promotor de las capacidades y recursos de sus estudiantes y de sus redes comunicativas, para que participen en las prácticas sociales de alfabetización y en las prácticas de uso de la escritura situada de las diferentes instituciones.

La agencia en literacidad se articula con el concepto de *apropiación*, en virtud del cual el agente se posiciona en la interacción para mediar el acceso a la cultura escrita (Kleiman, 2006b). Este ejercicio configura una capacidad de actuación individual y colectiva, conforme a lo planteado por Hernández Zamora (2015), constituyendo al docente como un sujeto que puede ejercer su agencia en ambos niveles a través de su práctica profesional.

Se asume que la apropiación no depende exclusivamente de la decisión individual, sino que forma parte del ejercicio de agencia en una cultura letrada, entendida esta como el entorno que orienta la acción de los sujetos. Por ello, resulta relevante analizar la incidencia de la cultura en las prácticas letradas, siguiendo a Street (1993, como se citó en Zavala, 2011, p. 54), para quien, más que definir lo que la cultura es, debe explorarse lo que hace en contextos y con propósitos específicos.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa de corte narrativo y fenomenológico, realizada a partir de un estudio de casos múltiple (Coller, 2000; Stake, 2005) como estrategia de investigación, sobre lo cual, Yin (2009) apunta que la elección de su uso radica en que permite analizar eventos en los que el investigador tiene poco control o cuando se trata de fenómenos contemporáneos relacionados con la vida real, como ocurre con este estudio. La unidad de análisis estuvo conformada por un grupo de cinco profesores del área de TLyC, quienes participaron varias veces como formadores dentro de los cursos internos de formación docente que ofrece el CCH-UNAM, concretamente en los temas de tecnología. En esta unidad de análisis, cada profesor representa una unidad primaria (Yin, 2009), lo que demanda información sobre cada uno de los integrantes.

El perfilamiento de la unidad de análisis se realizó gracias a la participación de la autora, en 2023, como profesora invitada en los cursos de formación docente organizados por el Departamento de Formación Docente del CCH. Esto permitió identificar a una parte del profesorado asistente y a quienes impartieron cursos sobre tecnología. Durante ese periodo, se observó que el grupo de docentes formadores era reducido: solo participaron 12 profesores entre 2023 y 2024 (considerando dos periodos interanuales y tres intersemestrales), dentro de una población total superior a 3 000 personas.

El estudio se configuró como un caso múltiple interpretativo, en el cual el análisis inductivo permitió generar categorías emergentes que confirmaron o cuestionaron supuestos teóricos sobre los NEL y las nuevas literacidades, orientando la recolección y triangulación de datos, los cuales se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas y observación de prácticas vernáculos digitales y se analizaron a partir de criterios de contenido y de discurso, apoyándose en una descripción densa del material empírico (Geertz, 1973).

La selección de los participantes se efectuó de manera intencional, reclutando docentes que cumplieran los siguientes criterios:

- impartir alguna materia de taller de lectura y redacción e iniciación de la investigación documental o del taller de comunicación (I y II);
- trabajar de forma continua en sus prácticas docentes con las tecnologías digitales;
- participar (por lo menos una vez) como formador en temas relativos a tecnologías, dentro de los cursos de formación docente del CCH; y
- aceptar los requerimientos éticos de la investigación por medio de un acuerdo de confidencialidad y participación informada y voluntaria.

De las invitaciones hechas a 10 de los profesores que se consideró que cumplían con los requisitos, se obtuvieron cinco respuestas confirmatorias. Durante la extensión y difusión de la invitación, se rechazaron tres candidatos por no cumplir con los requisitos de haber participado como formadores docentes y trabajar de manera continua en su labor de enseñanza con las tecnologías digitales.

Las entrevistas se celebraron de forma individual y virtual, utilizando la plataforma Google Meet. El contenido obtenido fue transcrito y complementado con una ficha informativa por cada participante. Además, se registraron observaciones y comentarios preliminares en un diario de campo relacionado con cada entrevista. El periodo de aplicación fue de abril a septiembre de 2023.

Los cinco docentes entrevistados tenían para entonces entre 34 y 63 años y cuentan con formación profesional en áreas afines a la comunicación y el periodismo. Sus trayectorias incluyen licenciaturas en psicología educativa, comunicación, periodismo y comunicación colectiva, así como estudios de Maestría en Educación Media Superior en Español y Maestría en Comunicación. Se desempeñaban en distintos planteles —Sur, Vallejo y Naucalpan— y acumulaban a la fecha entre 10 y 36 años de experiencia docente, lo que refleja una muestra diversa tanto en edad como en trayectoria profesional y antigüedad en la enseñanza.

Dentro de las cuestiones éticas, cabe señalar que este estudio buscó explicar casos cuya relevancia pueda aplicarse a profesores de lenguaje y comunicación en otras escuelas de nivel medio superior, especialmente en el ejercicio de agencia y prácticas letradas digitales. Además, los casos pueden orientar la formación docente en tecnología digital y su impacto en la literacidad digital de profesores de distintas áreas. No se pretendió generalizar, sino resaltar las particularidades y el valor de las prácticas letradas digitales de estos educadores.

Diseño del instrumento

El guion de la entrevista se diseñó con la finalidad de entender el objeto de estudio a partir de los significados que los docentes otorgan a sus prácticas vernáculos digitales, en cuanto a cómo las llevan a cabo en su vida cotidiana y de qué manera las trasladan a su contexto docente. De esta manera, se establecieron tres categorías temáticas en la elaboración de preguntas:

1. Significado: indaga en las concepciones y autoconcepciones de los participantes respecto a cómo se conciben como usuarios de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cómo definen la lectura y la escritura digital y cómo se conciben ante ellas.
2. Prácticas: inquiriere cuáles son las prácticas letradas digitales, formales y no formales, que ejercen. Las preguntas de este tipo versan sobre los propósitos e intereses de sus prácticas y los artefactos digitales que utilizan en ellas.
3. Contexto: analiza cuáles son las prácticas de los participantes en su profesión con el propósito de conocer cómo eran sus prácticas antes del contexto de la pandemia por COVID-19 y cómo describen su desarrollo posterior a ese periodo. También examina el tipo de formación formal e informal que han recibido para utilizar las tecnologías digitales.

Tras la recopilación del material empírico a través de las entrevistas, estas se transcribieron manualmente y se analizó el contenido de los discursos de cada una, con lo cual el análisis del discurso permitió identificar 19 grupos de códigos vinculados con prácticas digitales, identidad, formación y contexto pandémico.

Resultados y discusión

En el alcance del objetivo de investigación y de las categorías extraídas, se establecieron cuatro ejes analíticos: (a) concepciones y autoconcepciones de los docentes a partir de su relación con la tecnología; (b) formación tecnológica formal y rutas de autoformación; (c) análisis de las prácticas letradas digitales docentes y vernáculos, y (d) sentido de apropiación de sus prácticas letradas digitales dentro de su desempeño docente en el área de lenguaje y comunicación.

Concepciones y autoconcepciones de los docentes a partir de su relación con la tecnología

Como parte de una cultura escrita, los artefactos culturales (Martos y Martos García, 2014) tienen una importancia crucial y evolutiva en el desarrollo de las prácticas letradas. En este estudio se encontró que los cinco docentes confirman tener una relación cercana con la tecnología desde distintas perspectivas, ya sea a través de

trayectorias de apropiación de artefactos digitales (E4-H-58-CCHS³; E5-H-54-CCHN) o mediante autodefiniciones con categorías existentes como *hábil e inmigrante* digital (E3-M-34-CCV; E6-M-63-CCHV). Este término, *inmigrante*, comprende una contraparte que se identifica como nativo digital (Prensky, 2001). Desde nuestra perspectiva, es insuficiente el empleo de estos términos, ya que en los relatos expuestos se observó que la edad no es un factor determinante en la apropiación de la tecnología.

En este marco, adquiere relevancia la noción de *usuario híbrido*, concepto articulado por uno de los participantes (E4-H-58-CCHS) al referirse a su identidad construida a partir de la integración de prácticas letradas en formato impreso con las digitales. Esta categoría refleja los procesos de adaptación tecnológica desarrollados por el profesorado, desafiando enfoques que se centran exclusivamente en factores generacionales. De igual manera, son los propios docentes quienes, al reflexionar sobre su rol frente al estudiantado, cuestionan el significado de *nativos digitales*, argumentando que el simple hecho de nacer en una era digital no garantiza el dominio tecnológico; por tanto, consideran imprescindible la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad digital.

Por su parte, el perfil “hábil” refleja demandas institucionales y la capacidad de adaptación docente, entendida como un ajuste intrínseco a diversas circunstancias y como cumplimiento de normas de la cultura letrada. Esta dimensión se evidenció durante la pandemia, cuando la continuidad profesional dependió del dominio de entornos digitales, subrayando la relevancia de la adaptación y la agencia en la literacidad digital, como lo expresa la docente E2-M-48-CCHS: “si no tenías una computadora en estos 2 años de pandemia, no existías como tal, como docente”.

Es importante mencionar que los cinco educadores identifican su relación con la tecnología como parte de su identidad profesional. En particular, uno de ellos señala que ha experimentado una modificación en el uso de la tecnología orientada por su profesión, al atender las demandas e intereses del alumnado, propósito que se refleja en la expresión “ir más allá de que fuera docente y que nada más fuera para ti, sino, más bien, cómo lo podemos potencializar en ese sentido” (E5-H-54-CCHN).

Por otro lado, algunos de los docentes entrevistados describen sus prácticas lectoras digitales en función de sus necesidades relacionadas con la salud física y mental, como la fatiga visual causada por la lectura en pantalla y la presencia de distractores atribuidos al formato digital (E3-M-34-CCV; E6-M-63-CCHV). Una de las educadoras señala que combina prácticas de escritura impresa y digital, y menciona: “simplemente las complementé” (E3-M-34-CCHV).

Dos docentes (E4-H-58-CCHS; E6-M-63-CCHV) atribuyen su preferencia por la lectura impresa al disfrute del formato y a su carácter personal. Los demás participantes señalan recurrir a la escritura impresa principalmente con fines individuales, como registrar información, anotar ideas o realizar cálculos.

Los docentes que optan por la lectura digital (E2-M-48-CCHS; E4-H-58-CCHS; E5-H-54-CCHN; E6-M-63-CCHV) destacan las ventajas de este formato, particularmente su disponibilidad en cualquier momento y lugar. Una profesora asocia esta facilidad con una mayor sensación de libertad en su práctica lectora, lo que facilita el desarrollo

³Clave de la entrevista: E(número), género (H/M), edad, plantel.

autónomo de la actividad mediante las múltiples posibilidades del hipertexto, como agregar, enlazar, compartir y crear contenido.

En lo que respecta a las prácticas digitales de escritura, tres de los docentes aseguran participar en la escritura académica para publicaciones del CCH (E2-M-48-CCHS; E5-H-54-CCHN; E6-M-63-CCHV).

Uno de los educadores (E2-M-48-CCHS) menciona el desarrollo de la escritura colaborativa como parte de una nueva práctica de escritura digital que ha integrado a su vida. La dinámica de esta práctica contrasta con la convencional, caracterizada por la intervención individual de un experto y de un aprendiz, tratándose, en cambio, de una práctica colectiva que aprovecha las cualidades de la tecnología para facilitar la organización y la colaboración sin restricciones de tiempo y lugar.

Formación tecnológica formal y rutas de autoformación

En el estudio de las categorías que conforman este eje, se ha considerado la concepción de *formación* de Rojas Moreno (2013), según la cual esta “traspasa los límites de la capacitación o habilitación, al comprometer procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual” (p. 484), lo que conlleva un proceso de adquisición de patrimonio personal del humano culto, mediante el cual el sujeto se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual se forma (Gadamer, 1988).

El impacto de la pandemia por COVID-19 marcó un hito en la historia reciente reflejado en los discursos de los docentes, quienes distinguen entre sus prácticas antes y después de dicho evento. Esto indujo a considerar la división del análisis sobre la formación tecnológica: por un lado, se aborda la recibida y desarrollada a lo largo de sus trayectorias y, por otro, la adquirida específicamente durante el periodo de pandemia. Se parte de la premisa de que la formación cruza la vida humana entera (Ducoing Watty, 2013); es decir, no se restringe a una etapa específica, sino que está presente en todas ellas, por lo que no se limita al ámbito escolarizado ni se reduce a los procesos que ocurren dentro de la educación formal. Desde esta perspectiva, resultan comprensibles las reiteradas afirmaciones de los entrevistados, quienes reconocen una formación continua e inacabada en tecnologías, manifestando que ninguno considera haber concluido totalmente su desarrollo en estos conocimientos.

Las narrativas desplegadas evidencian que los docentes han fortalecido su formación mediante procesos de autoformación, conocimiento empírico y aprendizaje autodidacta, empleando estos recursos para complementar su preparación formal en tecnologías. Se observa un aumento sostenido del aprendizaje autodidacta en los últimos años, con especial énfasis durante el periodo de educación de emergencia. Este tipo de aprendizaje se consolida como una herramienta motivacional para la adquisición de competencias tecnológicas y constituye una estrategia fundamental ante las demandas del entorno actual.

En el ámbito de la formación no formal, destacan las experiencias que involucran redes de aprendizaje integradas por familiares, amistades y colegas. En este marco, se resalta la importancia del reconocimiento de los saberes de otras personas y la valoración del aprendizaje derivado del intercambio de dichos conocimientos, lo cual demuestra una actitud proactiva hacia el aprendizaje. Asimismo, destaca la referencia a los colegas: una de las docentes mencionó explícitamente a otro educador entrevistado sin conocimiento de su participación en la investigación.

En el ámbito de la formación docente institucional, los discursos evidencian la necesidad de fortalecer las competencias tecnológicas. Se identificó la existencia de una demanda de cursos con perspectiva pedagógica en lugar de enfoques meramente instrumentales. Asimismo, según las observaciones, no se consideran adecuadamente las necesidades reales e individuales del profesorado, ni las diferencias en sus niveles de conocimiento tecnológico. La insuficiente capacitación tecnológica se hace patente ante situaciones de emergencia, como la suspensión de actividades por paros internos (laborales o estudiantiles) o externos (la pandemia por COVID-19), lo cual deriva en procesos formativos improvisados, el recurso a la formación informal y la solicitud de apoyo mediante redes de aprendizaje. Las declaraciones de los profesores constituyen una denuncia de insuficiencia de formación tecnológica formal para impartir clases en línea (E2-M-48-CCHS; E3-M-34-CCV; E6-M-63-CCHV).

Para afrontar esta situación, mencionan haber recurrido a la adquisición de competencias tecnológicas mediante formación informal, paralela al desarrollo de sus actividades docentes virtuales. En contraste, uno de los educadores (E4-H-58-CCHS) indicó que posee una sólida formación tecnológica derivada de su trayectoria profesional en el área de comunicación, mientras que otro (E5-H-54-CCHN) manifestó haberse apoyado en un grupo colaborativo de profesionales, conformando así un equipo de soporte para el profesorado del área de TLyC.

Los cursos de formación realizados en contextos de emergencia, tales como el paro institucional y la pandemia por COVID-19, se llevaron a cabo gracias a la iniciativa voluntaria de los propios docentes, quienes respondieron a necesidades identificadas dentro de su comunidad educativa. Durante la implementación de estos programas, los formadores detectaron una disparidad significativa en la preparación tecnológica del personal docente, e incluso casos de ausencia total de formación en esta área. Bajo estas circunstancias, se puso de manifiesto un espíritu de solidaridad y colaboración entre los participantes, visible en el enfoque cooperativo y de apoyo mutuo que caracterizó el desarrollo de las actividades formativas.

Análisis de las prácticas letradas digitales docentes y vernáculas

El análisis de los artefactos digitales utilizados por los educadores revela que la computadora y el celular median en sus prácticas letradas digitales. La computadora se destina principalmente a la creación y gestión docente, mientras que el celular amplía los modos de interacción y producción. Para algunos participantes (E3-M-34-CCHV;

E4-H-58-CCHS; E5-H-54-CCHN), el celular cumple con todas las funciones necesarias en el aula; para E6-M-63-CCHV, funciona como sustituto por su portabilidad, y en el caso de E2-M-48-CCHS, se asocia principalmente con prácticas de consumo. Estos hallazgos muestran cómo los artefactos digitales condicionan y facilitan la apropiación diferenciada de la literacidad digital.

Como parte del empleo de artefactos digitales, los discursos identifican problemas relacionados con el acceso, la brecha tecnológica y la falta de habilidades digitales entre estudiantes y profesores. Sobre estas cuestiones, se advierte que el concepto *adaptación* aparece de manera recurrente, considerando los artefactos como elementos para el desarrollo de la cultura letrada y sugiriendo su utilización con el fin de integrarse a esta cultura tanto en el ámbito individual como en el docente.

La concepción del papel del formador en la enseñanza y aprendizaje de la literacidad puede conducir al reconocimiento de las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos como un impulso para la formación docente en literacidad digital y el desarrollo de nuevas prácticas digitales. El caso de E5-H-54-CCHN se caracteriza por atribuir al alumnado un rol relevante, tomando en cuenta sus intereses de aprendizaje para la experimentación y diversificación en el uso de artefactos digitales y prácticas letradas digitales.

Lo anterior puede asociarse con el perfil del profesor 2.0 descrito por Kalman *et al.* (2013) y por Michele Knobel en el prefacio a Kalman (2013), perfil en el cual el docente participa junto con los estudiantes en procesos de aprendizaje mediante la experimentación de nuevas prácticas, manteniendo su función de guía basada en experiencia y conocimientos; además, se reconoce la importancia de las actividades realizadas fuera del aula, relacionadas con los intereses del alumnado.

El caso presentado plantea una modalidad bidireccional de desarrollo de prácticas letradas digitales, en la cual el alumnado aporta referentes y necesidades de aprendizaje que orientan la actualización docente, mientras que el formador guía desde su experiencia, más allá de las directrices institucionales. Esta interacción resulta significativa en la educación media superior, etapa de reconfiguración identitaria, donde la identificación mutua entre maestro y estudiante fortalece el desarrollo de agencia.

En lo que respecta a la evolución de las prácticas digitales de los casos estudiados, los hallazgos se describen desde tres aspectos: las prácticas vernáculas, las prácticas docentes y la relación entre ambos tipos de prácticas dentro de su labor de enseñanza y aprendizaje de la literacidad, en las materias que corresponden al área de TLyC.

En el ámbito de las prácticas vernáculas digitales, se identificó una gama de actividades de ocio en la que predominan la fotografía, en tres de los casos (E2-M-48-CCHS; E3-M-34-CCV; E5-H-54-CCHN); las prácticas informativas, en todos los casos, a través de diversas expresiones digitales, y la elaboración de podcast por parte de uno de los docentes (E4-H-58-CCHS).

En cuanto al uso de las redes sociales, se observó que cuatro docentes perciben estas plataformas como pasivas y consideran que su uso no contribuye al aprovechamiento productivo del tiempo libre, lo que los exhorta a plantearse la necesidad de moderarlo. Este enfoque refleja también una tendencia a limitar la integración de las redes sociales

en sus prácticas educativas, empleándolas únicamente para actividades específicas (E2-M-48-CCHS), descartando su uso tras experiencias consideradas negativas (E3-M34-CCHV) o señalando que pueden afectar la privacidad (E5-H-54-CCHN) y alterar los límites en el espacio y el tiempo dedicados a las labores docentes (E6-M-63-CCHV).

Es fundamental reconocer que, como consecuencia de los avances tecnológicos y la expansión del uso de estas plataformas, la frontera entre los ámbitos público y privado se ha tornado progresivamente difusa. De acuerdo con Arfuch (2010), esta proximidad puede propiciar la transgresión del ámbito privado al exponerlo públicamente, lo que podría dar lugar a un solapamiento y a la conformación de “múltiples espacios públicos y privados” (p. 34). En consecuencia, el desafío en el terreno educativo radica en integrar de manera crítica y reflexiva las redes sociales en la enseñanza de la literacidad digital, promoviendo su utilización ética y responsable.

En general, los entrevistados señalaron que cumplen con el programa de estudios como parte de sus responsabilidades y usan recursos digitales. Teams es la plataforma oficial, pero también emplean herramientas como YouTube, Genially y Canva para diseñar las clases y facilitar el aprendizaje. Ante la pregunta de si las actividades de enseñanza favorecen la producción y difusión de materiales digitales por parte de los alumnos, todos los profesores respondieron afirmativamente. La unanimidad en la respuesta se debe a que el programa de estudios incluye la producción de textos digitales como uno de sus objetivos.

Según Michele Knobel en el prefacio a Kalman (2013), existen dos perfiles docentes respecto a la elaboración de materiales digitales: uno tradicional, que indica a los estudiantes consumir únicamente lo que él proporciona, y otro que crea contenido y promueve que los alumnos asuman un rol activo como creadores digitales.

Aunque se requiere una metodología específica para profundizar en las prácticas digitales en el aula, el análisis docente indica que tres profesoras exhiben un perfil intermedio entre los tipos propuestos por Kalman *et al.* (2013) y Michele Knobel, mostrando tendencia a fomentar la agencia estudiantil. Por ejemplo, E3-M-34-CCHV facilita material revisado y promueve la creación de videos con orientación a su difusión; E6-M-63-CCHV impulsa la elaboración de podcasts, destacando la voz y la construcción de discursos como herramientas de autoconocimiento y desarrollo de agencia (Hernández Zamora, 2015), y E2-M-48-CCHS sugiere aplicaciones para producción de materiales y estimula el pensamiento crítico mediante ejercicios de reflexión.

Se halló también una tendencia a desarrollar material exclusivamente con fines didácticos para su difusión institucional, en la cual destaca la elaboración de videos (E2-M-48-CCHS) y audiocuentos (E3-M-34-CCHV). Otro caso reportó la distribución de recursos como parte de un trabajo colegiado, realizado a través del seminario de comunicación de su plantel, siendo necesario en este contexto cumplir con los lineamientos de publicación establecidos por el portal académico del CCH (E6-M-63-CCHV).

En relación con el segundo perfil, similares a las características del profesor 2.0 descritas por Kalman *et al.* (2013) y Michele Knobel en Kalman (2013), se identificaron en dos docentes (E4-H-58-CCHS; E5-H-54-CCHN) prácticas orientadas a fomentar la diversidad de actividades digitales en el alumnado y reconocer las prácticas digitales

desarrolladas fuera del aula. Además, sus enfoques mostraron una tendencia hacia el rol de creadores digitales, acorde con el perfil de prosumidor propuesto por Islas Carmona (2008), que implica la generación de contenidos digitales más allá de la difusión o normatividad institucional. Las prácticas de estos educadores incluyen formación continua en literacidad digital, apertura a experimentar nuevas estrategias digitales, uso de diferentes herramientas y atención a las demandas de aprendizaje del estudiantado.

El desarrollo de este eje aborda la pregunta de investigación en cuanto al análisis de la posible vinculación entre las prácticas docentes digitales y las vernáculos en los casos estudiados. En todos ellos se identificó una relación entre sus prácticas cotidianas y las digitales, lo que evidencia un traslado de sus intereses y conocimientos desde sus prácticas vernáculos hacia las docentes. Este hecho respalda la idea de que las prácticas de literacidad, consideradas como prácticas sociales, no se desarrollan de forma aislada, sino en conjunto con otras actividades (Gee, 1990; Zavala, 2009) y, por ende, pueden asociarse con cualquier actividad del individuo relacionada con la literacidad.

Para definir esta relación, retomamos el concepto de *traslape o continuidad*, propuesto por Kell (2009) en su estudio sobre las prácticas de cultura escrita en el marco de los NEL. Desde esta perspectiva, el tránsito del contexto informal (prácticas vernáculos) al institucional (prácticas docentes), supone procesos de continuidad entre ambos. Uno de ellos corresponde al momento de creación de significado, que puede observarse en dos niveles: el primero se refiere a un camino cerrado, limitado al propio contexto, como ocurre con el uso de videojuegos en el celular, restringido al ámbito informal; el segundo comprende procesos de creación y significado que se trasladan de un contexto a otro (p. 369), lo que implica transferencia de significados y posibles dinámicas de apropiación. Así, cuando existe continuidad entre contextos, la apropiación puede ampliarse; por ejemplo, cuando las prácticas de juego en el celular contribuyen al desarrollo de prácticas letradas digitales.

De acuerdo con Kell (2009), los mecanismos de mediación incluyen capacidades individuales y colectivas, tecnologías y artefactos, factores que favorecen el traslado de prácticas entre diferentes contextos. En este caso, los medios se constituyen por intereses personales y docentes, procesos de autoformación y formación tecnológica, conforme con las historias personales.

En el marco de la continuidad evidenciada tanto en las prácticas vernáculos como en las docentes de estos estudios de caso, se observa que esta comprende procesos de enseñanza y aprendizaje de la literacidad en su sentido más amplio, al considerar la multiplicidad de prácticas letradas presentes en la vida cotidiana. Es importante precisar que no se incorporan la totalidad de las prácticas vernáculos desarrolladas por los educadores, sino únicamente aquellas en las cuales se produce un proceso de resignificación. En este sentido, se identificó que los docentes E2-M-48-CCHS, E3-M-34-CCV y E5-H-54-CCHN integraron su interés por la fotografía en el ámbito educativo, promoviendo en el alumnado la creación y difusión de fotografías digitales. Particularmente, en el caso del docente E5-H-54-CCHN, además del énfasis en la fotografía, destaca la transferencia de las prácticas vinculadas al desarrollo tecnológico, así como el fomento de intereses estudiantiles en la adopción de nuevas prácticas, incluyendo prácticas vernáculos y utilización de nuevos artefactos, como los drones.

En otros dos casos, la profesora E6-M-63-CCHV emplea tutoriales para promover narrativas transmedia y el uso de materiales artísticos, generando una variedad de géneros, y el docente E4-H-58-CCHS integra prácticas digitales en su desarrollo profesional, como el consumo de pódcast y contenidos multimedia y la exploración de museos virtuales.

Sentido de apropiación de sus prácticas letradas digitales dentro de su desempeño docente en el área de lenguaje y comunicación

El contexto de la pandemia por COVID-19 es un escenario útil para explicar el sentido de apropiación de las prácticas letradas digitales de los estudios de caso y el desarrollo de su identidad como agentes de literacidad, puesto que los hallazgos muestran que es necesario el enfoque pedagógico tanto en la formación tecnológica docente como en la enseñanza y aprendizaje de la literacidad para desarrollar una agencia individual y social.

Así, se identificaron tres elementos clave en el desempeño docente durante las clases en línea: resiliencia, compromiso y sentido de vocación, atributos que surgieron como respuesta a las condiciones del contexto educativo durante situaciones de crisis y a las demandas del alumnado. Este desempeño está relacionado con la apropiación de prácticas de literacidad en las cuales el personal docente cumple la función de agente de literacidad mediante la incorporación de nuevas prácticas y apoyo para que los alumnos las desarrollen, considerando sus necesidades y buscando establecer un ambiente adecuado de enseñanza.

Para estos profesores, la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad digital es imprescindible en el presente y en el futuro de la educación en literacidad, por lo que consideran relevante recuperar lo adquirido durante la implementación de clases en línea. Del análisis de sus discursos se desprenden tres recomendaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad:

1. considerar la finalidad de la comunicación humana y los vínculos socioafectivos y de convivencia entre el estudiantado, atendiendo especialmente las características de la población adolescente, con el propósito de equilibrar el uso de la tecnología;
2. reflexionar sobre las necesidades educativas del alumnado, lo que implica proponer cambios en la didáctica, incluidos el uso del celular dentro del aula y modificaciones a los programas de estudio; y
3. avanzar hacia un modelo híbrido que integre el desarrollo de prácticas digitales e impresas.

Ante estas proyecciones, este grupo de profesores señala que existen obstáculos para el cambio, ya que consideran que predomina en el profesorado del área de TLyC una lógica tradicional en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje, situación que juzgan como una dificultad para avanzar en el desarrollo de la literacidad digital. Asimismo, identifican carencias formativas relacionadas con tecnología en la población docente, las cuales estiman necesario atender.

Uno de los profesores manifiesta preocupación por el impacto de tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial, en la literacidad digital. No obstante, aunque esta procesa datos y resuelve problemas, habilidades como el pensamiento crítico, la conciencia y la identidad siguen siendo exclusivas del ser humano, lo que mantiene al docente como actor insustituible (Barrón y Díaz-Barriga, 2025).

Conclusiones

La formación en general, y particularmente la tecnológica, trasciende los espacios institucionales y se construye también en la vida cotidiana. En los casos analizados, los docentes articulan su conocimiento tecnológico mediante experiencias formativas institucionales, autoformación autodidacta y empírica y el uso de redes personales de aprendizaje, evidenciando un proceso de apropiación tecnológica múltiple y contextualizado.

En cuanto a la formación institucional, desde la perspectiva docente, los cursos ofertados actualmente continúan centrados en la habilitación, enfocándose principalmente en la incorporación de aplicaciones, plataformas y *software*, por lo que se identifica la necesidad de integrar un componente de innovación orientado a la mejora de la práctica educativa. Este enfoque formativo tiende a ser acumulativo, por lo que es fundamental preservar el propósito pedagógico en la capacitación docente; de lo contrario, se corre el riesgo de sobrecargar y confundir al profesorado, lo que podría desincentivar su participación e interés en los cursos de formación digital.

El análisis de los participantes como agentes de literacidad revela que son docentes cuya identidad se encuentra en transición hacia la consolidación de su rol como agentes de literacidad. En ello destaca una alta capacidad de adaptación, lo que les permite ajustarse a los avances tecnológicos y formar tanto a estudiantes como a otros educadores. Destaca la diversidad en la apropiación de las prácticas letradas digitales, que responden a los intereses, necesidades y objetivos específicos de cada docente y a la influencia de la cultura letrada. Es en este sentido que se los considera agentes de literacidad en proceso de transición.

En sus discursos se percibió una tendencia a la promoción de un modelo híbrido que integre la literacidad digital y la impresa, en lo que destaca la utilización del celular como herramienta didáctica principal en el aula y la incorporación de habilidades socioemocionales. Esta propuesta de modelo híbrido se alinea con la categoría identificada como *usuarios híbridos*, entendida como el desarrollo simultáneo de prácticas digitales e impresas.

A su vez, los participantes E4-H-58-CCHS y E5-H-54-CCHN, que presentan un avance en su proceso de transición hacia la agencia en literacidad, manifiestan el desarrollo de sus prácticas letradas digitales con énfasis en la creación y producción, superando las prácticas institucionales. En su labor docente, atienden las necesidades formativas y los intereses de los estudiantes en relación con nuevas prácticas letradas

digitales. Cabe señalar que estas identidades en transición pueden experimentar retrocesos, temores e incertidumbre, aspectos que forman parte del proceso de reconfiguración identitaria.

Los resultados obtenidos evidencian la importancia de considerar la reconfiguración identitaria en el ámbito de la formación tecnológica docente, a fin de fomentar el desarrollo de la agencia en el profesorado, según el cual los programas de formación suelen presentar un enfoque homogéneo, sin atender las necesidades específicas de capacitación, los conocimientos tecnológicos previos ni las trayectorias y prácticas digitales existentes.

Las experiencias de estos docentes muestran que los procesos de formación están siendo transformados mediante la autoformación. Este fenómeno, impulsado por la diversidad creciente de prácticas vernáculas y el avance tecnológico, ha adquirido mayor relevancia, especialmente durante la pandemia por COVID-19. Así, los casos analizados destacan el desarrollo de diferentes rutas de autoformación, en las cuales las redes personales de aprendizaje desempeñan un rol significativo.

Finalmente, se considera fundamental analizar el uso cotidiano de la tecnología a partir de las prácticas vernáculas. Desde los entornos informales, es posible integrar la tecnología de manera orgánica, favoreciendo así su apropiación. Al identificar la influencia de las prácticas vernáculas en los contextos formales, resulta factible retomar sus ventajas y transformarlas en estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la literacidad digital.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 47-54). IISUE-UNAM.
- Arfuch, L., (2010). Espacio, tiempo y afecto en la configuración narrativa de la identidad. *deSignis*, 15, 32-40.
- Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26(esp.), 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Barrón Tirado, M. C. y Díaz-Barriga Arceo, F. (2025). El currículo en la Educación 4.0. Convergencias pedagógicas y tecnológicas. *El Cardo*, (21), 1-21. <https://doi.org/10.33255/18511562/1963%20>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Barton, D. y Lee, C. K. M. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33(3), 282-298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 19-29). IISUE-UNAM.
- Ducoin Watty, P. (2013). Nociones de Formación. En P. Ducoin Watty (Coord.), *Procesos de formación 2002-2011* (Vol. 1, pp. 47-106). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gadamer, H.-G. (1988). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito). Ediciones Sígueme.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies*. The Falmer Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected Essays by Clifford Geertz*. Basic Books.
- Hernández Zamora, G. (2015). La metáfora de las TIC como herramientas educativas. *Didac*, (66). 31-38.
- Islas Carmona, O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la Sociedad de la Ubicuidad. *Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC*, (15), 323-342. <https://doi.org/10.38056/2008aiccXV318>
- Kalman, J., Guerrero, I. y Hernández O. (2013). *El profe 2.0: La construcción de actividades de aprendizaje con tecnologías de la información, la comunicación y el diseño*. Ediciones SM.
- Kell, C. (2009). Situar las prácticas: Nuevos estudios de cultura escrita y estudios etnográficos de Sudáfrica. En J. Kalman y B. V. Street (Coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (pp. 364-386). Siglo XXI.
- Kleiman, A. B. (2006a). Processos identitários na formação profissional: O professor como agente de letramento. En M. L. Gonçalves Corrêa y F. Boch (Orgs.), *Ensino de língua: representação e letramento* (pp. 75-91). Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2006b). Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 409-424. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.voi8p409-424>
- Knobel, M. y Kalman, J. (2017). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. Ediciones SM.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2007). Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *E-Learning and Digital Media*, 4(3), 224-240. <https://doi.org/10.2304/elea.2007.4.3.224>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). IISUE-UNAM.

- Martos, E. y Martos García, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rojas Moreno, I. (2013). Formación y tecnologías. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Procesos de formación 2002-2011* (Vol. 2, pp. 479-535). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos* (Trad. R. Filella, 3.^a ed.). Morata.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4.^a ed.). SAGE.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.
- Zenteno Ancira, A. y Mortera Gutiérrez, F. J. (2011). Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior. *Apertura*, 3(1).