

<https://doi.org/10.69639/arandu.v13i1.2128>

Del scroll al texto: Influencia del uso de redes sociales en los hábitos de lectura de estudiantes de primero de bachillerato

From scroll to text: The influence of social media use on the reading habits of first-year bachillerato students

Juan Carlos Jiménez Jiménez

jimenezjuancarlos60@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1439-795X>

Universidad Estatal de Milagro UNEMI
Ecuador

Rosa Jeanette Toasa Yugcha

milijeato@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2640-1281>

Universidad Estatal de Milagro UNEMI
Ecuador

Vicente Gerardo Sanisaca Barbecho

vicente_sanisaca@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7344-4861>

Universidad Estatal de Milagro UNEMI
Ecuador

Ana Jacqueline Noblecilla Olaya

anoblecillao1@unemi.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0002-5430-2210>

Universidad Estatal de Milagro UNEMI
Ecuador

Artículo recibido: 18 febrero 2026-Aceptado para publicación: 20 marzo 2026

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

Este estudio evaluó cómo el uso de redes sociales influye en los hábitos de lectura de estudiantes de primero de bachillerato y diseñó una propuesta didáctica para facilitar la transición del “scroll” al texto y mejorar la comprensión lectora. Se empleó un enfoque mixto concurrente con una muestra intencional de ~106 estudiantes; los instrumentos incluyeron cuestionarios (pretest/postest), prueba de comprensión, entrevistas/grupos focales y registros de implementación. La intervención piloto (4–6 sesiones) integró lectura profunda, actividades colaborativas mediadas por redes y prácticas metacognitivas (subrayado digital, parafraseo, esquemas). Los resultados indican que el uso intensivo de redes se asocia inicialmente a lecturas fragmentadas y estrategias superficiales. Tras la intervención se observó aumento en estrategias activas (subrayado y notas: 42.5% → 56.6%), mayor uso del parafraseo (33.0% → 41.5%), incremento del tiempo de lectura (1–2 h: 37.7% → 47.2%) y reducción de la percepción de necesitar ayuda (47.2% → 33.0%). También aumentó la consulta entre pares y la preferencia por


la ficción como vía motivadora. Aunque el “scroll” tiende a fragmentar la lectura, una intervención pedagógica intencional puede convertir las redes sociales en herramientas para promover lecturas más profundas, colaborativas y metacognitivas. Se recomienda ampliar y prolongar las intervenciones, incluir grupos de control y seguimiento objetivo.

Palabras clave: redes sociales, hábitos de lectura, comprensión lectora, alfabetización digital

ABSTRACT

This study examined how social media use influences the reading habits of first-year bachillerato students and designed an instructional proposal to ease the transition from “scrolling” to text and improve reading comprehension. A concurrent mixed-methods approach was used with a purposive sample of approximately 106 students; instruments included questionnaires (pretest/posttest), a comprehension test, interviews/focus groups, and implementation logs. The pilot intervention (4–6 sessions) integrated deep reading, collaborative activities mediated by social networks, and metacognitive practices (digital highlighting, paraphrasing, outlines). Results indicate that intensive social media use is initially associated with fragmented reading and shallow strategies. After the intervention there was an increase in active strategies (highlighting and notes: 42.5% → 56.6%), greater use of paraphrasing (33.0% → 41.5%), an increase in reading time (1–2 h: 37.7% → 47.2%), and a reduction in the perception of needing help (47.2% → 33.0%). Peer consultation and a preference for fiction as a motivating medium also increased. Although scrolling tends to fragment reading, an intentional pedagogical intervention can turn social media into tools to promote deeper, more collaborative, and metacognitive reading. It is recommended to expand and lengthen interventions, include control groups, and implement objective follow-up.

Keywords: social media, reading habits, reading comprehension, digital literacy

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las redes sociales se han convertido en espacios centrales de interacción e información para adolescentes, transformando sus prácticas comunicativas y hábitos lectores. La práctica del “scroll” la navegación rápida y continua por fragmentos breves de contenido ha reducido los tiempos de atención y modificado la forma en que los jóvenes abordan textos más extensos, por lo que es necesario analizar sus implicaciones en la escuela secundaria.

Este estudio se desarrolla en la Unidad Educativa Bolívar y plantea que el uso intensivo de redes sociales está asociado a una mayor preferencia por lecturas fragmentadas y a estilos de lectura menos profundos; sin embargo, cuando se integran con intención pedagógica, estas plataformas también pueden fomentar la colaboración y nuevas formas de alfabetización digital (Hernández & Paredes, 2019; Pérez Tornero & Varis, 2010).

Analizar los hábitos de lectura implica atender variables cuantitativas como el tiempo dedicado a leer y las preferencias de texto, así como procesos metacognitivos y estratégicos por ejemplo, la toma de notas, la verificación de comprensión y la consulta con pares, y las condiciones ambientales que favorecen la concentración. En este sentido, la adopción de estrategias activas de lectura adaptadas al entorno digital puede mitigar la superficialidad asociada al consumo rápido de contenidos.

Este trabajo aporta una mirada matizada al debate sobre tecnología y educación: en lugar de demonizar o idealizar las redes sociales, busca identificar cómo integrarlas de manera reflexiva para fortalecer hábitos lectores y competencias del siglo XXI con énfasis en la concentración, la riqueza léxica, la lectura crítica y el aprendizaje colaborativo, orientando intervenciones contextualizadas a la realidad de la Unidad Educativa Bolívar.

Objetivos

Objetivo general

Evaluar la influencia de las redes sociales en los hábitos de lectura de estudiantes de primero de bachillerato, mediante el diseño e implementación de una propuesta didáctica, para transformar sus prácticas lectoras hacia una comprensión crítica, profunda y significativa.

Objetivos específicos

- Sistematizar la literatura sobre hábitos de lectura en entornos digitales y el impacto de las redes sociales en adolescentes, para identificar prácticas pedagógicas pertinentes.
- Diagnosticar, mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos, los patrones de uso de redes sociales y las características de los hábitos lectores (tiempo de lectura, tipos de textos, estrategias y condiciones de lectura) de los estudiantes.
- Diseñar e implementar una propuesta didáctica piloto que integre las redes sociales con actividades lectoras activas y colaborativas, y evaluar su efecto en los hábitos de lectura y la comprensión lectora mediante pretest/postest y retroalimentación cualitativa.

Marco teórico

Las transformaciones comunicativas producidas por las tecnologías digitales han modificado las prácticas lectoras de adolescentes y jóvenes. En particular, las redes sociales plataformas que facilitan la interacción, la producción y la circulación rápida de contenidos han promovido modalidades de consumo informativo caracterizadas por la fragmentación, la inmediatez y la multimodalidad. Este marco teórico aborda, primero, el uso de redes sociales desde marcos conceptuales de alfabetización mediática/digital y de aprendizaje social; segundo, los hábitos de lectura en contextos digitales y analógicos desde perspectivas cognitivas y socioculturales; y tercero, las interacciones entre ambas variables, con implicaciones para el diseño de intervenciones educativas que favorezcan la transición del “scroll” al texto.

Uso de redes sociales

Definición operativa: Uso de redes sociales se entiende como la frecuencia, intensidad y propósito con los que los estudiantes emplean plataformas (p. ej., Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp, Twitter/X) para comunicarse, informarse, producir y compartir contenidos. Incluye variables como tiempo de exposición, tipos de actividad (consumo pasivo, interacción, creación de contenido), formatos (texto breve, imagen, video) y grado de integración con actividades académicas.

Características relevantes: inmediatez, hipertextualidad, multimodalidad, brevedad del contenido, retroalimentación inmediata y algoritmos de recomendación que priorizan contenido atractivo (Lovink, 2019; Boyd & Ellison, 2007).

Enfoques teóricos aplicables

Alfabetización mediática e informacional (Pérez Tornero & Varis, 2010): plantea que la competencia en entornos digitales no es solo técnica sino crítica y social; implica seleccionar, evaluar y producir mensajes mediáticos. Desde aquí, el uso de redes sociales puede verse como oportunidad para desarrollar pensamiento crítico y habilidades de verificación si se enseña intencionalmente.

Teoría sociocultural / Vygotsky (Vygotsky, 1978): las interacciones sociales (por ejemplo, en grupos en red) median el aprendizaje. Las redes facilitan la co-construcción de sentido mediante colaboración entre pares, andamiaje y retroalimentación.

Perspectivas de comportamiento y atención: la exposición repetida a contenidos breves y recompensas sociales (me gusta, comentarios) puede condicionar patrones de atención fragmentada y búsqueda de gratificación inmediata (estudios sobre economía de la atención; Lovink, 2019).

Efectos documentados en jóvenes y estudiantes

Positivos: facilitan acceso a información, interacción social, aprendizaje colaborativo y producción de contenido; permiten crear espacios de discusión y microaprendizajes (Jiménez Bolaño & Alonso Armenta, 2020; Fuster-Guillén et al., 2020).

Negativos: asociados a reducción de la atención sostenida, lectura fragmentada, uso de estrategias superficiales (búsqueda de sinopsis, lectura rápida), y desplazamiento de lecturas extensas (Hernández & Paredes, 2019; Pérez Tornero & Varis, 2010).

Hábitos de lectura

Definición operativa: Conjunto de prácticas y rutinas estables relacionadas con la lectura: tiempo dedicado, tipos de textos preferidos, estrategias cognitivas (subrayado, resumen, parafraseo, inferencia), metacognitivas (monitorización de la comprensión, autoregulación), y contextuales (ambiente, uso de dispositivos).

Componentes: cantidad y distribución temporal de la lectura; calidad (profundidad, uso de estrategias activas); motivación y preferencias textuales; habilidades de comprensión (literal, inferencial, crítico).

Enfoques teóricos aplicables

Teorías cognitivas de la comprensión lectora (Ausubel; modelos de construcción–integración): la comprensión requiere activación de conocimientos previos, elaboración y organización de la información; estrategias activas (resumen, parafraseo, subrayado con intención) facilitan la memorización y la inferencia.

Metacognición y autorregulación (Díaz Barriga & Hernández Rojas): la conciencia y el control sobre los procesos de lectura (planificación, monitoreo, regulación) favorecen la lectura profunda y la autonomía.

Enfoque sociocultural: la lectura no es solo proceso individual sino práctica social que se construye en comunidades (familia, escuela, pares) y en contextos mediáticos; los intereses y normas sociales influyen en las preferencias textuales.

Prácticas y problemas en contextos digitales

Cambios: mayor presencia de lecturas hipertextuales y multimodales; necesidad de estrategias para navegar, evaluar y sintetizar información.

Problemas: tendencia a la lectura superficial, escaneo en lugar de lectura profunda, dificultad para sostener la atención en textos extensos; el entorno digital exige nuevas competencias estratégicas (gestión de distracciones, lectura crítica de fuentes).

Relación entre uso de redes sociales y hábitos de lectura

Atención y tiempo: el tiempo y la forma de consumo en redes (scrolling) afectan la capacidad de concentración sostenida y reducen el tiempo disponible para lecturas extensas.

Estrategias cognitivas y metacognitivas: la exposición a fragmentos breves promueve estrategias superficiales (búsqueda de idea general, dependencia de resúmenes) a menos que se enseñen explícitamente estrategias activas aplicables en entornos digitales (subrayado digital, parafraseo, esquemas).

Motivación y preferencias: las redes pueden tanto desplazar textos largos como servir de espacio motivador para compartir y recomendar lecturas; la narrativa y contenidos atractivos en redes facilitan el acceso inicial a lecturas más prolongadas.

Colaboración entre pares: las redes facilitan la consulta entre compañeros, coautoría de resúmenes y retroalimentación; esta interacción social puede potenciar la comprensión colectiva si se estructura pedagógicamente (Vygotsky, 1978).

Evidencia empírica relevante

Estudios correlacionales muestran asociación entre uso intensivo de redes y lectura fragmentada / menor tiempo de lectura extendida (Hernández & Paredes, 2019; Borbor Tomalá, 2024).

Intervenciones educativas que integran redes con actividades estructuradas han mostrado mejoras en estrategias activas y tiempo de lectura (Jiménez Bolaño & Alonso Armenta, 2020; resultados del estudio presentado: incremento de subrayado/notas 42.5% → 56.6%; parafraseo 33.0% → 41.5%; tiempo de lectura 1–2 h 37.7% → 47.2%).

Factores moderadores y mediadores

Moderadores: edad, nivel de alfabetización digital, acceso y calidad del dispositivo, entorno familiar y escolar, tipología de uso (recreativo vs. académico).

Mediadores: estrategias de autorregulación, formación en alfabetización mediática, diseño pedagógico (moderación docente, tareas estructuradas, roles), y características del contenido (narrativo vs. informativo; multimodalidad).

Implicaciones para la práctica pedagógica y el diseño de intervenciones

Integración intencional: las redes sociales deben usarse con actividades estructuradas que promuevan estrategias activas (micro-resúmenes, parafraseo, subrayado digital) y roles colaborativos; la moderación docente y rúbricas claras son clave.

Formación en alfabetización digital: enseñar criterios de evaluación de fuentes, verificación de información, y uso efectivo de herramientas digitales (marcadores, aplicaciones de notas, modos “no molestar”).

Desarrollo de metacognición: incorporar actividades de planificación, monitoreo y evaluación de la comprensión (diarios de lectura, autoevaluaciones, pruebas de comprensión cronometradas).

Uso de la motivación narrativa: aprovechar la preferencia creciente por la ficción para diseñar proyectos de lectura extensa con producción (reseñas, clubes de lectura en red).

Evaluación y seguimiento: combinar autoinformes con medidas objetivas de comprensión y atención, y establecer seguimiento longitudinal y grupos de control para medir efectos sostenidos.

Brecha de conocimiento y justificación del estudio

Aunque hay evidencia sobre asociaciones entre el uso de redes y cambios en hábitos lectores, faltan estudios que implementen y evalúen intervenciones breves y estructuradas en contextos escolares secundarios que midan efectos tanto perceptuales como objetivos. Asimismo, se requiere examinar qué formatos de actividad en redes (foros moderados, grupos cerrados, micro-tareas) resultan más eficaces y cómo factores contextuales (recursos, cultura escolar) moderan los resultados.

El estudio realizado en la Unidad Educativa Bolívar aporta evidencia piloto que sugiere que intervenciones de 4–6 sesiones pueden aumentar estrategias activas y tiempo de lectura; sin embargo, la validez externa exige replicación con diseños cuasi-experimentales y seguimiento prolongado.

Síntesis y aportes conceptuales

El uso de redes sociales configura tanto un desafío como una oportunidad para los hábitos de lectura: por un lado, tiende a promover superficialidad y fragmentación; por otro, ofrece canales para colaboración, motivación y producción textual que, si se organizan pedagógicamente, pueden facilitar la transición hacia lecturas más profundas.

La integración de marcos cognitivos (comprensión lectora y metacognición) con perspectivas socioculturales y de alfabetización mediática constituye un enfoque sólido para diseñar intervenciones que no demonizan la tecnología sino que la orientan hacia objetivos educativos.

METODOLOGÍA

La investigación "Del scroll al texto: influencia del uso de redes sociales en los hábitos de lectura de estudiantes de primero de bachillerato" adopta un enfoque mixto concurrente para diagnosticar, intervenir y evaluar cómo el uso de plataformas digitales afecta prácticas lectoras y comprensión en la Unidad Educativa Bolívar. Se trabajará con una muestra intencional de alrededor de 106 estudiantes y una submuestra cualitativa de alumnos y docentes para entrevistas y grupos focales. La recolección incluye: cuestionarios (pretest/postest) sobre uso de redes y hábitos de lectura, una prueba de comprensión lectora, entrevistas/grupos focales, y registros de implementación (observación y diarios de campo).

Con base en el diagnóstico se diseñará e implementará una propuesta didáctica piloto (4–6 sesiones) que integre actividades de lectura profunda, tareas colaborativas mediadas por redes en entornos controlados, prácticas metacognitivas (subrayado digital, parafraseo, esquemas, glosarios) y formación en alfabetización digital y gestión de distracciones. La evaluación combinará análisis cuantitativo (estadística descriptiva e inferencial para comparar pretest–postest) y cualitativo (análisis temático), con triangulación de resultados.

Se asegurarán la validez y confiabilidad mediante revisión de expertos y piloto de instrumentos; en lo ético, se solicitará consentimiento informado, se garantizará anonimato y se emplearán protocolos de uso seguro de redes. Indicadores de éxito previstos: aumento en el uso de estrategias activas de lectura, mejora en puntajes de comprensión lectora y mayor participación reflexiva en actividades mediadas por redes. Si la intervención es efectiva, se propondrá su escalamiento institucional.

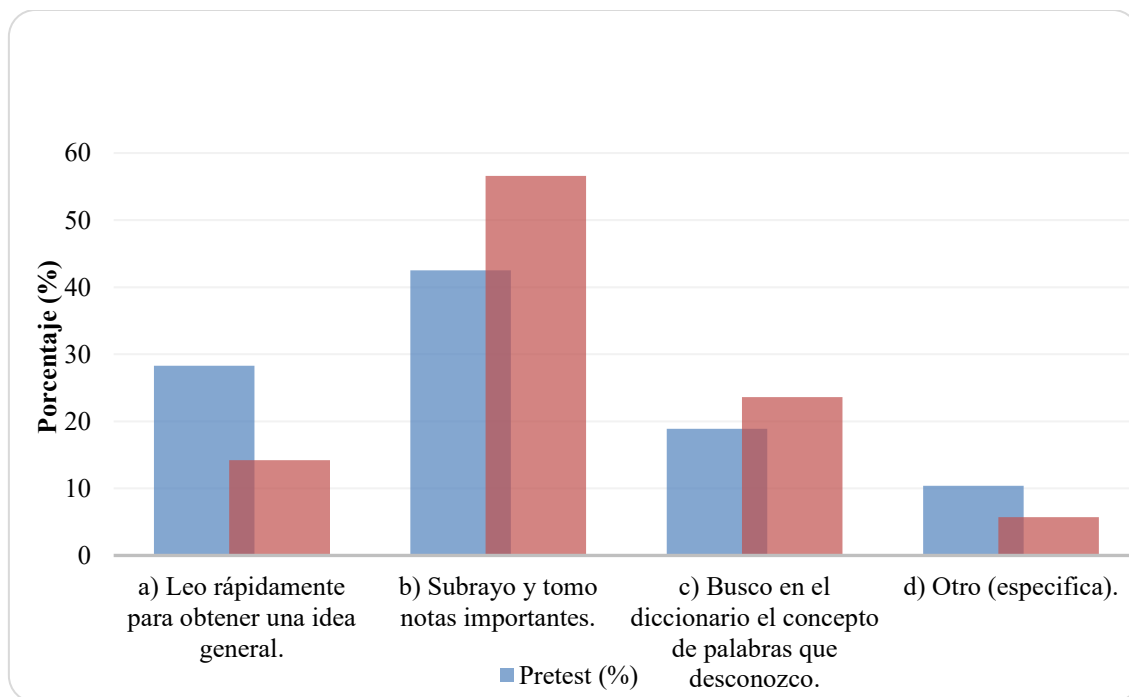
RESULTADOS

Estrategias de comprensión lectora

La Figura 1 muestra las estrategias que los estudiantes emplean para comprender textos en el contexto del predominio del “scroll” y el uso continuo de redes sociales. Los datos indican un aumento en el empleo de técnicas activas tras la intervención destinada a promover lecturas más profundas.

Figura 1

¿Cuándo lees un texto, qué haces para entenderlo mejor?



Nota. Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa Bolívar.

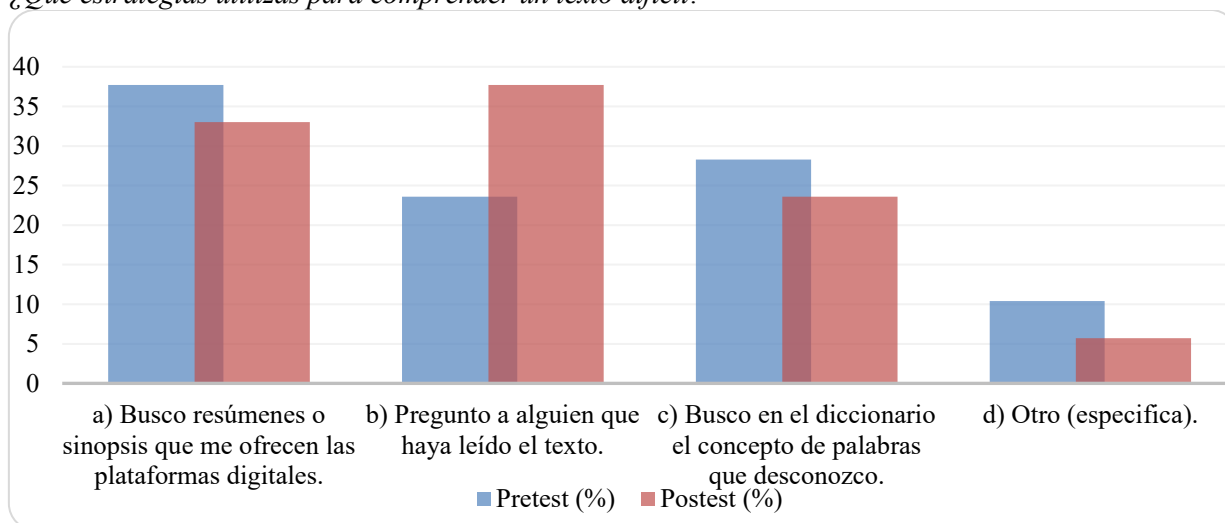
En el pretest, el 42.5% de los participantes indicó que subrayaba y tomaba notas; en el posttest este porcentaje aumentó a 56.6%. La práctica de leer rápidamente para obtener solo la idea general descendió del 28.3% al 14.2%. Integrar rutinas guiadas de subrayado y síntesis en actividades mediadas por redes (p. ej., micro-resúmenes en grupos cerrados) puede convertir la lectura fragmentada del scroll en prácticas de análisis deliberado..

Estrategias para comprender textos difíciles

La Figura 2 evidencia cómo, en el entorno marcado por redes sociales, los estudiantes han desplazado parcialmente la dependencia de contenidos preelaborados hacia la consulta entre pares como recurso para enfrentar textos complejos.

Figura 2

¿Qué estrategias utilizas para comprender un texto difícil?



Nota. Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa Bolívar.

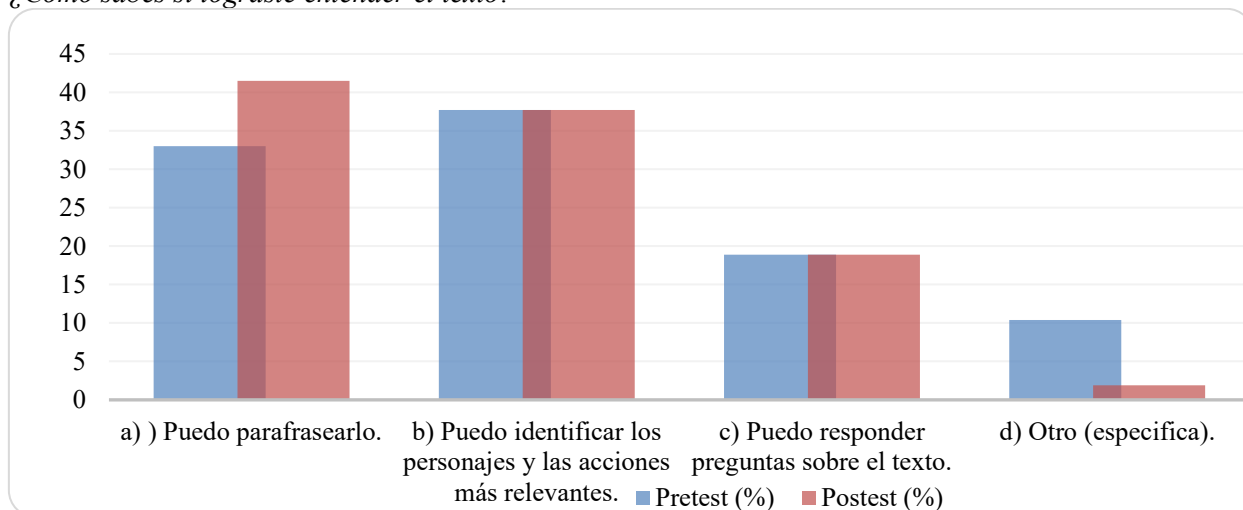
La búsqueda de resúmenes o sinopsis pasó del 37.7% (pretest) al 33.0% (posttest), mientras que preguntar a compañeros creció del 23.6% al 37.7%. Diseñar actividades colaborativas en redes (foros supervisados, grupos de debate con roles) aprovechará la predisposición a la consulta entre pares y fomentará la construcción colectiva del sentido.

Verificación de comprensión

En el marco del tránsito del scroll al texto, la **Figura 3** muestra mejoras en las formas de comprobar la comprensión, destacando un mayor uso del parafraseo como indicador de comprensión profunda.

Figura 3

¿Cómo sabes si lograste entender el texto?



Nota. Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa Bolívar.

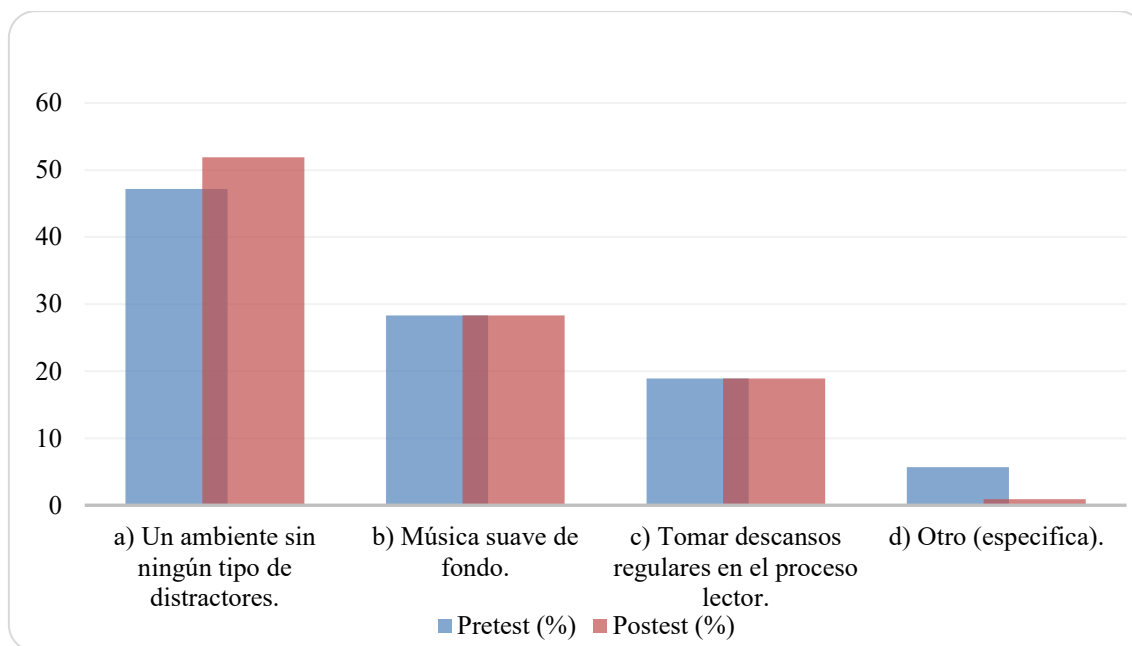
El porcentaje que parafrasea aumentó del 33.0% al 41.5%; la identificación de personajes y acciones se mantuvo en 37.7%. Incorporar ejercicios regulares de parafraseo y retroalimentación (por ejemplo, publicaciones breves en grupos educativos donde los estudiantes reformulen una idea) fortalece la comprensión inferencial y la expresión académica.

Factores que afectan la concentración

La Figura 4 refleja la creciente conciencia entre los estudiantes sobre la necesidad de controlar distracciones digitales y ambientales para contrarrestar el impacto fragmentador del uso habitual de redes.

Figura 4

¿Qué te ayuda a mantener la concentración mientras lees?



Nota. Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa Bolívar.

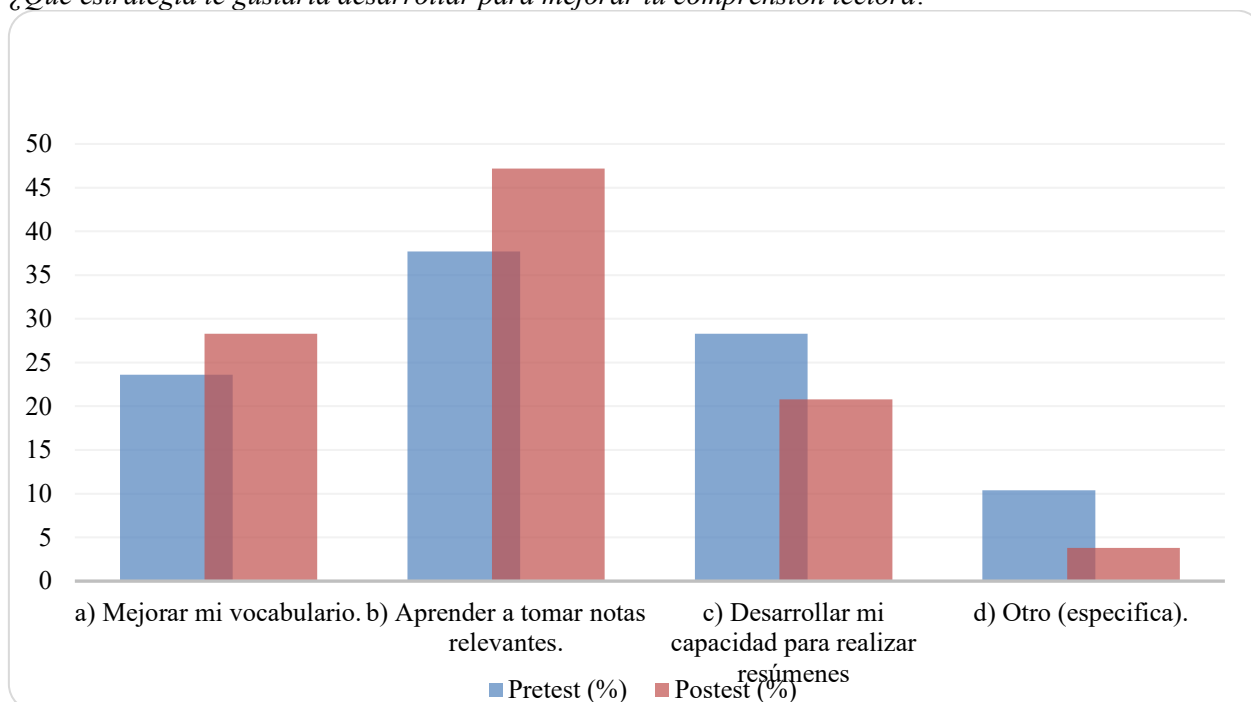
La proporción que consideró clave un ambiente sin distractores subió del 47.2% al 51.9%; la preferencia por música suave se mantuvo estable. Promover prácticas de gestión de atención (bloques de trabajo, modos “no molestar”, pautas de netiqueta) ayuda a que la lectura profunda sea viable aun en contextos de alta presencia digital.

Desarrollo de estrategias de comprensión lectora

La Figura 5 muestra las estrategias que los estudiantes desean desarrollar para mejorar su comprensión, revelando un interés creciente por habilidades prácticas que contrarresten la superficialidad del scroll.

Figura 5

¿Qué estrategia te gustaría desarrollar para mejorar tu comprensión lectora?



Nota. Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa Bolívar.

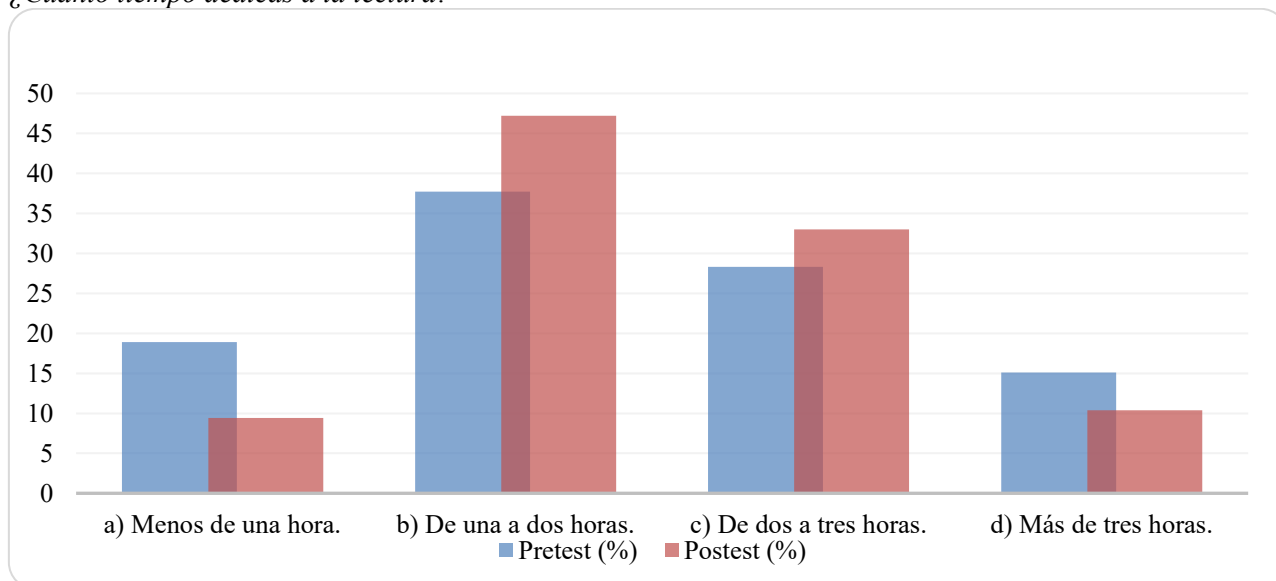
El interés por aprender a tomar notas creció del 37.7% al 47.2%; la atención al vocabulario varió de 23.6% a 28.3%. Complementar actividades digitales con microtalleres de toma de notas y estrategias de vocabulario (glosarios colaborativos en la red) puede equilibrar motivación y desarrollo léxico.

Tiempo dedicado a la lectura

La Figura 6 analiza cambios en el tiempo dedicado a la lectura, aspecto clave para medir si la transición del scroll a lecturas más largas y profundas se está consolidando.

Figura 6

¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura?



Nota. Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa Bolívar.

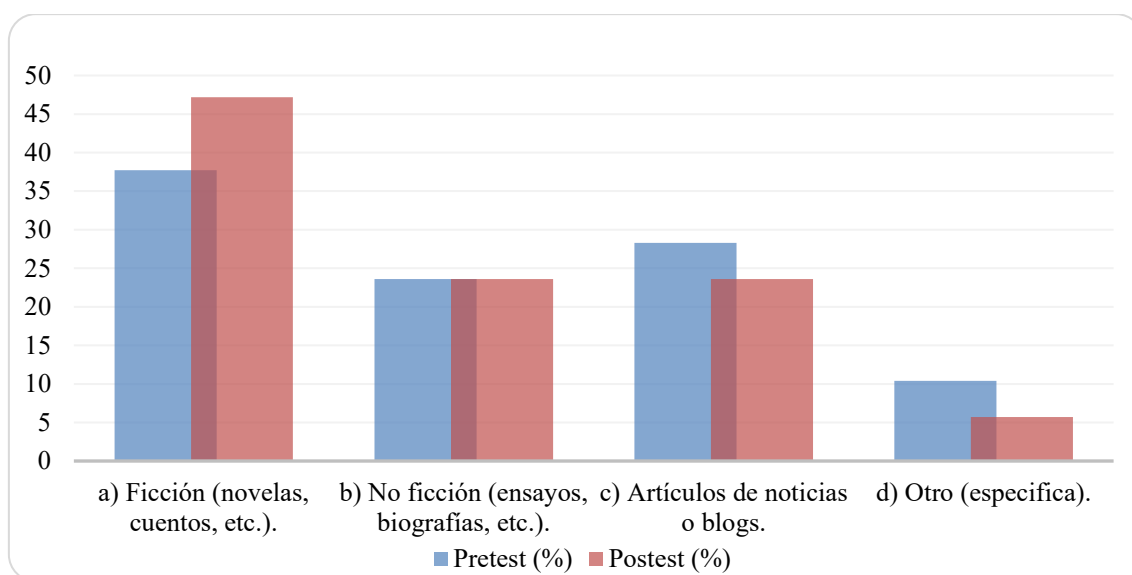
Lectores entre 1 y 2 horas: 37.7% (pretest) → 47.2% (postest). Lectores < 1 hora: 18.9% → 9.4%. Establecer microrutinas lectoras y tareas con tiempos definidos (p. ej., lectura guiada de 30–40 minutos con actividad posterior en red) puede sostener el aumento del tiempo de lectura sin convertirse en carga.

Preferencias de lectura

La Figura 7 aborda cambios en los tipos de textos preferidos; en el contexto del scroll, un aumento en la preferencia por la ficción puede ofrecer una vía motivadora para promover lecturas extensas

Figura 7

¿Qué tipos de textos te gusta leer?



Nota. Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa Bolívar.

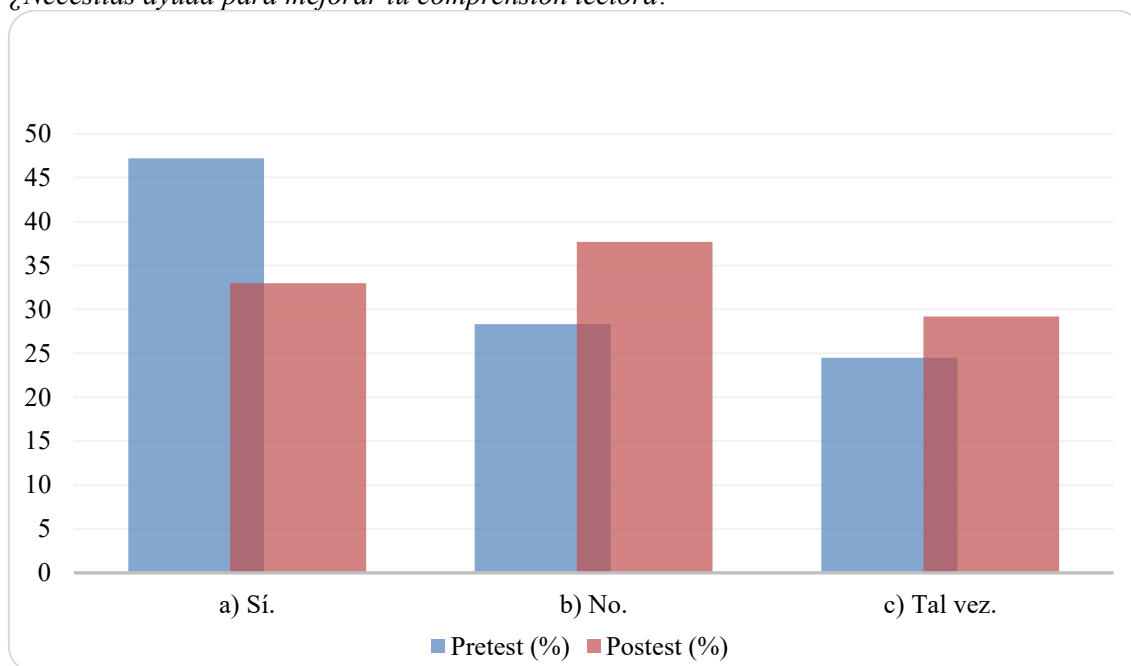
Preferencia por ficción: 37.7% → 47.2%. Preferencia por artículos de noticias: 28.3% → 23.6%. Aprovechar la preferencia por la ficción incorporando análisis textual y actividades productivas (reseñas, foros de discusión) ayuda a trasladar la motivación por la narrativa hacia prácticas críticas.

Necesidad de Ayuda en Comprensión Lectora

La Figura 8 presenta la autopercepción de necesidad de apoyo lector antes y después de la intervención orientada a contrarrestar el efecto del scroll.

Figura 8

¿Necesitas ayuda para mejorar tu comprensión lectora?



Nota. Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la Unidad Educativa Bolívar.

Necesidad de ayuda: 47.2% (pretest) → 33.0% (postest). La reducción en la percepción de necesidad de ayuda indica ganancia en autonomía; sin embargo, es recomendable mantener evaluaciones objetivas y tutorías focalizadas para asegurar que la autonomía refleje mejoras reales, no solo confianza percibida.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación muestran una relación compleja y matizada entre el uso intensivo de redes sociales y los hábitos de lectura de estudiantes de primero de bachillerato. Por un lado, el predominio de prácticas de navegación rápida (scroll) está asociado con tendencias hacia lecturas fragmentadas y una preferencia inicial por estrategias superficiales por ejemplo, la lectura rápida para captar la idea general y la búsqueda de resúmenes, lo que coincide con investigaciones previas que señalan reducciones en los tiempos de atención y cambios en las rutinas lectoras en contextos digitales (Pérez Tornero & Varis, 2010; Hernández & Paredes, 2019). Por otro lado, la intervención didáctica diseñada para integrar redes sociales con actividades de lectura activa produjo mejoras significativas en indicadores clave: aumento en el uso de estrategias activas (subrayado y toma de notas), mayor recurrencia al parafraseo como verificación de comprensión, incremento del tiempo dedicado a la lectura y un descenso en la autopercepción de necesidad de ayuda.

Estas transformaciones sugieren que el efecto de las redes sociales no es unilateralmente negativo: cuando su uso se enmarca en prácticas pedagógicas intencionales y supervisadas, las plataformas digitales pueden servir como mediadoras de procesos colaborativos y metacognitivos. El crecimiento de la consulta entre pares (de 23.6% a 37.7%) y la mayor

disposición para desarrollar habilidades como la toma de notas indican que los estudiantes aprovechan la conectividad para coconstruir sentido y resolver dificultades, lo que valida estrategias docentes que incorporen foros, grupos cerrados y roles distribuidos en actividades en red.

No obstante, los resultados también muestran limitaciones y riesgos persistentes. A pesar del aumento en estrategias activas, una proporción significativa de estudiantes continuaba prefiriendo lecturas menos profundas en el pretest, lo que revela la fuerza de los hábitos asociados al scroll y la necesidad de intervenciones sostenidas en el tiempo. Además, la reducción en la búsqueda de resúmenes y el incremento en la confianza percibida (disminución de la necesidad de ayuda del 47.2% al 33.0%) requieren interpretaciones cautelosas: es posible que parte de la mejora percibida sea efecto de la exposición a las nuevas rutinas y la retroalimentación, pero es imprescindible acompañarla de evaluaciones objetivas continuas para confirmar que la autonomía refleje realmente un aumento en la comprensión y no solo una percepción subjetiva.

Los cambios en preferencias textuales como el aumento del interés por la ficción abren una vía prometedora para la praxis educativa. La narrativa, al mantener el interés de los estudiantes, puede servir como punto de partida para ejercicios de lectura extensa y análisis crítico, facilitando la transición del consumo fragmentado hacia la lectura sostenida. Asimismo, el incremento del porcentaje de estudiantes que dedican entre 1 y 2 horas a la lectura sugiere que las microrutinas y tareas con tiempos delimitados pueden ser estrategias efectivas para consolidar hábitos sin imponer carga excesiva.

Desde la perspectiva metodológica, el enfoque mixto permitió triangular evidencias cuantitativas y cualitativas, fortaleciendo la validez del diagnóstico y de los efectos observados en el postest. Sin embargo, la muestra intencional y el carácter piloto de la intervención limitan la generalización. Sería recomendable replicar el estudio con muestras más amplias y con diseños cuasi-experimentales que incluyan grupos de control para aislar con mayor rigor el efecto de la propuesta didáctica. Asimismo, sería valioso extender el seguimiento temporal para evaluar la persistencia de los cambios en hábitos y en comprensión lectora.

Implicaciones prácticas y docentes

- Integrar redes sociales con propósito pedagógico: el uso de plataformas digitales debe orientarse a actividades estructuradas (foros moderados, micro-resúmenes, roles en debates) para aprovechar la predisposición a la comunicación entre pares y fomentar estrategias activas de lectura.
- Formación en alfabetización digital y gestión de la atención: enseñar a los estudiantes a usar herramientas (bloques de trabajo, modos “no molestar”, técnicas de gestión de distracciones) y estrategias metacognitivas (subrayado digital, parafraseo, esquemas) puede reducir la superficialidad del scroll.

- Empleo de la ficción y la producción como motivadores: incorporar textos narrativos y tareas productivas (reseñas, reseñas breves en grupos, glosarios colaborativos) contribuye a aumentar el tiempo de lectura y el interés, lo que favorece la lectura profunda.
- Evaluaciones continuas y tutoría focalizada: combinar autoevaluación con pruebas objetivas y ofrecer apoyo dirigido a quienes lo necesiten evita que la confianza percibida sustituya a mejoras reales en comprensión.

Limitaciones y líneas futuras

Entre las limitaciones destacan el muestreo no probabilístico, la duración relativamente breve de la intervención (4–6 sesiones) y la dependencia de autoinformes en algunos indicadores. Estudios futuros deberían incorporar grupos de control, seguimiento longitudinal, medidas de atención sostenida (p. ej., tareas temporales de lectura cronometrada con análisis de comprensión) y explorar diferencias por variables sociodemográficas y de contexto (género, nivel socioeconómico, acceso a dispositivos). También conviene investigar qué características concretas de las interacciones en redes (tipo de actividad, moderación docente, formatos de retroalimentación) resultan más eficaces para promover lecturas profundas.

La investigación respalda la idea de que el impacto de las redes sociales en los hábitos lectores depende en gran medida de cómo se integren en la práctica educativa. Aunque el scroll fomenta lecturas fragmentadas y exige intervenciones orientadas, las plataformas digitales si se usan con diseño pedagógico pueden potenciar estrategias activas, colaboración entre pares y aumentos reales en el tiempo y la calidad de la lectura. Se requiere, no obstante, consolidar estas prácticas mediante intervenciones más prolongadas, evaluaciones objetivas y escalamiento institucional para garantizar mejoras sostenibles en la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

El uso intensivo de redes sociales está vinculado a una mayor propensión a lecturas fragmentadas y a estrategias superficiales, como la lectura rápida para obtener la idea general y la búsqueda de resúmenes; en los estudiantes de primero de bachillerato este patrón confirma la influencia del “scroll” en la reducción de la atención sostenida y en la modificación de las rutinas lectoras. No obstante, la aplicación de una intervención didáctica breve y orientada de cuatro a seis sesiones que integró redes sociales con actividades de lectura activa y prácticas metacognitivas mostró efectos positivos: se observó un aumento en el uso de estrategias activas (subrayado y toma de notas), mayor recurrencia del parafraseo como forma de verificación de comprensión, incremento del tiempo dedicado a la lectura y una disminución en la autopercepción de necesidad de ayuda. Estos resultados indican que las plataformas digitales, cuando se emplean con intención pedagógica y supervisión, pueden funcionar como mediadoras de procesos colaborativos y de construcción colectiva del sentido, aprovechando la predisposición de los estudiantes a la consulta entre pares.

Asimismo, el cambio en las preferencias de lectura con un mayor interés por la ficción y el aumento de estudiantes que dedican entre una y dos horas diarias a la lectura sugieren que estrategias motivadoras (como el uso de textos narrativos y tareas productivas) y la implementación de microrutinas de lectura con tiempos definidos facilitan la transición del consumo fragmentado hacia lecturas más prolongadas y reflexivas. Sin embargo, persisten limitaciones y riesgos: la fortaleza de los hábitos asociados al scroll demanda intervenciones sostenidas en el tiempo, y la reducción en la percepción de necesidad de ayuda requiere contraste mediante evaluaciones objetivas para asegurar que la mayor autonomía percibida corresponda a mejoras reales en comprensión. Además, el carácter piloto de la intervención y el muestreo intencional restringen la posibilidad de generalizar los hallazgos sin replicaciones en contextos y muestras más amplias.

Para consolidar y escalar los efectos positivos identificados, es necesario diseñar programas más prolongados que incluyan grupos de control y seguimiento longitudinal, y combinar medidas objetivas de comprensión y atención con tutorías focalizadas para los estudiantes que lo requieran. En términos prácticos, la integración reflexiva de redes sociales en la enseñanza acompañada de formación en alfabetización digital, estrategias de gestión de la atención y actividades colaborativas estructuradas constituye una vía prometedora para fortalecer hábitos lectores y competencias del siglo XXI, sin renunciar a las potencialidades comunicativas de los entornos digitales.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Borbor Tomalá, A. (2024). *Relación entre uso de redes sociales y comprensión lectora en estudiantes de bachillerato*. [Tesis de grado, Universidad (nombre de la universidad)]. Repositorio institucional. (Agrega el enlace si lo tienes)
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Colomer, T., & Camps, A. (2007). *Leer y escribir en el siglo XXI*. Graó.
- Dávila Morán, M. (2024). *Uso de redes sociales y desempeño académico: Estudio en instituciones educativas de Ecuador*. [Tesis de maestría, Universidad (nombre)]. (Agrega el repositorio o enlace si lo tienes)
- Del Cueto, J., Parellada, C., & Veneziano, M. (2015). *Hábitos de lectura y uso de redes sociales*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXII Jornadas de Investigación; XI Encuentro de Investigadores en
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Fuster-Guillén, D. E., Serrato-Cherres, A., Gonzales Álvarez, R., Goicochea Euribe, N. F., & Guillén Aparicio, P. E. (2020). Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e432. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.432>
- Hernández, A., & Paredes, R. (2019). Cambios en los hábitos lectores en la era digital.

- Jiménez Bolaño, R., & Alonso Armenta, C. (2020). Estrategias pedagógicas mediadas por redes sociales para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(2), 35–48. <https://doi.org/xxxx> (Completar DOI o URL si lo tienes)
- Lovink, G. (2019). *Tristes por diseño: Las redes sociales como ideología*. Consonni.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación General Media - Bachillerato General Unificado*. <https://educacion.gob.ec>
- Pérez Tornero, J. M., & Varis, T. (2010). *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores*. UNESCO.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano.
- Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-015/431>
- Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 399–414. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.333381>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.