

Madre de Dios Capital de la Biodiversidad  
**UNIVERSIDAD NACIONAL AMAZÓNICA DE  
MADRE DE DIOS**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**

**Programa de estrategias de lectura y la comprensión lectora en textos digitales de los estudiantes de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios**

**INVESTIGADOR PRINCIPAL:**

Dr. Lic. Jimmy Nelson Paricahua Peralta

**CO-INVESTIGADORES**

Lic. Kandy Karol Urbina Vizcarra

Mg. Lic. Isabel Carrion Zuñiga

Lic. Cesar Chávez Gavidia

Dr. Lic. Wilian Quispe Layme

**Madre de Dios - Perú**

## RESUMEN

La investigación estuvo centralizada en determinar cuánto inciden las estrategias utilizadas por los docentes en la capacidad que tienen los estudiantes para comprender textos específicamente digitales; por tanto se obtuvieron con conclusiones que:

Se estableció que la estrategias de lectura se ubican en el criterio de excelentes con el 61,11%, lo cual indica que los estudiantes consideran que la forma de propiciar el fomento, la animación, la conducción, la evaluación; así como la retroalimentación hacia la lectura por parte de los docentes, les permite que adquirir nuevos conocimientos, además consideran necesario utilizar y respetar los pasos que se siguen para alcanzar la comprensión de todo texto escrito. Se determinó que la comprensión lectora de textos digitales se ubica en el nivel de alta con el 81,75%, lo cual indica que los estudiantes tienen la capacidad de comprender textos digitalizados en sitios web, lo cual no impide que tengan problemas a nivel literal e inferencial; asimismo, son capaces de discriminar información relevante, la cual utilizan para realizar juicios críticos de valor y fundamentarlos en argumentos concretos. Contando con una correlación de 0,818 entre ambas variables, se pudo establecer que el coeficiente de determinación es igual a 0,670, lo cual indica que las estrategias de lectura utilizadas inciden en un 67% en la forma de comprender textos digitales de los estudiantes. Realizando el análisis comparativo entre las correlaciones de las dimensiones de la variable estrategias de lectura con la variable comprensión lectora de textos digitales se concluye que la interpretación de la información es la que tiene mayor incidencia en la comprensión de textos digitales con un 58,3%; en segundo lugar, se ubica la organización de la información con el 55,7%; por último, la indagación inicial se convierte en la tercera dimensión que incide con un 51,1%.

**Palabras claves:** identificación, organización, indagación, interpretación e inferencia.

## ABSTRACT

The research was centralized to determine what the strategies are for the students. therefore they were obtained with conclusions that:

The reading strategies are located in the criterion of excellent with 61.11%, which indicates that the students have the way to promote encouragement, animation, driving, evaluation; as well as the feedback towards reading by teachers, the media. It was determined that the reading comprehension of the digital texts is located at the high level with 81.75%, which indicates that the students have the capacity of the texts digitized in the websites, which do not need to have problems. on a literal and inferential level; also, the results of the value judgments and the foundations in concrete arguments. Contemplating a correlation of 0.818 between both variables, it could be established that the coefficient of determination is equal to 0.670, which indicates that reading strategies affect 67% of the way students understand digital texts. Performing the comparative analysis between the correlations of the dimensions of the variable reading strategies with the reading comprehension variable of digital texts, it is concluded that the interpretation of the information has the greatest impact on the understanding of digital texts with a 58.3 %; secondly, the organization of information is located with 55.7%; Finally, the initial inquiry becomes the third dimension that affects 51.1%.

**Keywords:** identification, organization, inquiry, interpretation and inference.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	<b>6</b>
2.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	7
2.1.1. Problema General.....	7
2.1.1. Problemas Específicos .....	7
2.2. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA .....	7
<b>3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS</b> .....	<b>8</b>
3.1. OBJETIVO GENERAL .....	8
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
3.3. HIPÓTESIS.....	8
<b>4. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>9</b>
4.1. ANTECEDENTES.....	9
4.2. BASES TEÓRICAS .....	17
<b>5. MATERIAL Y MÉTODOS</b> .....	<b>26</b>
5.1. Tipo de Investigación .....	26
5.2. Lugar de Estudio .....	26
5.3. Metodología y procedimientos.....	27
5.4. Operacionalización de variables.....	28
5.5. Técnicas de recolección de datos .....	30
5.6. Técnicas de análisis de datos .....	30
<b>6. RESULTADOS</b> .....	<b>33</b>
<b>7. DISCUSIONES</b> .....	<b>63</b>
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	<b>65</b>
<b>9. RECOMENDACIONES</b> .....	<b>66</b>
<b>12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>67</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo la finalidad de identificar cuánto inciden las estrategias usadas por los docentes en la comprensión lectora específicamente de textos digitales en los estudiantes de la UNAMAD, la investigación, además, se centralizó en el conocimiento del nivel de lectura literal, inferencial, así como crítico valorativa que tienen los alumnos. .

En cuanto a la UNAMAD, la cual está ubicada en la capital de la Región de Madre de Dios, tiene por propósito el de favorecer el desarrollo de la región a través de la educación; asimismo a esta última se le entiende como el desarrollo, en los estudiantes, en conocimientos, habilidades, valores y actitudes hacia la familia, la sociedad y el cuidado del ambiente; además, cuenta con 16 años de vida institucional; asimismo hasta la fecha cuenta con egresados de las 10 carreras profesionales.

La investigación se justifica en el hecho de que existe la necesidad de identificar el nivel de incidencia que tienen las estrategias de lectura en la comprensión específicamente de textos digitales, debido a que en la actualidad la mayor parte de la información que es recabada y discriminada por los estudiantes se sitúa en la web, siendo esta la primera “enciclopedia” que los estudiantes utilizan por tenerla a la mano.

En cuanto a la encuesta acerca de las estrategias que utilizan los docentes permitió medir el criterio que tienen los estudiantes; asimismo la información que se utilizó para corroborar el nivel de comprensión no se utilizaron libros, ni revistas virtuales, tan solo artículos de breve contenido, los cuales a partir del uso del idioma estándar permitió determinar las capacidades los estudiantes para entenderlo que leen.

En cuanto a la relevancia social que tiene la presente investigación su fortaleza estriba en el hecho de fortalecer la motivación y la autoestima de los estudiantes, lo cual permite que estos alcancen el éxito.

## 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A la Universidad Nacional Amazónica de Madre Dios ingresan un aproximado de 480 estudiantes con la intención de lograr culminar una carrera profesional y poder desenvolverse en la como un ente social.

Las limitaciones que tienen los estudiantes ingresantes a la UNAMAD, se sitúa en el aprendizaje de las matemáticas y de la lectura, lo cual se demuestra en los cursos vacacionales que se realizan en los meses de enero a febrero los cuales tienen la finalidad de que la gran cantidad de estudiantes que desaprobaron los cursos básicos como matemáticas, física, entre otros pertenecientes a las ciencias básicas puedan recuperarlos, lo cual sucede de manera ininterrumpida durante cada año académico.

En cuanto a los cursos de especialidad en el cual se solita a los estudiantes la presentación de trabajos monográficos, ensayos, artículos; así como, la base teórica de su perfil y proyecto de tesis, es fundamental que estos tenga la capacidad para interpretar, organizar información, como poder discriminar ideas las cuales les permita elaborar documentos de calidad.

El problema radica en el hecho de que los estudiantes presenta trabajos son un aglomerado de citas de una serie de libros sin que cuenten con opiniones, juicios teóricos o juicios críticos los cuales demuestren una clara apreciación de las ideas, abstracciones e inferencias, las cuales son propias de un estudiante universitario.

Por tanto, era necesario realizar la evaluación acerca de la percepción de los estudiantes en cuanto a las estrategias de aprendizaje de la lectura que utilizan los docentes de las áreas de comunicación y de métodos de estudio para determinar su eficacia y poder utilizarlas en otras áreas de especialización de forma transversal.

Así mismo, se vio la necesidad de realizar la evaluación en cuanto al nivel que tienen para comprender la información que se les brinda en forma de textos continuos, discontinuos o mixtos los cuales presentan diferentes formas de interpretar las ideas que contienen. Por tanto, el estudio debía que arrojar información relevante en cuanto al nivel que tienen los estudiantes en la comprensión de lectura, cabe recordar que los textos utilizados representan aspectos cotidianos y básicos de acuerdo a su bagaje cultural.

Por último, fue necesario realizar la aplicación de la encuesta en cuanto al tipo de textos más utilizados por los estudiantes los cuales pertenecen en su mayoría a los que se encuentran en

la web, por la facilidad de acceso, además del tiempo y espacio ilimitado que tendrán a diferencia del uso de la biblioteca.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1. Problema General**

¿En qué medida las estrategias de lectura inciden en la comprensión lectora de textos digitales en los estudiantes de la UNAMAD?

### **1.2.1. Problemas Específicos**

- ¿Cuál es el criterio de los estudiantes de la UNAMAD en cuanto a las estrategias de lectura?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la UNAMAD?
- ¿Cuál es el nivel de incidencia que tienen las dimensiones de la variable estrategias de lectura en la variable comprensión lectora de textos digitales en los estudiantes de la UNAMAD?

## **1.3. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA**

La presente investigación permitió abordar dos aspectos fundamentales en la labor académica como son las estrategias docentes que se usan para que los estudiantes comprendan lo que leen y, en segundo lugar, la determinación del nivel de lectura que estos tienen lo cual les permitirá comprender y aprender la diversidad de la información que se les va proporcionar durante su vida universitaria.

Fue necesario identificar el nivel de incidencia que tienen las estrategias de lectura en la comprensión específicamente de textos digitales, debido a que en la actualidad la mayor parte de la información que es recabada y discriminada por los estudiantes se sitúa en la web, siendo esta la primera “enciclopedia” que los estudiantes utilizan por tenerla a la mano.

Por tanto, se corroboró si las estrategias que se utilizan actualmente para la lectura por parte de los docentes, benéfica a los estudiantes que ingresan a la vida universitaria.

En cuanto a la encuesta acerca de las estrategias que utilizan los docentes permitió medir el criterio que tienen los estudiantes; asimismo la información que se utilizó para corroborar el nivel de comprensión no se utilizaron libros, ni revistas virtuales, tan solo artículos de breve

contenido, los cuales a partir del uso del idioma estándar permitió determinar las capacidades los estudiantes para entenderlo que leen.

En cuanto a la relevancia social que tiene la presente investigación su fortaleza estriba en el hecho de fortalecer la motivación y la autoestima de los estudiantes, lo cual permite que estos alcancen el éxito.

## **1.4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

### **1.4.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar el nivel de incidencia de las estrategias de lectura en la comprensión lectora de textos digitales de los estudiantes de la UNAMAD.

### **1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar la percepción de los estudiantes de la UNAMAD, en cuanto a la relevancia que tienen las estrategias de lectura para la comprensión de textos digitales.
- Establecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes la UNAMAD.
- Identificar el nivel de incidencia de las dimensiones de la variable estrategias de lectura en la variable comprensión lectora de textos digitales.

## **1.5. HIPÓTESIS**

### **1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL**

$H_a$ : Las estrategias de lectura inciden en la comprensión lectora de textos digitales en los estudiantes de la UNAMAD.

$H_0$ : Las estrategias de lectura no inciden en la comprensión lectora de textos digitales en los estudiantes de la UNAMAD.

### **1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS**

$H_a$ : Las dimensiones de la variable estrategias de lectura inciden en la variable comprensión lectora de los estudiantes de la UNAMAD.

$H_0$ : Las dimensiones de la variable estrategias de lectura no inciden en la variable comprensión lectora de los estudiantes de la UNAMAD.



## 2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

### 2.1. ANTECEDENTES

Los estudios realizados previamente a la investigación en cuanto a **las estrategias utilizadas para lograr que los estudiantes fortalezcan su aprendizaje de la lectura**, desde el punto de vista histórico indican que **Peronard (2002), Chile**, en su estudio acerca del conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión, concluye que la mayor exigencia y variedad de textos a los que están expuestos los alumnos contribuya a su mayor desarrollo metacompreensivo, a diferencia de los alumnos que están aún en régimen de educación básica con menor exigencia cognitiva y lectora.

**Cornejo (2002)**, Chile, en su estudio en cuanto a modelamiento metacognitivo: a partir de un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura, concluyó que el modelamiento metacognitivo propicia la formación de lectores estratégicos y autónomos, porque abandonan la estrategia de copiar y pegar las informaciones explícitas del texto, la que es reemplazada por estrategias de lectura, que le permiten relacionar los conocimientos previos con la nueva información: formular hipótesis; jerarquizar y categorizar las ideas del texto; inferir los implícitos; aplicar con acierto las macroestrategias textuales; determinar la estructura organizativa del texto; definir el tópico central (nivel macroproposicional) y construir un resumen, entre las más significativas.

**Carrasco (2003)**, México, en su investigación acerca de la forma cómo se puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo, concluye que la identificación de estrategias variadas en los procesos de lectura, su reconocimiento por los lectores competentes y la enseñanza de las mismas a los que están en formación es, a mi juicio, un compromiso de la escuela y los aportes de la investigación en el terreno de la comprensión de lectura respaldan potencialmente este trabajo. Las estrategias son enseñables y, al leer, se aprenden y desarrollan nuevas estrategias de lectura. Al parecer los mejores lectores desarrollan en forma autodidacta estas estrategias y no son muy conscientes de su aplicación durante la lectura y llegan a ser autodidactas precisamente porque leen.

**Solé (2007)**, Costa Rica, en su investigación acerca de las consideraciones didácticas necesarias que se deben utilizar para la aplicación de estrategias de lectura, concluye que **la estrategia por sí sola** no genera ningún producto, es necesario que la maestra o el maestro la domine íntegramente aplicando la técnica adecuada para la consecución de los objetivos

propuestos en el contenido, si las condiciones contextuales y constructivas están bien integradas, es de suponer que los pasos que subyacen a la ejecución misma de la estrategia están asegurados. De allí la necesidad que el planteamiento de la estrategia, los recursos y demás elementos sean comprendidos y analizados previa aplicación y evitar un fallo por deficiencias en los pasos o técnica. Asimismo, **el contexto de lectura** viene a representar el clima cultural del hogar, de la escuela y de la comunidad que está en estrecha correspondencia con el mundo académico donde se desenvuelven los estudiantes. Cada uno de estos espacios influye en el proceso estratégico de la lectura; pues el progreso lector se evidencia a través de la madurez y comprensión del texto. Conocer las condiciones contextuales le permite al maestro ejecutar eficazmente la estrategia y hacer un replanteo oportuno de la estrategia en caso de ser necesario.

**Santiago et al. (2007)**, Colombia, en su investigación en cuanto a las estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura, concluye que la didáctica de la lectura implica abordar, como parte de los contenidos, no sólo conocimientos declarativos y procedimentales sino aspectos metacognitivos, además de los usos sociales de la lectura, con el fin de que los estudiantes puedan conocer y desarrollar estrategias adecuadas para así controlar y evaluar de forma autónoma su proceso lector.

**López et al. (2008)**, Venezuela, en su investigación relacionada con las estrategias metacognitivas usadas en la lectura de un texto de química, concluye que las estrategias metacognitivas y los procesos de regulación, de control y puede mejorarse mediante la instrucción y la práctica, al enseñar a utilizar estrategias metacognitivas. Sin embargo, el desarrollo de todas estas habilidades no siempre se producen de forma autónoma en los alumnos(as) y es por ello que la escuela, a través del docente, tiene un papel fundamental en el desarrollo del proceso de comprensión en los estudiantes, tanto fuera como dentro del aula. Es decir, la importancia de la metacognición viene dada por el hecho de que engloba aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, va más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje.

**Rosas (2012)**, Costa Rica, en su investigación en cuanto a las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera, concluye que Los estudiantes frente a un texto escrito en la lengua materna, en la primera y segunda fase de la lectura, aplicaron aquellas estrategias que les permitieron predecir rápidamente el contenido del

texto y de esta manera avanzar en su proceso de comprensión lectora; mientras que en la lengua extranjera, aun cuando el texto contenía un tema conocido y de vocabulario accesible, estaban en desventaja porque no usan cotidianamente esa lengua. Esto dio pie a que estos últimos tuvieran primero que asegurarse de que sus predicciones en relación con el vocabulario eran ciertas, para luego poder seguir adelante con el proceso de lectura, por lo tanto, tuvieron que acudir a estrategias adicionales, las cuales marcaron la diferencia con respecto a la lentitud en la comprensión. Las estrategias extras utilizadas en la lengua extranjera fueron el uso del diccionario, la consulta a terceros (la profesora), la inferencia y la contextualización para asirse de los mejores significados de las palabras que componían el texto. Esto se explica por el interés del informante en querer descubrir el significado de los términos de una lengua que no era la materna. Suele ocurrir que al enfrentarse a textos en una lengua extranjera el estudiante cree que, para comprenderlo, debe conocer el significado de cada una de las palabras que lo conforman, pretendiendo traducir literalmente, mas sin comprender la totalidad. En la tercera fase de la lectura, los estudiantes coincidieron en las estrategias de comprensión que emplearon: el manejo de ideas principales, la omisión, la generalización y la construcción. La diferencia se notó en el uso de la generalización, pues en la primera lengua la estrategia en cuestión se utilizó de manera adecuada; mientras que en la lengua extranjera la generalización fue tan desproporcionada que no se acercaba a la idea fundamental del texto. La comparación realizada en este estudio indicó que en la primera lengua, aun cuando los resultados obtenidos reflejaron el uso adecuado de las estrategias de lectura, se debe brindar al estudiante la instrucción necesaria para optimizar el uso de esas estrategias, con eso se estaría contribuyendo con la formación de mejores lectores. En el caso de la lectura en la lengua extranjera, los hallazgos obtenidos reflejaron que a pesar de que los estudiantes emplearon, en 75% aproximadamente, las mismas estrategias, los resultados no fueron los mismos. Esto sugiere que la aplicación de una misma estrategia no garantiza su efectividad. Se deduce e infiere que se deben concentrar los esfuerzos docentes e investigativos en la instrucción y el entrenamiento de los estudiantes para que hagan un mejor uso de las estrategias de lectura, especialmente aquellas necesarias en la comprensión de vocabulario desconocido y las de post lectura, porque en estas se presentó la mayor dificultad de los estudiantes del estudio.

**Benavides et al. (2013)**, España, en su investigación acerca de las estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. Concluye Se logró caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes Eanistas, lo que implica analizar estas prácticas aplicadas desde diferentes disciplinas; asimismo, la propuesta

pedagógica desarrollada responde a brindar las estrategias didácticas para el desarrollo de la alfabetización académica y la lectura crítica, desde las disciplinas.

**Guerra et al. (2014)**, México, acerca de su investigación en cuanto a la identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios, concluye que los estudiantes son conscientes de algunos de los procesos estratégicos implicados en los actos de lectura, pero reportan utilizar especialmente estrategias relacionadas con la identificación de información o ideas, tales como conocer el significado de los términos empleados por el autor, identificar las ideas del texto y diferenciar las ideas principales de aquellas que no lo son. Aunque el 70% obtenido en esos aspectos no puede considerarse un nivel óptimo de utilización, menor aún es el porcentaje de uso reportado para las estrategias relacionadas con la consulta de fuentes adicionales (60%), entre las que se encuentran recurrir a información adicional o consultar otros textos, para conocer el significado de palabras de uso técnico que no entienden, o para ampliar sus conocimientos.

**Cueto et al. (2016)**, España, en su estudio acerca de las conductas, estrategias y rendimiento en lectura en PISA: Análisis para el Perú, las conclusiones indican que los estudiantes del tercil inferior tienen menores oportunidades; por ejemplo tienen menos actividades extracurriculares (de diverso tipo) y menos horas asignadas para el aprendizaje de ciencias y matemática que sus pares en los otros dos terciles (en comunicación el número de horas asignadas es similar entre terciles). En cuanto a resultados, los estudiantes del tercil inferior son los que menores promedios tuvieron el 2009 en la prueba de comprensión de lectura, y los que menos subieron su puntaje desde el 2000. Prácticamente ningún estudiante en una institución educativa del tercil inferior se ubicó en el nivel de alto rendimiento en PISA. En muchas de las variables de recursos, procesos y resultados, la diferencia pareciera estar principalmente en la distancia entre el tercil inferior con el medio, más que del medio con el superior (por ejemplo el tercil medio fue el que más mejoró en la prueba PISA entre el 2000 y el 2009, aunque los del tercil superior mantienen los resultados más altos).

En cuanto a **la lectura de textos digitales y su comprensión** se cuenta con información de **Galina (2002)**, México, en su investigación acerca de la lectura en la era digital, concluye que es necesario empezar a escribir textos diseñados específicamente para el medio electrónico. No simplemente digitalizar textos escritos para el formato impreso para que de esta forma, el lector construya el texto a partir de ideas asociativas y no necesariamente sucesivas.

**Toledo y Sánchez (2002)**, España, en su investigación en cuanto al libro digital: nuevos formatos de lectura, concluye que la evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación e información están modificando con enorme rapidez la forma que tenemos de percibir la información. Entre ellas, es palpable la ruptura entre las nuevas formas de leer y escribir, y las que hasta ahora han sido más cercanas para nosotros, el libro, el periódico, las cartas, etc., todas ellas vinculadas al papel como soporte. La enorme cantidad de textos electrónicos aparecidos en los últimos años nos hacen pensar que es necesario ampliar la definición que tenemos hoy del libro.

**Gutiérrez (2009)**, Colombia, en su investigación acerca de leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, concluye que el lector actual debe ser habitante e integrado, e incluso suscrito a arquitecturas de información que convaliden su propia necesidad de información, interacción, autorreconocimiento, aprendizaje y entretenimiento. Ejerce, por medio de ello, una ciudadanía lectora de nueva dimensión. Las arquitecturas que use serán convergentes y tendrán parte de material impreso, imágenes, interfaces digitales o bancos de información virtual, tanto de inmediatez como de memoria.

**Argüello (2012)**, España, en su estudio relacionado a las migraciones digitales de lectura y escritura en estudiantes universitarios, concluye que internet ha redefinido el estado de comprensión lectora y producción textual teniendo en cuenta a un lector y escritor universitario que se transforma en un internauta que navega por los dominios de la web, considerando el texto pantallizado como un ensamble de textualidades y atendiendo a los intereses personales de búsqueda, consulta y conexión. Asimismo, la descentración del formato libro como núcleo de consulta en las prácticas de lectura de los jóvenes universitarios ha sido reemplazada por la navegación de páginas en pantallas, lo que no significa que se haya disuelto el estatuto del lector y escritor universitario, aunque el modo de leer con conciencia plena ha pasado de qué significa leer textos a ver páginas con documentos que contienen información.

**Gómez (2013)**, Argentina, en su trabajo de investigación acerca de materializar la “letra” digital: entre la lectura sintagmática y la vida múltiple y medial, concluye que al hablar de alfabetizaciones múltiples, sobre los estímulos visuales y las nuevas maneras de leer, se habilita nuestra manera de relacionar visión y saber. Desde esta perspectiva, la lectura actual como práctica constructora de sujetos activos del conocimiento se enlaza con la idea de una visión múltiple y diferencial de la letra, que colapsa los modos tradicionales de lectura lineal y se instala en los límites indefinidos e infinitos que permiten la digitalización y la mediación del nuevo soporte de lectura y producción; asimismo una revisión de la lectura en la modernidad que

supone transformaciones según el soporte y según los sujetos que usan nuevas formas de lecto-escritura. Por otra parte, se lleva adelante un relevo de las producciones que ya existen en la red sobre esta materia dirigidas a la enseñanza escolar. Por último, se propone un abordaje de los resultados de las capacitaciones de TIC en la provincia de Entre Ríos para docentes de escuela secundaria, recortando un corpus a los asistentes que dictan lengua y literatura.

**Molina y Salazar (2015)**, Colombia, en su estudio indica que la lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad, concluye que las prácticas de lectura digital presentes en la universidad. En primer lugar, se señalan las habilidades con las que llegan los estudiantes de la educación media y la relación que ellos mantienen con la lectura, la escritura y el uso de las TIC. En segundo lugar, se muestran las dos prácticas evidentes de lectura digital que prevalecen en los cursos de lectura y escritura de primer año y se indican los logros, pero también las desconexiones entre el uso de las tecnologías por parte de los profesores y de los estudiantes. En último lugar, se presenta el panorama de la lectura digital en los cursos de los núcleos fundamentales de las carreras. Para concluir, se exponen algunas reflexiones finales que se podrían tener en cuenta para acercarnos a una cultura digital.

**Vargas (2015)**, Colombia, en su investigación acerca de la literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica), concluye que ante la imprevisibilidad de las políticas curriculares y de evaluación del Ministerio de Educación Nacional y en el contexto de los profundos cambios propiciados por los soportes digitales (computadores, tabletas, teléfonos celulares, etc.) y de la lectura y la escritura en línea, se hace imperativo reconocer por un lado la centralidad del discurso en estas transformaciones, y por el otro, debatir y construir nuevas aproximaciones teóricas a la lectura contemporánea.

**Gutiérrez y Anzola (2015)**, Venezuela, en su investigación acerca de las prácticas de lectura académica en el medio textual digital, concluye que las nuevas tecnologías traen nuevos modos de leer emergen en medio de prácticas sociales en las cuales se aprende a emplear los elementos como el chat, el correo electrónico, el foro, el blog, el microblog, las redes sociales vinculados a ámbitos sociales determinados, participando en los contextos comunicativos en que se usan. Esta participación requiere servirse de la tecnología con competencia, sin olvidar, como bien recordará el lector al comienzo de este artículo, que la tecnología por sí sola no determina las

prácticas de lectura, hace falta, de lo afectivo, lo cognitivo, lo motivacional, lo dialógico y, desde luego, el libre albedrío para navegar cómodamente por la Red.

**Cordón y Fernández (2015)**, Colombia, en su estudio a modo de pregunta si ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?, concluye que el formato digital favorece en el sentido de la rapidez, actualidad y visibilidad de la comunicación científica; asimismo son más ecológicos, ahorran espacio y tiempo de mantenimiento; sin embargo, el problema o desventaja que ocasionan se centraliza en los distintos tipos de discapacidades auditivas y visuales que pueda provocar.

**Álvarez y Taboada (2016)**, Colombia, en su investigación acerca de las propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas, concluye que es indudable la necesidad de integrar adecuadamente la presencialidad y la virtualidad para lograr que los estudiantes no solo ingresen a los sitios y las plataformas, sino que también consulten los materiales propuestos, participen de las discusiones y realicen los ejercicios propuestos. Al hablar de integración, nos referimos a planificar el diseño y el armado de los sitios y materiales virtuales en virtud de los objetivos y problemas didácticos que afronta la materia en cuestión. se aprecia la necesidad del desarrollo de herramientas multimediales e interactivas para la práctica de las diferentes estrategias involucradas en la reformulación, en particular, y las estrategias de lectura y escritura.

**Martínez (2016)**, Chile, en su investigación acerca de la gran data en humanidades digitales: de la escritura digital a la lectura distante. Concluye que las técnicas de lingüística computacional y del corpus computacional permiten acceder, cuando se aplica a los textos literarios y a los movimientos y escenas literarias, a aspectos de los textos y campos que sería sumamente engorroso trabajar solo mediante el “close reading”. Estos procesos de lectura distante iluminan dimensiones de la literatura que estaban vedados a los analistas antes del advenimiento de las humanidades digitales y hoy son mecanismos que resultan de aplicación sencilla y resultados prometedores en la mayoría de los casos. No se trata solamente de que el “close reading” vuelva engorroso cierto análisis, sino que lo que se propone en la presente investigación es un paradigma diferente del análisis de textos literarios, en el que los aspectos cuantitativos y el método inductivo desempeñan un papel crucial. Esto implica no solo el empleo de herramientas computacionales, sino también la adopción de diseños metodológicos apropiados a este tipo de análisis.

**Fajardo (2016)**, España, acerca de su investigación acerca de la relación entre las habilidades digitales y la lectura digital, cuyos resultados mostraron que los estudiantes no sólo presentaban dificultades en numerosas habilidades digitales básicas, si no que éstas estaban relacionadas directamente con el éxito en tareas de lectura digital. Para concluir, se reflexiona sobre la necesidad de considerar la instrucción en las habilidades digitales básicas como parte de los esfuerzos actuales por mejorar la competencia en la lectura digital.

**Moya y Gerber (2016)**, Chile, en su estudio acerca de la lectura en formatos digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades, concluye que las prácticas lectoras son un fenómeno social complejo que requiere atender distintas aristas, tanto en la realización de las mismas como en sus valoraciones. En particular, los perfiles de lectores construidos según los formatos digitales e impresos que son leídos dan cuenta de desigualdades sociales relevantes que permiten avanzar en la comprensión del fenómeno lector en el contexto actual. La lectura de libros, revistas, periódicos e historietas en formato digital todavía es incipiente en comparación a sus pares impresos. Sin embargo, existen proporciones considerables de la población que leen los formatos digitales. La tendencia general indica que los lectores de estos formatos tienden a combinar prácticas en formatos impresos y digitales. Se configuran como un perfil de lector omnívoro, en tanto presentan un acercamiento más diverso a los formatos de lectura.

**Cordón (2016)**, Chile, en su investigación considerando a la lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas, concluye que la lectura ha experimentado numerosas transformaciones a lo largo de la historia configurando una serie de cambios que se han trasladado a las prácticas y discursos sobre la misma. La aparición de los contenidos digitales y la generación de un ecosistema en torno a estos ha generado profundas transformaciones en una tradición de siglos, arbitrando nuevos modelos de producción y recepción en los que la práctica individual, ensimismada y concentrada se complementa con sistemas algorítmicos en los que lo sustancial recae en los modelos subyacentes en miles de obras, más que las particularidades de una sola. Socialización y editorialización de la web representan dos de las principales tendencias de la lectura digital.

**Levratto (2017)**, España, en su estudio acerca del encuentro entre lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de lectura en los entornos virtuales, concluye que en la era digital, las formas de leer viven transformaciones que cambian las dinámicas y coordenadas espacio-temporales de siempre. El lenguaje escrito -impreso y lineal- durante mucho tiempo ha sido el propio de la lectura, y ha sido el epicentro del conocimiento, dejando en una posición



subalterna otras formas de adquirir el saber. Se delimitan sus características, que incluyen cuestiones cognitivas, hápticas e hipertextuales. Se discute en cómo la lectura digital no debería competir con la lectura tradicional porque, en realidad, el pasado y el presente pueden conjugarse en nuevas formas de hibridaciones culturales; se traza un panorama del papel de la lectura en la narrativa transmedia.

**Gainza y Domínguez (2017)**, Chile, en su estudio en cuanto a ¿Cómo leemos un texto hipertextual?: una exploración de la lectura de literatura digital, concluye que la lectura como navegación extendida, por tanto, la hipertextualidad tiene efectos en la disposición del contenido de la obra o que el diseño puede tener alguna conexión con el contenido, por tanto, los estudiantes buscan pistas textuales para unificar la lectura, pero no lograban reflexionar sobre por qué existe esa búsqueda de fragmentos genéricos que orienten su lectura.

## 2.2. BASES TEÓRICAS

De acuerdo con **Meza (2001)**, el aprendizaje puede ser expresado en tres metáforas:

- a. El aprendizaje como adquisición de respuestas.
  - b. El aprendizaje como adquisición de conocimiento
  - c. El aprendizaje como construcción de significado.
- a) El aprendizaje como Adquisición de Respuestas

La orientación conductista, aparecida en la década del cincuenta, recibe sus principales distintivos de la línea teórica asociacionista, según la cual aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial (**Beltrán, 1998:17**).

El tema central lo constituye el aprendizaje que implica refuerzos o motivación, especialmente externa (**Hernández, 1999: 97**). Se orientó la enseñanza hacia la memorización y comprensión dejando de lado la elaboración de información reduciendo el papel del aprendiz al de receptor de conocimientos previamente planificados, privándole de intencionalidad y autoevaluación.

El rol más destacado lo desempeñaban los procedimientos instruccionales bajo las direcciones del docente. Lo relevante es entonces presentar a todos los alumnos el mismo material en determinadas situaciones adecuadas de recepción controladas por el profesor, con un estímulo o input informativo que provocaba directamente la respuesta; sin embargo, no explicaba, ni daba cuenta de lo que sucedía en la cabeza de los estudiantes mientras aprendían, (**Fernández, 2001:402**).

El Aprendizaje como Adquisición de Conocimiento, Conforme iban avanzando los estudios, esta interpretación tomo más fuerza, dominando desde la década del cincuenta hasta los años sesenta. En ella, el estudiante es más cognitivo, adquiere conocimientos, información. Esta posición centra su atención en el currículo, el contenido se divide en temas, estos en lecciones y cada lección en hechos, principios y formulas específicas que el alumno debe aprender paso a paso hasta dominar cada parte por separado, **(Elosúa, 1993)**.

El Aprendizaje como Construcción de Significado, Hacia los años 70 y 80, los investigadores ya van encontrando un estudiante más activo e inventivo. Su rol corresponde al de un ser autónomo, conoce sus propios procesos cognitivos y controla su aprendizaje. Va construyendo sus conocimientos usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. En consecuencia, el profesor participa en el proceso de construir conocimiento junto con el estudiante. La instrucción está centrada en el estudiante y la evaluación del aprendizaje es cualitativa, está en función a la estructura y calidad del conocimiento, **(Díaz y Hernández, 2002: 465)**.

El punto central se encuentra en el estudiante y en el aprender a aprender. Los procesos del aprendizaje están relacionados a la interpretación o comprensión del material de conocimiento, cada persona comprende de manera diferente lo que se enseña puesto que los conocimientos no se graban directamente en la memoria y cada quien posee una estructura cognitiva distinta. Así, es el estudiante quien da sentido a lo que aprende y decide que es lo que tiene que aprender. Dicho de otro modo, el estudiante procesa los contenidos informativos y, como resultado de ese procesamiento, da sentido a lo que procesa, construye significados **(Hernández; 1999:20)**. De esta manera de acuerdo a lo que señala Beltrán **(1997:309)**, por tanto, aprender está pues relacionado con el pensar y enseñar es ayudar al alumno a pensar mejorando cada día las estrategias o habilidades de ese pensamiento.

Por otra parte, la enseñanza de las estrategias tiene como una de sus funciones el estimular en los estudiantes el aprendizaje significativo así como el desarrollo de las habilidades de pensamiento, a que los convierta en aprendices autónomos. Denota como importante alcanzar el objetivo, sin dejar de lado el proceso por el cual ese aprendizaje es alcanzado. De esta forma, esta enseñanza persigue la formación de aprendices estratégicos, conscientes de la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje a partir de la diversidad de contenidos, **(Bigge y Hunt 2000:736)**.

Por tanto, para que el conocimiento se utilice de manera que permita interpretar nuevas situaciones, pensar, razonar o aprender, los estudiantes deben elaborar y cuestionar lo que se les enseña, examinar la nueva información en relación con las informaciones anteriores y construir nuevas estructuras de conocimiento, **(Beltrán1998: 348)**.

Principios que regulan la enseñanza de las estrategias.

1. Principio de Funcionalidad. Las estrategias cumplen variadas funciones las cuales tienen la tendencia a mejorar la calidad del aprendizaje, entre ellas se pueden mencionar: favorecer el aprendizaje significativo, señalar el rol mediador del docente, facilitar el aprender a aprender así como promover el transfer de conocimientos, **(Beltrán1998: 348)**.
2. Principio de Utilidad. Las estrategias que van a ser enseñadas deben ser de utilidad para la consecución de los objetivos educativos planteados así también para aquellos a quienes van dirigidas, **(Beltrán1998: 348)**.
3. Principio de Transferencia. Las estrategias que han sido enseñadas deben ser plausibles de ser transferidas a nuevas situaciones, otras materias y áreas previo dominio y práctica de ellas. Es decir se va a aplicar alguna estrategia de acuerdo a la situación que se enfrente, no de manera mecánica, **(Beltrán1998: 348)**.
4. Principio de Autoeficacia. Al enseñarse las estrategias los alumnos podrán desarrollar procesos mentales valiosos que permitan mejorar de manera progresiva su desempeño académico. Esta experiencia relacionada al éxito en la actividades académicas permite en los docentes el desarrollo del sentirse autoeficaz, **(Bigge y Hunt 2000:736)**.
5. Principio de Enseñanza Directa. Acorde con este principio se enfatiza el método de la enseñanza directa en el cual se señala con precisión cuándo, dónde y cómo debe ser aplicada cada estrategia. De esta manera se podrá hacer una óptima transferencia, **(Bigge y Hunt 2000:736)**.
6. Principio de Internalización. Al inicio el manejo de la estrategia a enseñar está a cargo del docente quien a través de la enseñanza directa la hace partícipe al alumno. Éste a su vez la internaliza, por este proceso el estudiante, incorpora y asimila las estrategias diseñadas dando inicio al estadio de autocontrol y el progresivo retiro del soporte pedagógico del profesor o de otra persona mayor, **(Bigge y Hunt 2000:736)**.

7. Principio de Diversificación. En el marco de un programa educativo, el estudiante debe conocer una diversidad de estrategias que le permitan hacer efecto en su proceso de aprendizaje lo cual se traducirá en buenos resultados en cuanto al logro de los objetivos, **(Beltrán1998: 348)**.
8. Principio de Integración Metodológica. Si bien es cierto que se recomienda empezar con la enseñanza directa no se puede dejar de mencionar que ésta puede ser complementada con el modelado, la enseñanza recíproca, la práctica grupal guiada, la práctica independiente, etc. En otros términos se recomienda como método ideal el método integrado en el cual se considere técnicas educativas pertinentes y eficaces en otras experiencias similares, **(Bigge y Hunt 2000:736)**.

La enseñanza estratégica se constituye a la vez en un rol y un proceso: el rol del docente estratégico como pensador y tomador de decisiones, con una rica base de conocimientos, y como modelo de pensamiento, pensando en voz alta, y como mediador para ayudar a interpretar la información, **(Ministerio de Educación, 2004)**.

De acuerdo con **Román (1997:493)** si se conceptualiza la enseñanza como ayudar a aprender entonces eso orientará lo que se haga por enseñar según lo que se entiende por aprender. Es el docente quien a través de una serie de actividades instruccionales programadas ayuda al aprendiz en su proceso mental para aprender. De esta manera el profesor, “no puede contentarse con enseñar contenidos conceptuales o con ayudar a aprender hechos, datos, principios, leyes teorías, sino que en cualquier materia debe enseñar al estudiante a pensar o mejorar su pensamiento, es decir, a optimizar sus procesos atencionales de codificación, recuperación, aplicación, generación y transferencia (contenidos procedimentales)” empleando para ello: modelos o demostraciones que el maestro hace de los mismos, las instrucciones directas de cómo se hace, cuándo y porqué (énfasis en lo metacognitivo), las preguntas que los obliguen a romper esquemas.

Para ello es necesario introducir algunos cambios en los elementos del proceso de enseñanza según lo que señalan a continuación **Beltrán y Bueno (1997:653)**:

1. Contenidos de enseñanza. Considerar igual de importantes a los conocimientos tanto procedimentales como conceptuales en las estrategias cognitivas, entender la inteligencia como un sistema de pequeñas habilidades cognitivas mejorables.

2. Métodos de enseñanza. Enfatizar el proceso y no tanto los productos. Incidir en modelar las estrategias cognitivas. Vale decir que el profesor explicará cómo organiza, planifica, cómo aprende de una manera sistemática en las distintas actividades instruccionales en las que toma parte. Los métodos de enseñanza, acordes con este aspecto son: el “modelado” en la que el profesor hace saber qué procesos de pensamiento se dan al efectuar una actividad de comprensión lectora, por ejemplo “la instrucción detallada” sugerir cómo hacer algo, observar la ejecución, corregirla, reforzarla, etc.
3. Alumnos. Esta manera de abordar la enseñanza favorece más a los estudiantes normales y de menor rendimiento que son la mayoría, que a los superiores que son autónomos en su aprendizaje. Se concibe a los alumnos como sujetos activos que apoyándose en sus conocimientos y habilidades cognitivas, van dando significado a los nuevos conocimientos que les presentan el docente, los textos, los compañeros de clase, las nuevas tecnologías, etc.
4. Profesor. Desde esta perspectiva se exige el cambio en el rol del docente, quien además de informador y trasmisor de conocimientos ha de ser orientador de los procesos de aprendizaje, asesor de planificaciones, ejecuciones y evaluaciones de las informaciones, ha de ser en adición innovador reflexionando e investigando sobre, desde y para la práctica educativa.

Acerca de la definición de lectura, **Johnston (1989)**, plantea que la lectura es buscar activamente el significado de un texto, en relación con las necesidades, intereses y proyectos del lector. La única meta de todo acto de lectura, es comprender el texto que uno está leyendo, con el propósito de utilizarlo de inmediato, para su información, un placer, etc. Es leyendo que uno se convierte en lector y no aprendiendo a leer primero, para leer después.

Pero, **Solé (1997)**, manifiesta que la lectura es un proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Asimismo, **Gutiérrez (2008)**, agregan que la comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, de la historia personal de interacciones con textos similares en cuanto a tipo y contenido, las cuales entran en juego a medida que se decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un sentido al texto leído.

Del mismo modo, **Solé (1997)**, establece que en la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, con sus expectativas y sus conocimientos previos. Pues para leer se necesita, simultáneamente, descodificar y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; también, implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continuo, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestras propias experiencias. Resaltando ella, no sólo el conocimiento previo, sino también las expectativas, predicciones y objetivos del lector así como las características del texto a leer.

A su vez, los niveles de comprensión lectora, de acuerdo con **Catalá et al. (2007)**, reformulando la propuesta de la Taxonomía de Barret de 1968, concluyen que las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión de lectura van desde un nivel de baja comprensión hasta uno de alta comprensión. Estos niveles son: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, comprensión crítica y apreciación.

La comprensión literal, Corresponde con lo que se llama “comprensión de lo explícito” del texto. Este nivel de comprensión refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo. Se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto: no se desbordan los contenidos enunciados. Reformuladas por **Catalá et al. (2007)**, cuyas características son:

Reconocimiento: Consiste en la ubicación e identificación de componentes del texto:

- Reconocimiento de detalles
- Reconocimiento de ideas principales
- Reconocimiento de secuencias
- Reconocimiento de relaciones causa-efecto
- Reconocimiento de rasgos de los personajes

La comprensión inferencial, tiene que ver con una elaboración semántica profunda (implica esquemas y estrategias). De este modo, se consigue una representación global y abstracta que va

“más allá” de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones, etc.) El pensamiento proposicional se apoya en la comprensión literal, pero la desborda.

Las tareas de inferencia, para **Catalá et al. (2007)**, son:

- Inferencia de detalles
- Inferencia de ideas principales
- Inferencia de secuencias
- Inferencia de comparaciones
- Inferencia de relaciones de causa efecto
- Inferencia de rasgos de personajes
- Interpretar el lenguaje figurado.

La Comprensión crítica, la lectura crítica implica que el lector elabore un juicio de valor y exprese su opinión comparando las ideas del texto con criterios externos (profesor, autoridades) o internos (propia experiencia). Las tareas de comprensión crítica según **Catalá et al. (2007)**, son:

- Juicios sobre la realidad
- Juicios sobre hechos y opiniones
- Juicios de suficiencia y validez
- Juicios de propiedad
- Juicios de valor

Y a través de la apreciación se intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector buscando que se exprese el gusto o disgusto sobre el texto y sus sensaciones ante el mismo. La apreciación se puede dar como **Catalá et al. (2007)** señalan:

- Respuesta emocional ante el contenido
- Identificación con los personajes y situaciones
- Reacción ante el lenguaje del autor
- Presentación de respuestas verbales o no verbales

En cuanto al libro electrónico, digital o e-book, como aclara la **Asociación de Editores de Madrid (2012)**, la lectura en este tipo de medio se puede dar en cualquier dispositivo electrónico capaz de reproducir un libro digital. Actualmente son ordenadores, Smartphones, Tablets, Portátiles o E-Readers Readers. El abaratamiento y los avances de la tecnología hacen prever una

ampliación de estos dispositivos a televisiones y otros aparatos. El libro electrónico puede ser también de audio (audiolibros), e-comics, libro virtual.

Pueden definirse como sistemas de información capaces de poner a disposición de sus usuarios una serie de páginas, conceptualmente organizadas del mismo modo que los de un libro de papel, con las que además poder interactuar, **(Castell, 1997)**.

Desde la apreciación del formato impreso un libro es una colección de uno o más trabajos escritos, usualmente impresos en papel y envueltos en tapas para proteger y organizar el material impreso. En cambio los e-books o libros electrónicos son textos electrónicos que contienen características de formato especiales, las cuales permiten su lectura mediante software especializado. Los libros electrónicos tienen el aspecto de una pantalla, una pantalla que imita al libro o un libro que imita a la pantalla, **(Sáez 2000)**.

Por el contrario, uno de los inconvenientes que presentan los libros electrónicos en la actualidad: la mayoría se rigen por las características del libro impreso (narración lineal y están compuestos principalmente por texto e imágenes estáticas). Y son considerados electrónicos únicamente por estar en un soporte digital. Por otro lado, es necesario decir que, al hablarse de otro soporte, se requiere de un cambio de lectura y escritura, una de carácter no lineal, que vaya acorde con las herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías (tinta electrónica, multimedia, hipertexto, etc.), debido a que la nueva tecnología posibilita un espacio de escritura distinto, **(Camargo 2008)**.

Por otra parte, los formatos existentes para libros digitales se definen como una norma para la maquetación digital de los libros electrónicos, los cuales hacen posible que los libros puedan o no ser leídos por distintos programas y dispositivos. Asimismo, en cuanto a los formatos que existen se distinguen dos tipos de clasificaciones: Formatos libres y propietarios; así como, los formatos genéricos y nativos. Dentro de los más utilizados se cuenta, en primer lugar con el PDF o documento de formato portable, siendo el más utilizado, en segundo lugar, está el EPUB publicación electrónica, es el segundo más utilizado debido a que se admite en todo tipo de dispositivo actual, no siendo tan útil cuando se aplica en el ordenador por la forma de su interactividad, **(Asociación de Editores de Madrid 2012)**.

Asimismo como la clasificación del formato digital existe otro tipo de clasificación pero desde el punto de vista de sus características como: Libro textuales, Libro parlante (Audiobook), Libro de dibujos estáticos, Libro de dibujos animados, Libro multimedia: combina texto, imagen, animación, video y sonido, Libro polimedia (utiliza diferentes medios para transportar su



información, por ejemplo: papel, CD-ROM, discos ópticos, redes, entre otros), Libros hipermedia (son libros multimedia, pero con hipertextos, es decir, con una estructura no lineal), Libros inteligentes (incorporan técnicas de inteligencia artificial, llamados sistemas expertos o redes neuronales para proporcionar al lector servicios avanzados, como la capacidad de adaptarse dinámicamente al interactuar con él), Libros telemáticos (Requiere el uso de facilidades de las telecomunicaciones para proveer características especiales como la participación del mismo en teleconferencias, el envío de correos electrónicos, y acceso remoto a recursos como las bibliotecas digitales) Libros ciberespaciales (ofrecen facilidades de realidad virtual), **(Camargo 2008)**.

Por otra parte, es necesario identificar las ventajas y desventajas que tienen los libros electrónicos, por tanto para **x**, dentro de las ventajas que tienen son: no ocupan espacio, no se deterioran, ni pierden, son más baratos y rápidos de producir, desafían el tiempo: pueden ser entregados casi al instante, no tienen ediciones agotadas, se acomodan al lector, son de fácil consulta. Puedes buscar una palabra o frase instantáneamente, socializan la lectura y hay más interacción con el autor (compartiendo citas u otros por redes sociales), son fáciles de portar y permiten a los editores a publicar más y a los lectores a leer más; e cuanto a sus desventajas señala que: no son objetos físicos independientes, no tienen un formato estandarizado, en algunos casos no tienen numeración de páginas, para su uso requieren de un aprendizaje inicial, no pueden ser firmados por el autor, no pueden constituir un regalo, cansan más la vista, pueden tener más facilidad de piratería, se pierde el tacto del papel y cambian la relación del lector con el libro impreso.

### 3. MATERIAL Y MÉTODOS

#### 5.1. Tipo de Investigación

Corresponde al modelo no experimental debido a que se evita la manipulación de las variables para realizar un experimento, quiere decir usar a una o más variables para influir en la variable dependiente y conocer los efectos que producen. Por el contrario, se tuvo la intención de conocer el nivel de incidencia de la primera variable en la segunda a partir del análisis ex post facto, para ello se recolectaron datos de las variables, para luego analizar su nivel de incidencia.

#### 5.2. Lugar de Estudio

La investigación será realizada íntegramente en la UNAMAD cuya Población, estará comprendida por el número de 188 estudiantes de la Facultad de Educación. En cuanto a la Muestra, para se consideró utilizar la fórmula para poder realizar la deducción de las poblaciones finitas de acuerdo a la siguiente propuesta:

Fórmula:

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 p q}{e^2(N - 1) + Z_{\alpha}^2 p q}$$

Donde:

**N**: Total de la población estudiada = 188.

**Z**: Puntuación igual a 1.96, determina el límite de confianza el cual corresponde al 95%.

**p**: Indica proporción determinada 50% = 0.50.

**q**: Límite de la proporción resultante 1 – p, 50% = 0.50.

**e**: Límite de error de 5% = 0.05.

**n**: Muestra = 126.

Asimismo, se consideró utilizar la proporción y la resultante de 50%, tomando en cuenta la recomendación de Bustamante (2009), quien indica que una muestra es representativa si se aproxima más a la población, quiere decir que mientras más se aleje esta de la población dejaría de ser generalizada o apropiada; por ser considerada como apresurada, lo cual significa que esta sea suficiente para evitar errores en las conclusiones de la investigación.

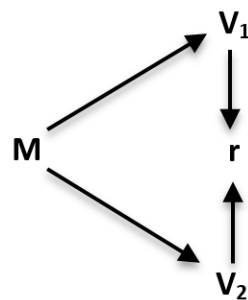
En cuanto al Muestreo, se utilizó el estratificado, el cual permite dividir a la población en clases, para facilitar la selección aleatoria de la cantidad de participantes de la investigación.

Debido a que este permite que cualquier individuo pueda ser elegido para la aplicación del instrumento, para obtener de manera ordenada los resultados. Cabe mencionar que la cantidad de participante seleccionados se obtuvo de la cantidad de trabajadores que forman parte de la institución.

### 5.3. Metodología y procedimientos

Acercas del método que se utilizó fue seleccionado en base a los elementos estructurales de la investigación cuantitativa (medible), conformada por el problema, objetivos, operacionalización cuestionarios, el recojo de la información, su análisis, la obtención de resultados y las recomendaciones. En cuanto al desarrollo de la investigación se utilizó eminentemente la observación, debido a que las variables son cualidades o atributos que para ser medidos es necesario que sean susceptibles de ser medidas. Asimismo, se tomó en cuenta el análisis con el uso preferentemente de la estadística, tanto descriptiva como la inferencial, en cuanto a la primera, se tomó en cuenta hallar las medidas de tendencia central, la correlación entre las variables; así como de la correlación de las dimensiones de la primera variable con la segunda de ellas. Por último, para verificar la correlación se utilizó la prueba de chi cuadrado.

En cuanto al diseño de investigación que se utilizó corresponde al modelo descriptivo correlacional, debido a que lo que se pretende es relacionar tres variables para determinar su nivel de correlación; asimismo, se utilizó el tipo de corte transversal, porque se consideró como lo más adecuado que la aplicación de las encuestas se realicen por una única vez a la población:



**Donde:**

**M** : Muestra

**V<sub>1</sub>** : Programa de estrategias de lectura

**V<sub>2</sub>** : Nivel de comprensión lectora

**r** : Correlación

#### 5.4. Operacionalización de variables

VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>VARIABLE: <b>ESTRATEGIAS DE LECTURA</b></p>	<p><b>DIMENSIÓN 1:</b> <b>Indagación inicial</b> Consiste en la revisión panorámica de la lectura, con la finalidad de que el lector tenga un primer acercamiento a la información que le contiene el texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación del propósito del título.</li> <li>▪ Reconocimiento del autor.</li> <li>▪ Identificación del propósito de los subtítulos.</li> <li>▪ Reconocimiento de imágenes, imágenes, tablas o gráficos.</li> </ul>
	<p><b>DIMENSIÓN 2:</b> <b>Interpretación de la información</b> Consiste en discriminar la información relevante de la general, con la finalidad de especificar el sentido del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación de la información importante.</li> <li>▪ Selección de las ideas fundamentales.</li> <li>▪ Determinación de la relación entre las ideas fundamentales y los subtítulos.</li> <li>▪ Determinación de la relación entre las ideas fundamentales, subtítulos con el título.</li> <li>▪ Identificación del propósito del autor.</li> <li>▪ Identificación de la finalidad de la lectura.</li> </ul>
	<p><b>DIMENSIÓN 3:</b> <b>Organización de la información</b> Consiste en ordenar la información seleccionada para elaborar síntesis, organizadores visuales, conclusiones, apreciaciones críticas que le sirvan para</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboración del organizador visual.</li> <li>▪ Elaboración del resumen.</li> <li>▪ Valoración de la lectura.</li> <li>▪ Crítica acerca de la importancia y relevancia de la lectura.</li> <li>▪ Elaboración de conclusiones.</li> </ul>

VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>VARIABLE: <b>COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES</b></p>	<p><b>DIMENSIÓN 1:</b> <b>Nivel literal</b> Corresponde con lo que se llama “comprensión de lo explícito” del texto. Este nivel de comprensión refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocimiento de detalles</li> <li>▪ Reconocimiento de ideas principales</li> <li>▪ Reconocimiento de secuencias</li> <li>▪ Reconocimiento de relaciones causa-efecto</li> <li>▪ Reconocimiento de rasgos de los personajes</li> </ul>
	<p><b>DIMENSIÓN 2:</b> <b>Nivel inferencial</b> Tiene que ver con una elaboración semántica profunda (implica esquemas y estrategias). De este modo, se consigue una representación global y abstracta que va “más allá” de lo dicho en la información escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inferencia de detalles</li> <li>▪ Inferencia de ideas principales</li> <li>▪ Inferencia de secuencias</li> <li>▪ Inferencia de comparaciones</li> <li>▪ Inferencia de relaciones de causa efecto</li> <li>▪ Inferencia de rasgos de personajes</li> <li>▪ Interpretar el lenguaje figurado.</li> </ul>
	<p><b>DIMENSIÓN 3:</b> <b>Nivel crítico</b> Implica que el lector elabore un juicio de valor y exprese su opinión comparando las ideas del texto con criterios externos (profesor, autoridades) o internos (propia experiencia).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Juicios sobre la realidad</li> <li>▪ Juicios sobre hechos y opiniones</li> <li>▪ Juicios de suficiencia y validez</li> <li>▪ Juicios de propiedad</li> <li>▪ Juicios de valor</li> </ul>

### 5.5. Técnicas de recolección de datos

La técnica aplicada a la investigación científica se relaciona con la manera y los pasos que se requieren para el acopio de la información, como se indica a continuación en el siguiente cuadro:

VARIABLES DE ESTUDIO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Estrategias de lectura	Encuesta	Cuestionario
Comprensión lectora de textos digitales	Encuesta	Cuestionario

#### 5.5.1. Instrumentos de recojo de datos

Para poder recoger la información de la muestra se utilizaron dos instrumentos, uno para conocer el nivel de motivación de los trabajadores y un segundo para conocer la actitud hacia la conservación, como se explica en el cuadro:

VARIABLES DE ESTUDIO	INSTRUMENTOS	ITEMS
<b>Estrategias de lectura</b>	La escala valorativa para las estrategias de lectura cumplió con la función de evaluar el nivel de motivación de los trabajadores.	20 preguntas
<b>Comprensión lectora de textos digitales</b>	La escala valorativa para la comprensión lectora de textos digitales tuvo la finalidad de evaluar la actitud hacia la ecoeficiente que tienen los trabajadores.	25 preguntas

### 5.6. Técnicas de análisis de datos

Los datos procesados se interpretan de manera descriptiva y analítica, a fin de comprender a profundidad la información para luego articularlos con las variables y las hipótesis planteadas. Ello servirá de base para elaborar las conclusiones y las recomendaciones respectivas.

Por tanto, se utilizó las siguientes medidas estadísticas del Coeficiente de correlación cuya fórmula es:

$$r = \frac{S_{xy}}{S_x \cdot S_y}$$

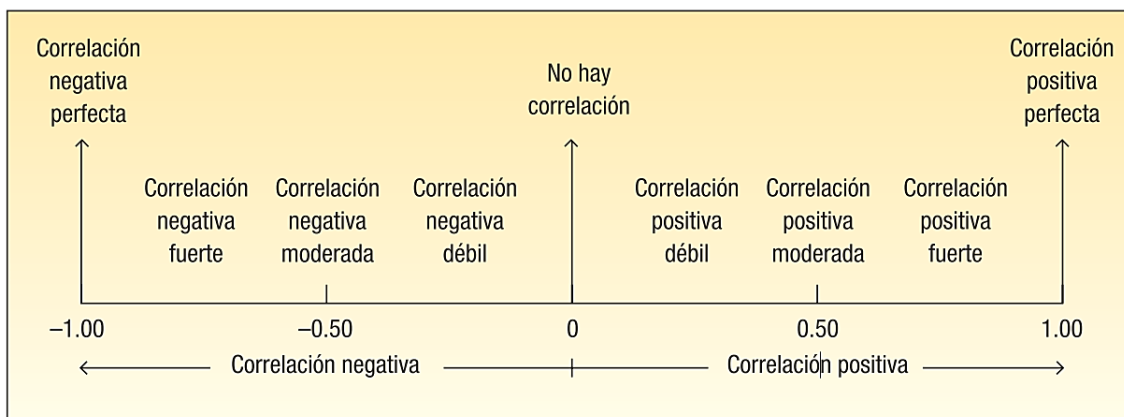
Donde:

$S_{xy}$  : Representa la covarianza la cual se obtiene de “x” y “y”.

$S_x$  : Representa a la desviación estándar de “x”.

$S_y$  : Representa a la desviación estándar de “y”.

Cuya escala se utiliza con la finalidad de interpretar el coeficiente de correlación de acuerdo a la siguiente propuesta:



Fuente: Lind, Marchal y Wathen (2008).

Además, se vio por conveniente la utilización del coeficiente de determinación, el cual permitió identificar el porcentaje de causalidad que tiene la variable independiente estrategias de lectura en la variable comprensión lectora de textos digitales. Siendo la fórmula utilizada, la siguiente:

**Formula:**

$$r^2$$

Por último la prueba de hipótesis para correlación es:

$H_0: \rho = 0$  (La cual indica que la correlación identificada a partir de la muestra es cero)

$H_1: \rho \neq 0$  (La cual señala que la correlación identificada a partir de la muestra es diferente de cero).

Cabe indicar que la investigación al ser descriptiva correlacional, la contrastación de las hipótesis se hizo considerando la prueba en base a dos colas.

Por último, para corroborar la validez de la correlación obtenida de asociación de las variables se hizo uso de las tablas de contingencia y la prueba de Chi cuadrado, siendo su fórmula:

**Fórmula:**

$$X^2$$



## 6. RESULTADOS

### 6.1. Baremo para ubicar la medida de la variable estrategias de lectura

Categorías	Puntajes	Porcentajes	Explicación	Preguntas
Excelentes	41 – 60	67% - 100%	Los estudiantes consideran que la forma de propiciar el fomento, la animación, la conducción, la evaluación; así como la retroalimentación hacia la lectura por parte de los docentes, les permite que adquirir nuevos conocimientos, además consideran necesario utilizar y respetar los pasos que se siguen para alcanzar la comprensión de todo texto escrito.	Del 1 al 20 Puntaje máximo 60
Adecuadas	21 – 40	34% - 66%	Los estudiantes consideran necesario hacer uso de estrategias para poder llegar a comprender adecuadamente un texto escrito, sin embargo consideran que es necesario utilizarlas constantemente en la práctica para poder comprender su secuencia y adquirirlas como parte de sus habilidades.	
Inadecuadas	01 – 20	0% - 33%	Los estudiantes no alcanzan a comprender la dinámica de la utilización de las estrategias para comprender y poder interpretar un texto escrito, considerando hacer uso de la forma de entenderlo de acuerdo a lo que ellos consideran.	

Fuente: Elaboración propia

## 6.2. Baremo para ubicar la medida de la variable comprensión lectora de textos digitales

Categorías	Puntajes	Porcentajes	Explicación	Preguntas
Alta	51 – 75	67% - 100%	Los estudiantes tienen la capacidad de comprender textos digitalizados en sitios web, lo cual no impide que tengan problemas a nivel literal e inferencial; asimismo, son capaces de discriminar información relevante, la cual utilizan para realizar juicios críticos de valor y fundamentarlos en argumentos concretos.	Del 1 al 25 Puntaje máximo 75
Media	26 – 50	34% - 66%	Los estudiantes son capaces de comprender textos a nivel literal e inferencial, sin embargo, debido a la interactividad con el ordenador tienen aún limitaciones para alcanzar a completar un análisis total.	
Baja	01 – 25	0% - 33%	Los estudiantes tienen limitaciones para poder comprender textos digitalizados en el nivel que les permita analizar y poder emitir juicios de valor.	

Fuente: Elaboración propia

**6.3. PUNTUACIONES GENERALES PARA LA VARIABLE ESTRATEGIAS DE LECTURA**

<b>N°</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>TOTAL</b>
1	14	22	14	50
2	10	20	12	42
3	14	16	16	46
4	16	12	18	46
5	12	14	12	38
6	14	20	16	50
7	14	14	16	44
8	8	16	8	32
9	8	18	14	40
10	10	10	10	30
11	14	22	14	50
12	8	10	8	26
13	14	18	16	48
14	10	12	12	34
15	6	8	6	20
16	12	18	14	44
17	10	8	10	28
18	10	14	8	32
19	14	16	16	46
20	6	12	6	24
21	12	16	14	42
22	16	20	16	52
23	6	14	10	30
24	14	24	16	54
25	14	22	16	52
26	8	10	10	28
27	14	18	14	46
28	12	18	14	44
29	16	20	16	52
30	16	18	16	50
31	16	22	14	52
32	14	22	16	52
33	8	10	8	26
34	16	18	16	50
35	10	12	12	34
36	6	8	6	20
37	12	18	12	42
38	10	8	10	28
39	14	16	10	40

40	14	20	16	50
41	6	12	6	24
42	14	16	14	44
43	14	18	16	48
44	10	14	10	34
45	16	24	16	56
46	14	22	16	52
47	8	10	10	28
48	14	22	14	50
49	12	18	14	44
50	16	20	16	52
51	16	20	16	52
52	12	20	14	46
53	14	16	16	46
54	16	18	18	52
55	14	18	16	48
56	16	20	16	52
57	14	14	16	44
58	8	16	8	32
59	14	20	16	50
60	10	10	10	30
61	14	22	16	52
62	8	10	8	26
63	16	18	16	50
64	12	12	12	36
65	6	8	6	20
66	14	20	14	48
67	10	8	10	28
68	12	16	12	40
69	14	18	14	46
70	6	12	6	24
71	14	18	14	46
72	14	18	14	46
73	14	14	10	38
74	14	24	16	54
75	14	22	16	52
76	8	10	10	28
77	16	18	16	50
78	12	18	16	46
79	16	20	16	52
80	16	18	16	50
81	16	18	16	50
82	16	22	14	52

83	18	18	14	50
84	14	20	18	52
85	12	16	14	42
86	14	22	16	52
87	8	10	10	28
88	18	20	16	54
89	12	18	14	44
90	14	20	14	48
91	10	20	12	42
92	16	20	16	52
93	16	18	18	52
94	15	16	12	43
95	14	20	16	50
96	16	18	16	50
97	10	16	14	40
98	14	18	16	48
99	14	12	10	36
100	16	22	14	52
101	12	10	8	30
102	16	18	16	50
103	10	18	16	44
104	6	8	8	22
105	10	18	16	44
106	10	8	10	28
107	14	14	14	42
108	12	12	12	36
109	6	12	6	24
110	12	16	14	42
111	10	18	12	40
112	6	14	8	28
113	14	24	14	52
114	14	22	16	52
115	8	10	10	28
116	10	8	10	28
117	12	18	14	44
118	12	18	10	40
119	16	18	16	50
120	10	16	8	34
121	8	22	8	38
122	8	10	8	26
123	14	18	16	48
124	10	12	12	34
125	6	8	6	20

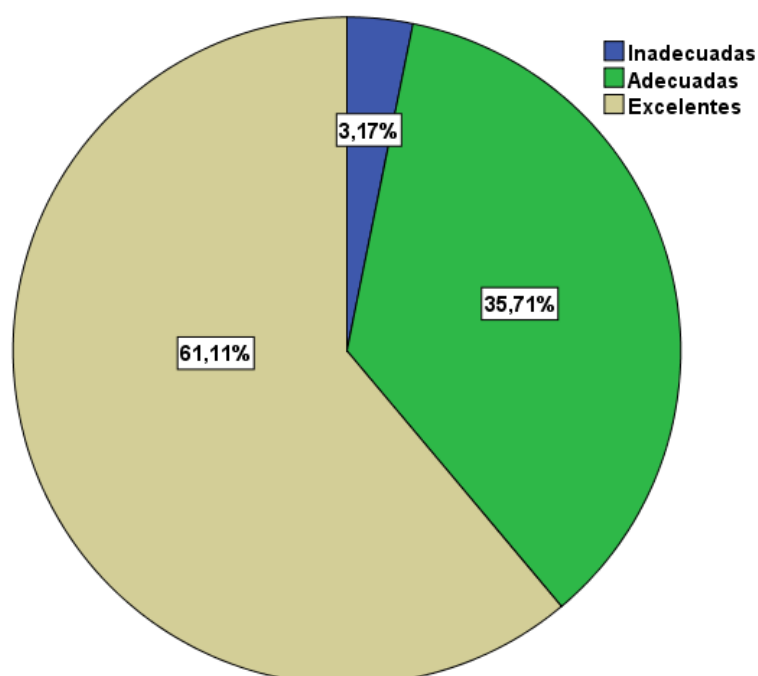
126	10	18	12	40
-----	----	----	----	----

#### 6.4. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS PARA LA VARIABLE ESTRATEGIAS DE LECTURA

Tabla 1: Estrategias de lectura.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inadecuadas	4	3,2	3,2	3,2
	Adecuadas	45	35,7	35,7	38,9
	Excelentes	77	61,1	61,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Figura 1. Estrategias de lectura.



De acuerdo a la información presentada en la Tabla 1 y Figura 1 se establece que las estrategias de lectura se ubican en el criterio de excelentes con 61,11%, lo cual indica que los estudiantes consideran que la forma de propiciar el fomento, la animación, la conducción, la evaluación; así como la retroalimentación hacia la lectura por parte de los docentes, les permite adquirir nuevos conocimientos, además consideran necesario utilizar y respetar los pasos que se siguen para alcanzar la comprensión de todo texto escrito.

Cabe indicar que el 35,71% la tercera parte de la muestra, la ubica en el criterio de adecuadas, por lo que para ellos consideran necesario hacer uso de estrategias para poder llegar a

comprender adecuadamente un texto escrito, sin embargo consideran que es necesario utilizarlas constantemente en la práctica para poder comprender su secuencia y adquirirlas como parte de sus habilidades.

Por último, tan solo un 3,17% cataloga a las estrategias de lectura en el criterio de inadecuadas, lo cual representa tan solo una mínima parte de la muestra quedando para ellos la opinión de que estas estrategias no les permite alcanzar del todo a comprender y poder interpretar la dinámica de un texto escrito, considerando hacer uso de la forma de entenderlo de acuerdo a lo que ellos consideran.



6.5. PUNTUACIONES GENERALES PARA LA VARIABLE COMPRENSIÓN  
LECTORA DE TEXTOS DIGITALES

Nº	D1	D2	D3	TOTAL
1	24	24	27	75
2	22	22	23	67
3	24	24	27	75
4	22	24	25	71
5	22	20	23	65
6	22	22	23	67
7	18	22	21	61
8	14	16	15	45
9	20	22	23	65
10	14	16	19	49
11	24	24	27	75
12	16	16	17	49
13	24	24	27	75
14	18	18	21	57
15	10	10	11	31
16	22	22	25	69
17	10	10	13	33
18	20	18	21	59
19	22	22	25	69
20	12	12	15	39
21	22	22	25	69
22	24	24	27	75
23	20	18	21	59
24	24	24	27	75
25	20	18	21	59
26	16	18	19	53
27	22	22	27	71
28	22	22	25	69
29	24	24	27	75
30	24	24	27	75
31	24	24	27	75
32	24	24	27	75
33	16	16	17	49
34	24	24	27	75
35	20	20	23	63
36	10	10	11	31
37	22	22	25	69
38	10	10	13	33
39	20	18	21	59

40	22	22	25	69
41	12	12	15	39
42	22	22	25	69
43	24	24	27	75
44	20	18	21	59
45	24	24	27	75
46	20	18	21	59
47	16	18	19	53
48	22	22	27	71
49	22	22	25	69
50	24	24	27	75
51	24	24	27	75
52	22	22	23	67
53	24	24	27	75
54	22	24	25	71
55	22	22	25	69
56	24	24	27	75
57	22	22	25	69
58	18	16	19	53
59	22	22	25	69
60	16	16	21	53
61	24	24	27	75
62	16	16	17	49
63	24	24	27	75
64	20	20	23	63
65	10	10	11	31
66	22	22	25	69
67	10	10	13	33
68	20	18	21	59
69	22	22	25	69
70	12	12	15	39
71	22	22	25	69
72	24	24	27	75
73	20	18	21	59
74	24	24	27	75
75	20	18	21	59
76	16	18	19	53
77	22	22	27	71
78	22	22	25	69
79	24	24	27	75
80	24	24	27	75
81	24	24	27	75
82	24	24	27	75

83	16	16	17	49
84	24	24	27	75
85	20	20	23	63
86	20	18	21	59
87	16	18	19	53
88	22	22	27	71
89	22	22	25	69
90	24	24	27	75
91	22	22	23	67
92	24	24	27	75
93	22	24	25	71
94	22	20	23	65
95	22	22	23	67
96	18	22	21	61
97	14	16	15	45
98	20	22	23	65
99	14	16	19	49
100	24	24	27	75
101	16	16	17	49
102	24	24	27	75
103	18	18	21	57
104	10	10	11	31
105	22	22	25	69
106	10	10	13	33
107	20	18	21	59
108	22	22	25	69
109	12	12	15	39
110	22	22	25	69
111	24	24	27	75
112	20	18	21	59
113	24	24	27	75
114	20	18	21	59
115	16	18	19	53
116	22	22	27	71
117	22	22	25	69
118	24	24	27	75
119	24	24	27	75
120	24	24	27	75
121	24	24	27	75
122	16	16	17	49
123	24	24	27	75
124	20	20	23	63
125	10	10	11	31

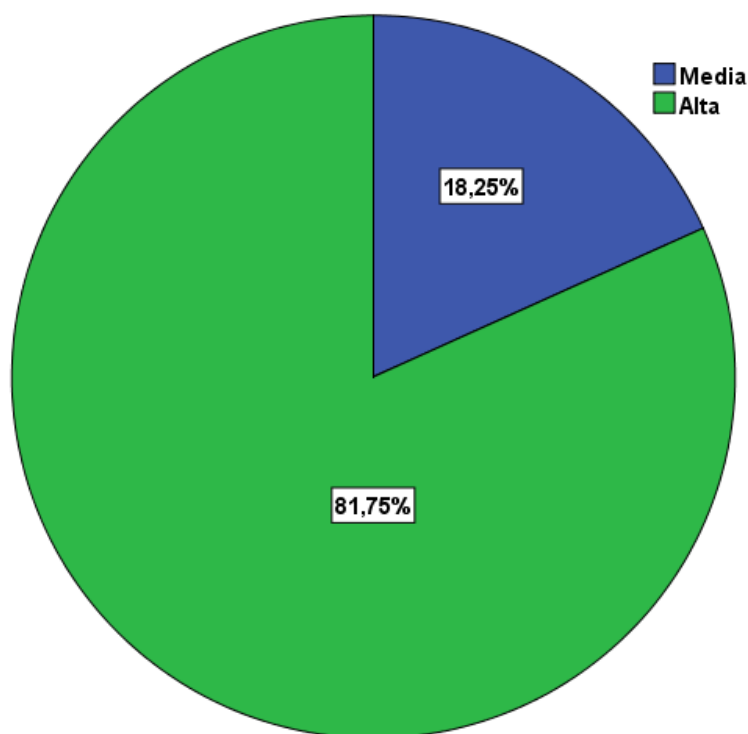
126	22	22	25	69
-----	----	----	----	----

## 6.6. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS PARA LA VARIABLE ACTITUD ECOEFICIENTE

**Tabla 2:** Comprensión lectora de textos digitales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Media	23	18,3	18,3	18,3
	Alta	103	81,7	81,7	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

**Figura 2:** Comprensión lectora de textos digitales



De acuerdo a la información presentada en la Tabla 2 y Figura 2 se establece que la comprensión lectora de textos digitales se ubica en el nivel de alta con el 81,75%, lo cual indica que los estudiantes tienen la capacidad de comprender textos digitalizados en sitios web, lo cual no impide que tengan problemas a nivel literal e inferencial; asimismo, son capaces de discriminar información relevante, la cual utilizan para realizar juicios críticos de valor y fundamentarlos en argumentos concretos.

Por otra parte, menos de la quinta parte de la muestra ubica al nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el nivel de media con el 18,25%, lo que representa que en este nivel

los estudiantes son capaces de comprender textos a nivel literal e inferencial, sin embargo, debido a la interactividad con el ordenador tienen aún limitaciones para alcanzar a completar un análisis total. Por último, ningún estudiante se encuentra en el nivel de bajo.

## **6.7. ANÁLISIS DE RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES ESTRATEGIAS DE LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES**

A continuación, se realiza el análisis de los resultados que se obtuvieron de acuerdo a la aplicación de los cuestionarios hechos a 126 estudiantes.

### **A. DELIMITACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

Debido a que el estudio está centralizado en identificar la asociación de variables, la hipótesis que se utilizó fue del tipo bidireccional con la aplicación de la prueba a dos colas. A continuación la fórmula utilizada para describir a la hipótesis nula cuyo símbolo es ( $H_0$ ) fue:

$$H_0: \rho = 0$$

La cual representa Indica la falta de existencia de asociación en las variables, demostrando matemáticamente que la correlación es cero.

Asimismo, para describir a la hipótesis alterna cuyo símbolo está simbolizado por ( $H_1$ ), se utilizó la fórmula:

$$H_1 \rho \neq 0$$

La cual representa Indica la falta de existencia de asociación en las variables, demostrando matemáticamente que la correlación es cero.

### **B. JUSTIFICACIÓN DEL TIPO DE PRUEBA ESTADÍSTICA**

Para identificar el grado y porcentaje de relación de las variables fue necesario utilizar el análisis de correlación como prueba estadística adecuada; asimismo, por la naturaleza del estudio se seleccionó el uso de Chi-cuadrado para demostrar que la asociación obtenida no fue producto de la casualidad. Cabe indicar que las tablas de contingencia permiten apreciar la distribución por niveles de los integrantes de la muestra, asimismo, el diagrama de dispersión permite apreciar la distribución de dicha relación.

### **C. SELECCIÓN DEL NIVEL DE SIGNIFICACIÓN**

Debido a que la naturaleza del estudio pertenece a las ciencias sociales fue necesario considerar el margen de error debido a la diferencia que existe en su determinación con otras ciencias por tanto se consideró:

$$\text{Sean } \alpha = 0.05$$

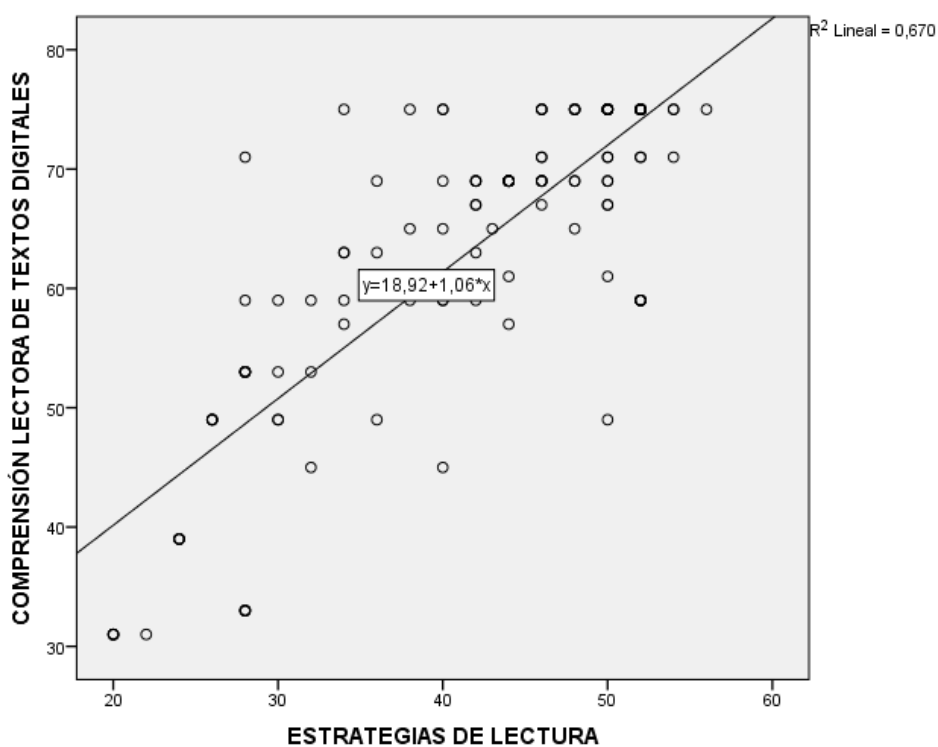
## D. PRUEBA DE NORMALIDAD: CALCULO DEL P-VALOR

Tabla 3: Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		ESTRATEGIAS DE LECTURA	COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES
N		126	126
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	41,52	63,00
	Desviación estándar	9,973	12,937
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,146	,202
	Positivo	,115	,177
	Negativo	-,146	-,202
Estadístico de prueba		,146	,202
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

Se observa según los resultados obtenidos mediante la prueba de kolmogorov-Smirnov aplicados a los datos correspondientes a las variables no tienen una forma de distribución normal al obtenerse un valor p-significancia de 0.000 menor a 0.05; por tanto, se hizo uso del análisis no paramétrico, lo que conlleva a usar la prueba de Spearman para determinar la relación de variables.

## E. COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN





**Figura 3:** Gráfico de dispersión entre las variables estrategias de lectura y la comprensión lectora de textos digitales

**Tabla 4.** Coeficiente de determinación entre las variables estrategias de lectura y la comprensión lectora de textos digitales.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,818 <sup>a</sup>	,670	,667	7,464

a. Predictores: (Constante), ESTRATEGIAS DE LECTURA

b. Variable dependiente: COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES

Contando con una correlación de 0,818 entre ambas variables, se puede determinar que el coeficiente de determinación es igual a 0,670, lo cual indica que las estrategias de lectura utilizadas inciden en un 67% en la forma de comprender textos digitales de los estudiantes.

## F. PRUEBA DE HIPÓTESIS

**Tabla 5.** Tabla de contingencia entre las variables estrategias de lectura y comprensión lectora de textos digitales

			COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES		Total
			Media	Alta	
<b>ESTRATEGIAS DE LECTURA</b>	Inadecuadas	Recuento % dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	4 17,4%	0 0,0%	4 3,2%
	Adecuadas	Recuento % dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	18 78,3%	27 26,2%	45 35,7%
	Excelentes	Recuento % dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	1 4,3%	76 73,8%	77 61,1%
<b>Total</b>		Recuento	23	103	126

% dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------

**Tabla 6.** Prueba de chi cuadrado entre las variables estrategias de lectura y comprensión lectora de textos digitales.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	47,009 <sup>a</sup>	2	,000
Razón de verosimilitud	48,511	2	,000
Asociación lineal por lineal	45,778	1	,000
N de casos válidos	126		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,73.

Siendo el p-valor calculado igual a 0.00, menor al 0.05 se comprueba y se establece la existencia de relación entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora de textos digitales.

## **6.8. ANÁLISIS DE RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN INDAGACIÓN INICIAL Y LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES**

A continuación, se realiza el análisis de los resultados que se obtuvieron de acuerdo a la aplicación de los cuestionarios hechos a 126 estudiantes.

### **A. DELIMITACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

Debido a que el estudio está centralizado en identificar la asociación de variables, la hipótesis que se utilizó fue del tipo bidireccional con la aplicación de la prueba a dos colas. A continuación la fórmula utilizada para describir a la hipótesis nula cuyo símbolo es ( $H_0$ ) fue:

$$H_0: \rho = 0$$

La cual representa Indica la falta de existencia de asociación en las variables, demostrando matemáticamente que la correlación es cero.

Asimismo, para describir a la hipótesis alterna cuyo símbolo está simbolizado por ( $H_1$ ), se utilizó la fórmula:

$$H_1 \rho \neq 0$$

La cual representa Indica la falta de existencia de asociación en las variables, demostrando matemáticamente que la correlación es cero.

### **B. JUSTIFICACIÓN DEL TIPO DE PRUEBA ESTADÍSTICA**

Para identificar el grado y porcentaje de relación de las variables fue necesario utilizar el análisis de correlación como prueba estadística adecuada; asimismo, por la naturaleza del estudio se seleccionó el uso de Chi-cuadrado para demostrar que la asociación obtenida no fue producto de la casualidad. Cabe indicar que las tablas de contingencia permiten apreciar la distribución por niveles de los integrantes de la muestra, asimismo, el diagrama de dispersión permite apreciar la distribución de dicha relación.

### **C. SELECCIÓN DEL NIVEL DE SIGNIFICACIÓN**

Debido a que la naturaleza del estudio pertenece a las ciencias sociales fue necesario considerar el margen de error debido a la diferencia que existe en su determinación con otras ciencias por tanto se consideró:

$$\text{Sean } \alpha = 0.05$$

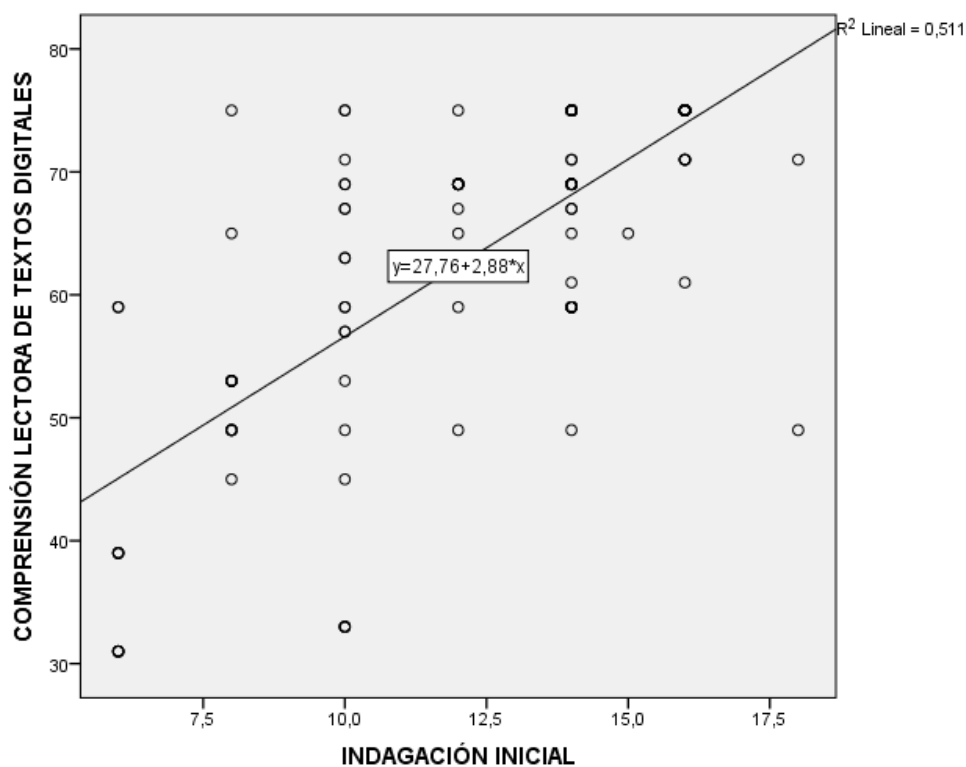
## D. PRUEBA DE NORMALIDAD: CALCULO DEL P-VALOR

Tabla 7: Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		INDAGACIÓN INICIAL	COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES
N		126	126
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	12,21	63,00
	Desviación estándar	3,204	12,937
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,227	,202
	Positivo	,104	,177
	Negativo	-,227	-,202
Estadístico de prueba		,227	,202
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

Se observa según los resultados obtenidos mediante la prueba de kolmogorov-Smirnov aplicados a los datos correspondientes a las variables no tienen una forma de distribución normal al obtenerse un valor p-significancia de 0.000 menor a 0.05; por tanto, se hizo uso del análisis no paramétrico, lo que conlleva a usar la prueba de Spearman para determinar la relación de variables.

## E. COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN



**Figura 4:** Gráfico de dispersión entre la dimensión indagación inicial y la variable comprensión lectora de textos digitales

**Tabla 8.** Coeficiente de determinación entre la dimensión indagación inicial y la variable comprensión lectora de textos digitales.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,715 <sup>a</sup>	,511	,507	9,087

a. Predictores: (Constante), INDAGACIÓN INICIAL

b. Variable dependiente: COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES

Contando con una correlación de 0,715; se puede establecer que el coeficiente de determinación es igual a 0,511; lo cual indica que la forma de indagación inicial incide en un 51,1% en la manera de comprender textos digitales de los estudiantes.

## F. PRUEBA DE HIPÓTESIS

**Tabla 9.** Tabla de contingencia entre la dimensión indagación inicial y la variable comprensión lectora de textos digitales

			COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES		Total
			Media	Alta	
INDAGACIÓN INICIAL	Inadecuadas	Recuento	9	2	11
		% dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	39,1%	1,9%	8,7%
	Adecuadas	Recuento	12	38	50
		% dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	52,2%	36,9%	39,7%
	Excelentes	Recuento	2	63	65
		% dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	8,7%	61,2%	51,6%
Total		Recuento	23	103	126
		% dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 10.** Prueba de chi cuadrado entre la dimensión indagación inicial y la variable comprensión lectora de textos digitales.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	40,925 <sup>a</sup>	2	,000
Razón de verosimilitud	36,354	2	,000
Asociación lineal por lineal	35,742	1	,000
N de casos válidos	126		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,01.

Siendo el p-valor calculado igual a 0.00, menor al 0.05 se comprueba y se establece la existencia de relación entre las estrategias de lectura y la comprensión lectora de textos digitales.

## **6.9. ANÁLISIS DE RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES**

A continuación, se realiza el análisis de los resultados que se obtuvieron de acuerdo a la aplicación de los cuestionarios hechos a 126 estudiantes.

### **A. DELIMITACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

Debido a que el estudio está centralizado en identificar la asociación de variables, la hipótesis que se utilizó fue del tipo bidireccional con la aplicación de la prueba a dos colas. A continuación la fórmula utilizada para describir a la hipótesis nula cuyo símbolo es ( $H_0$ ) fue:

$$H_0: \rho = 0$$

La cual representa Indica la falta de existencia de asociación en las variables, demostrando matemáticamente que la correlación es cero.

Asimismo, para describir a la hipótesis alterna cuyo símbolo está simbolizado por ( $H_1$ ), se utilizó la fórmula:

$$H_1 \rho \neq 0$$

La cual representa Indica la falta de existencia de asociación en las variables, demostrando matemáticamente que la correlación es cero.

### **B. JUSTIFICACIÓN DEL TIPO DE PRUEBA ESTADÍSTICA**

Para identificar el grado y porcentaje de relación de las variables fue necesario utilizar el análisis de correlación como prueba estadística adecuada; asimismo, por la naturaleza del estudio se seleccionó el uso de Chi-cuadrado para demostrar que la asociación obtenida no fue producto de la casualidad. Cabe indicar que las tablas de contingencia permiten apreciar la distribución por niveles de los integrantes de la muestra, asimismo, el diagrama de dispersión permite apreciar la distribución de dicha relación.

### **C. SELECCIÓN DEL NIVEL DE SIGNIFICACIÓN**

Debido a que la naturaleza del estudio pertenece a las ciencias sociales fue necesario considerar el margen de error debido a la diferencia que existe en su determinación con otras ciencias por tanto se consideró:

$$\text{Sean } \alpha = 0.05$$

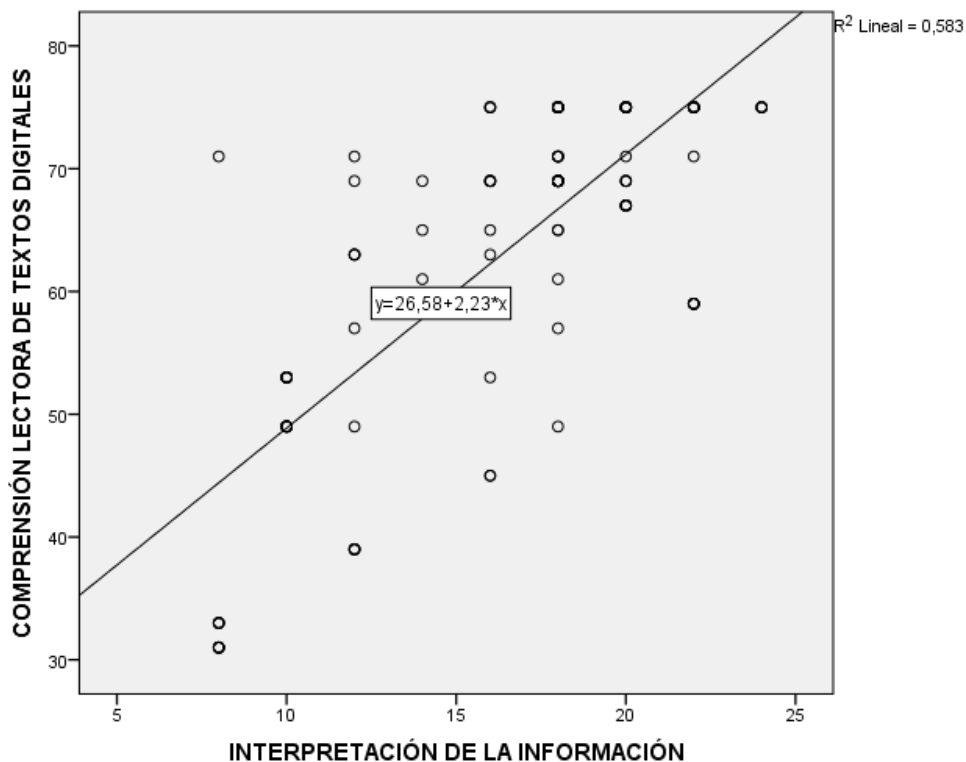
## D. PRUEBA DE NORMALIDAD: CALCULO DEL P-VALOR

Tabla 15: Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES
N		126	126
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	16,33	63,00
	Desviación estándar	4,431	12,937
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,202	,202
	Positivo	,098	,177
	Negativo	-,202	-,202
Estadístico de prueba		,202	,202
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

Se observa según los resultados obtenidos mediante la prueba de kolmogorov-Smirnov aplicados a los datos correspondientes a las variables no tienen una forma de distribución normal al obtenerse un valor p-significancia de 0.000 menor a 0.05; por tanto, se hizo uso del análisis no paramétrico, lo que conlleva a usar la prueba de Spearman para determinar la relación de variables.

## E. COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN





**Figura 6:** Gráfico de dispersión entre la dimensión interpretación de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales

**Tabla 16.** Coeficiente de determinación entre la dimensión interpretación de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,764 <sup>a</sup>	,583	,580	8,385

a. Predictores: (Constante), INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

b. Variable dependiente: COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES

Contando con una correlación de 0,764; se puede establecer que el coeficiente de determinación es igual a 0,583; lo cual indica que la forma de interpretación la información incide en un 58,3% en la manera de comprender textos digitales de los estudiantes.

## F. PRUEBA DE HIPÓTESIS

**Tabla 17.** Tabla de contingencia entre la dimensión interpretación de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales

			COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES		Total
			Media	Alta	
INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Inadecuadas	Recuento % dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	9 39,1%	1 1,0%	10 7,9%
	Adecuadas	Recuento % dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	13 56,5%	33 32,0%	46 36,5%
	Excelentes	Recuento % dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	1 4,3%	69 67,0%	70 55,6%
Total		Recuento % dentro de COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	23 100,0%	103 100,0%	126 100,0%

**Tabla 18.** Prueba de chi cuadrado entre la dimensión interpretación de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	50,863 <sup>a</sup>	2	,000
Razón de verosimilitud	47,995	2	,000
Asociación lineal por lineal	46,434	1	,000
N de casos válidos	126		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,83.

Siendo el p-valor calculado igual a 0.00, menor al 0.05 se comprueba y se establece la existencia de relación entre la dimensión interpretación de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales.

## **6.10. ANÁLISIS DE RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y LA VARIABLE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES**

A continuación, se realiza el análisis de los resultados que se obtuvieron de acuerdo a la aplicación de los cuestionarios hechos a 126 estudiantes.

### **A. DELIMITACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL DE INVESTIGACIÓN**

Debido a que el estudio está centralizado en identificar la asociación de variables, la hipótesis que se utilizó fue del tipo bidireccional con la aplicación de la prueba a dos colas. A continuación la fórmula utilizada para describir a la hipótesis nula cuyo símbolo es ( $H_0$ ) fue:

$$H_0: \rho = 0$$

La cual representa Indica la falta de existencia de asociación en las variables, demostrando matemáticamente que la correlación es cero.

Asimismo, para describir a la hipótesis alterna cuyo símbolo está simbolizado por ( $H_1$ ), se utilizó la fórmula:

$$H_1 \rho \neq 0$$

La cual representa Indica la falta de existencia de asociación en las variables, demostrando matemáticamente que la correlación es cero.

### **B. JUSTIFICACIÓN DEL TIPO DE PRUEBA ESTADÍSTICA**

Para identificar el grado y porcentaje de relación de las variables fue necesario utilizar el análisis de correlación como prueba estadística adecuada; asimismo, por la naturaleza del estudio se seleccionó el uso de Chi-cuadrado para demostrar que la asociación obtenida no fue producto de la casualidad. Cabe indicar que las tablas de contingencia permiten apreciar la distribución por niveles de los integrantes de la muestra, asimismo, el diagrama de dispersión permite apreciar la distribución de dicha relación.

### **C. SELECCIÓN DEL NIVEL DE SIGNIFICACIÓN**

Debido a que la naturaleza del estudio pertenece a las ciencias sociales fue necesario considerar el margen de error debido a la diferencia que existe en su determinación con otras ciencias por tanto se consideró:

$$\text{Sean } \alpha = 0.05$$

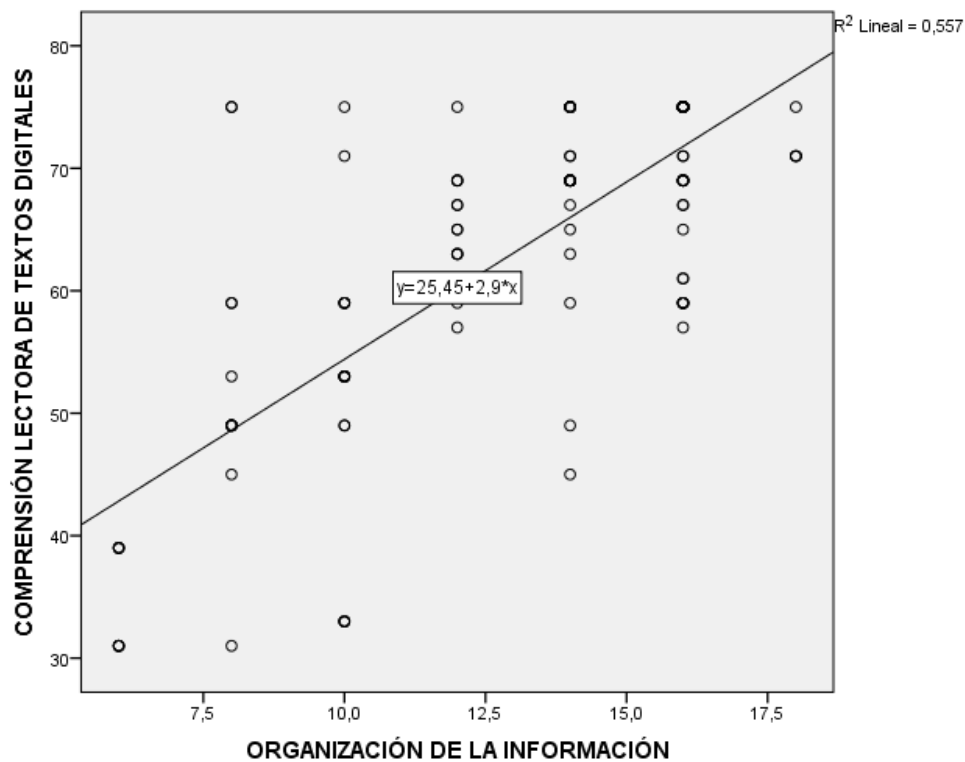
## D. PRUEBA DE NORMALIDAD: CALCULO DEL P-VALOR

Tabla 19: Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES
N		126	126
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	12,97	63,00
	Desviación estándar	3,335	12,937
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,217	,202
	Positivo	,150	,177
	Negativo	-,217	-,202
Estadístico de prueba		,217	,202
Sig. asintótica (bilateral)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

Se observa según los resultados obtenidos mediante la prueba de kolmogorov-Smirnov aplicados a los datos correspondientes a las variables no tienen una forma de distribución normal al obtenerse un valor p-significancia de 0.000 menor a 0.05; por tanto, se hizo uso del análisis no paramétrico, lo que conlleva a usar la prueba de Spearman para determinar la relación de variables.

## E. COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN



**Figura 7:** Gráfico de dispersión entre la dimensión organización de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales

**Tabla 20.** Coeficiente de determinación entre la dimensión organización de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,746 <sup>a</sup>	,557	,553	8,646

a. Predictores: (Constante), ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

b. Variable dependiente: COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES

Contando con una correlación de 0,746; se puede establecer que el coeficiente de determinación es igual a 0,557; lo cual indica que la forma de organizar la información incide en un 55,7% en la manera de comprender textos digitales de los estudiantes.

## F. PRUEBA DE HIPÓTESIS

**Tabla 21.** Tabla de contingencia entre la dimensión organización de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales

		COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES		
		Media	Alta	Total
ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Inadecuada	Recuento 8 34,8%	0 0,0%	8 6,3%
	Adecuada	Recuento 13 56,5%	30 29,1%	43 34,1%
	Excelente	Recuento 2 8,7%	73 70,9%	75 59,5%
Total		Recuento 23	103	126

% dentro de COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS DIGITALES (agrupado)	100,0%	100,0%	100,0 %
--	--------	--------	------------

**Tabla 22.** Prueba de chi cuadrado entre la dimensión organización de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales.

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	52,173 <sup>a</sup>	2	,000
Razón de verosimilitud	48,610	2	,000
Asociación lineal por lineal	46,641	1	,000
N de casos válidos	126		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,46.

Siendo el p-valor calculado igual a 0.00, menor al 0.05 se comprueba y se establece la existencia de relación entre la dimensión organización de la información y la variable comprensión lectora de textos digitales.

## 7. DISCUSIONES

Se cuenta con la propuesta de Peronard (2002), Chile, quien indica que la mayor exigencia y variedad de textos a los que están expuestos los alumnos contribuye a su mayor desarrollo metacomprendivo, a diferencia de los alumnos que están aún en régimen de educación básica con menor exigencia cognitiva y lectora; asimismo, Cornejo (2002), Chile, en su estudio en cuanto a modelamiento metacognitivo: a partir de un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura, concluyó que el modelamiento metacognitivo propicia la formación de lectores estratégicos y autónomos, porque abandonan la estrategia de copiar y pegar las informaciones explícitas del texto; lo cual se refuerza con Santiago et al. (2007), Colombia, quien indica que la didáctica de la lectura implica abordar, como parte de los contenidos, no sólo conocimientos declarativos y procedimentales sino aspectos metacognitivos.

A su vez, Carrasco (2003), México, concluye que las estrategias son enseñables y, al leer, se aprenden y desarrollan nuevas estrategias de lectura. Al parecer los mejores lectores desarrollan en forma autodidacta estas estrategias y no son muy conscientes de su aplicación durante la lectura y llegan a ser autodidactas precisamente porque leen; se reafirma la propuesta con el aporte de Solé (2007), Costa Rica, quien indica que la estrategia por sí sola no genera ningún producto, es necesario que la maestra o el maestro la domine íntegramente aplicando la técnica adecuada para contextualizarla; así como lo señala López et al. (2008), Venezuela, soslayar que las estrategias metacognitivas y los procesos de regulación, de control y puede mejorarse mediante la instrucción y la práctica.

Desde otro punto de vista Guerra et al. (2014), México, acerca de las estrategias y motivación hacia la lectura considera que los estudiantes son conscientes de algunos de los procesos estratégicos implicados en los actos de lectura específicamente aquellos relacionados con la identificación de información o ideas, tales como conocer el significado de los términos empleados; sin embargo, para Cueto et al. (2016), España, señala que los estudiantes del tercil inferior tienen menores oportunidades; por ejemplo tienen menos actividades extracurriculares (de diverso tipo) y menos horas asignadas para el aprendizaje de ciencias y matemática que sus pares en los otros dos terciles (en comunicación el número de horas asignadas es similar entre terciles).

En cuanto a la lectura de textos digitales Galina (2002), México, indica la necesidad de empezar a escribir textos diseñados específicamente para el medio electrónico y no solo simplemente digitalizar textos escritos; profundizando Toledo y Sánchez (2002), España, la

existencia palpable de la ruptura entre las nuevas formas de leer y escribir, y las que hasta ahora han sido más cercanas para nosotros; por lo que Gutiérrez (2009), Colombia, indica que para la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación el lector actual debe ser habitante e integrado, e incluso suscrito a arquitecturas de información que convaliden su propia necesidad de información, interacción, autorreconocimiento, aprendizaje y entretenimiento.

Contrastando las ideas anteriormente planteadas con la investigación se puede considerar que efectivamente las estrategias de lectura que logra desarrollar el docente en los estudiantes, permite que estos puedan comprender un texto de forma adecuada; sin embargo es fundamental que el acompañamiento sea integral, quiere decir que involucre de forma articulada a todos los cursos o áreas durante su desarrollo.



## 8. CONCLUSIONES

Se estableció que las estrategias de lectura se ubican en el criterio de excelentes con el 61,11%, lo cual indica que los estudiantes consideran que la forma de propiciar el fomento, la animación, la conducción, la evaluación; así como la retroalimentación hacia la lectura por parte de los docentes, les permite que adquieran nuevos conocimientos, además consideran necesario utilizar y respetar los pasos que se siguen para alcanzar la comprensión de todo texto escrito.

Se determinó que la comprensión lectora de textos digitales se ubica en el nivel de alta con el 81,75%, lo cual indica que los estudiantes tienen la capacidad de comprender textos digitalizados en sitios web, lo cual no impide que tengan problemas a nivel literal e inferencial; asimismo, son capaces de discriminar información relevante, la cual utilizan para realizar juicios críticos de valor y fundamentarlos en argumentos concretos.

Contando con una correlación de 0,818 entre ambas variables, se pudo establecer que el coeficiente de determinación es igual a 0,670, lo cual indica que las estrategias de lectura utilizadas inciden en un 67% en la forma de comprender textos digitales de los estudiantes.

Realizando el análisis comparativo entre las correlaciones de las dimensiones de la variable estrategias de lectura con la variable comprensión lectora de textos digitales se concluye que la interpretación de la información es la que tiene mayor incidencia en la comprensión de textos digitales con un 58,3%; en segundo lugar, se ubica la organización de la información con el 55,7%; por último, la indagación inicial se convierte en la tercera dimensión que incide con un 51,1%.

## 9. RECOMENDACIONES

Es necesario implementar estrategias de comprensión lectora, las cuales se adapten a los cursos de lenguaje y comunicación y de redacción técnica y permitan que los estudiantes, a través de la práctica, comprendan textos continuos y discontinuos y aprendan a diferenciar el tipo de información que transmiten; asimismo, se fortalezca el nivel de comprensión en los tipos de textos mixtos como segundo momento debido a la complejidad y tipo de intención o finalidad que estos tienen.

Se debe actualizar las sumillas de los planes de estudio en referencia los cursos básicos en los cuales se promueva la interactividad con información virtual; asimismo, se fomente a partir del profesorado evitar el uso de fotocopias y se instaure la lectura virtual.

Es indispensable actualizar a los docentes en cuanto a la relevancia del uso de estrategias para trabajar con material virtual y la forma de cómo debe realizarse, la cual no debe ser impuesta, sino guiada de manera secuencial; asimismo se debe monitorear que los estudiantes continúen con el mismo proceso de fortalecimiento de su capacidad lectora en los siguientes cursos de su especialidad de forma articulada y que no quede en una simple experiencia.

Existe la necesidad de realizar el reconocimiento respectivo, mediante el acto resolutorio, para los docentes que demuestren el uso de la tecnología como material de su labor diaria, lo cual servirá de fomento para integrar a la comunidad docente y esta práctica se convierta en política institucional.

Se requiere realizar investigaciones relacionadas a la capacidad de comprensión de textos digitales o virtuales enfocados en capítulos de libros, revistas de contenido completo y hasta de libros virtuales los cuales permitan tener información relevante acerca del uso de estrategias en la forma de comprender este tipo de material.

## 12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de editores de Madrid (2012). Edición de libros digitales, seminario. Support Factory. Disponible en: <http://www.editoresmadrid.org/media/36706/seminario-1.pdf>.
- Álvarez, Guadalupe; Taboada, María Beatriz (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 14, núm. 2, Universidad de San Buenaventura Cali Cali, Colombia.
- Argüello Guzmán, Luis Alfonso (2012). Migraciones digitales de lectura y escritura en estudiantes universitarios RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 9, núm. 1, pp. 5-21 Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España.
- Benavides Cáceres, Diana Raquel; Sierra Villamil, Gloria María (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 3, pp. 79-109 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Beltrán Llera, Jesús. A. (1998) Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Edit. Síntesis, 2da reimpresión, Madrid, España. p.381.
- Beltrán Llera, Jesús A. y Bueno Álvarez, J.A (1997). Psicología de la Educación. Grupo Editor Alfa Omega, México p. 653.
- Bigge Morris L. y Hunt M. (2000) Bases Psicológicas de la Educación. Edit. Trillas, México p.736.
- Camargo Henao, Jane Milena (2008). El libro electrónico La industria editorial en la era de la revolución digital Jane Camargo, Segunda edición. Bogotá: impreso y publicado por lulu.com
- Carrasco Altamirano, Alma (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Castells, M. (1997), La era de la información, Madrid, Alianza Editorial.
- Cordón García, José Antonio; Jarvio Fernández, A. Olivia (2015) ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? Revista Interamericana de Bibliotecología, vol. 38, núm. 2, mayo-agosto, pp. 137- 145 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.
- Cordón, José Antonio (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas Revista Chilena de Literatura, núm. 94, pp. 15-38 Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Cornejo Fontecilla, Tilma (2002). Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. Horizontes Educativos, núm. 7, pp. 64-70 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.

- Cueto, Santiago; León, Juan; Muñoz, Ismael G.; Rosales, Elizabeth (2016). Conductas, Estrategias y Rendimiento en Lectura en PISA: Análisis para el Perú REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 14, núm. 3, julio, pp. 5-31 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, Gerardo (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. McGraw-Hill, México. p 465.
- Elosúa, Rosa (1993). Estrategias para Enseñar y aprender a pensar. Procesos Cognitivos. Universidad Complutense de Madrid. Capítulo I-IV. Ediciones Narcea, Madrid, España.
- Fajardo, Inmaculada; Villalta, Ester; Salmerón, Ladislao (2016) ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital Anales de Psicología, vol. 32, núm. 1, enero, pp. 89-97 Universidad de Murcia Murcia, España.
- Fernández Abascal, E. (2001). Procesos Psicológicos. Ediciones Pirámide, Madrid, España. p 402.
- Gainza, Carolina; Domínguez Jeria, Paloma (2017) ¿Cómo leemos un texto hipertextual?: una exploración de la lectura de literatura digital Revista de Humanidades, núm. 35, enero-junio, pp. 43-74 Universidad Nacional Andrés Bello Santiago de Chile.
- Galina Russell, Isabel (2002). La lectura en la era digital Biblioteca Universitaria, vol. 5, núm. 1, enero-junio, pp. 11-15 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.
- Gómez, Verónica Paula (2013). Materializar la “letra” digital: entre la lectura sintagmática y la vida múltiple y medial Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm. 44, pp. 41-51 Universidad Nacional de Jujuy Jujuy, Argentina
- Guerra García, Jorge; Guevara Benítez, Yolanda; López Hernández, Alfredo; Rugerío Tapia, Juan Pablo (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 254-277 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.
- Gutiérrez, Eduardo (2009). Leer digital: la lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación Signo y Pensamiento, vol. XXVIII, núm. 54, enero-junio, pp. 144-163 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia
- Gutierrez Fernandez, Maria Encarnacion; Anzola de Diaz, Myriam Teresa (2015). Prácticas de lectura academica en el medio textual digital Educere, vol. 19, núm. 63, mayo-agosto, pp. 483-495 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Gutiérrez, E. (2008), Comprender la comprensión, México, Ríos de Tinta.
- Hernández Hernández, Pedro (1999). Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas. Edit. Trillas, 2da reimpresión, México p.511
- Johnston, Peter H. (1989). La Evaluación de la Comprensión Lectora. Un Enfoque Cognitivo. Edit. Visor. Madrid, España. p.125

- Levratto, Valeria (2017). Encuentro entre lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de lectura en los entornos virtuales Foro de Educación, vol. 15, núm. 23, julio-diciembre, pp. 85-99 FahrenHouse Cabrerizos, España.
- López, Wilmer Orlando; Márquez, Alber; Vera, Francisco (2008). Estrategias metacognitivas usadas en la lectura de un texto de química Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, vol. 4, núm. 10, julio, pp. 49-80 Fundación Miguel Unamuno y Jugo Maracaibo, Venezuela.
- Martínez-Gamboa, Ricardo (2016). Big data en humanidades digitales: de la escritura digital a la "lectura distante". Revista Chilena de Literatura, núm. 94, pp. 39-58 Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Meza Borja, Anibal. (2001). Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En García García, Victoria. Experiencia de Vida. Facultad de Psicología, Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Ediciones Libro Amigo, Lima, Perú. p 493.
- Ministerio de Educación (2004) Programa Nacional de Emergencia. Educativa. Propuestas del Ministerio de Educación. Lima, Perú. p 31.
- Moleon, Marlene (2012). 10 ventajas y 10 desventajas de los libros electrónicos (Ebooks). Disponible en: <https://eriginalbooks.net/2012/03/26/10-ventajas-y-10-desventajas-de-los-libros-electronicos-ebooks/>.
- Molina Ríos, Juliana Angélica; Salazar-Sierra, Adriana (2015). Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad Zona Próxima, núm. 22, enero-junio, pp. 226-235 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Moya, Cristóbal; Gerber, Mónica M. (2016). La lectura en formatos digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades. Revista Chilena de Literatura, núm. 94, 2016, pp. 59-77 Universidad de Chile Santiago, Chile.
- Peronard Thierry, Marianne (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. Onomázein, núm. 7, pp. 99-115. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile
- Román Sánchez, José M. (1997) Métodos de Enseñanza. En Beltrán Llera, Jesús y José. A. Bueno Álvarez (Eds). Psicología de la Educación. Editorial Alfaomega, México. p 653
- Rosas Lobo, Esther Zulay (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera Revista Electrónica Educare, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 227-252 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Sáez, C. (2000). El libro electrónico. Revista electrónica: Scrineum. Università degli Studi di Pavia, vol. 2. Università degli Studi di Pavia. Disponible en: <http://scrineum.unipv.it/saez.htm>
- Santiago G., Álvaro W.; Castillo P., Myriam C.; Morales, Dora Luz (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura Revista Folios, núm. 26, julio-diciembre, pp. 27-38 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

- Solé, Isabel. (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. En Pérez Cabani (Coord.). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. Editorial Horson, Barcelona, España. p 205.
- Solé, Maira (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Toledo, Purificación; Sánchez Sevilla, José Manuel (2002). El libro digital: nuevos formatos de lectura Comunicar, núm. 19, octubre, 2002, pp. 126-135 Grupo Comunicar Huelva, España.
- Vargas Franco, Alfonso (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica) Revista Folios, núm. 42, julio-diciembre, pp. 139-160 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.