



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Las competencias TIC y la lectura digital en los
estudiantes de 5to de secundaria de la IEP Genes 2022**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la
Educación

AUTOR

Pablo Jesús GARCÍA AGUIRRE

ASESOR

Dr. Cromancio Felipe AGUIRRE CHÁVEZ

Lima, Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

García, P. (2024). *Las competencias TIC y la lectura digital en los estudiantes de 5to de secundaria de la IEP Genes 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Pablo Jesús García Aguirre
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70251471
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-4294-1998
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Cromancio Felipe Aguirre Chávez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	10304031
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1787-114X
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09728050
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	César Daniel Escuza Mesías
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40818404
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Luis Martín Chávez Alván
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07295790
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.2. Educación Básica
Grupo de investigación	No aplica

Agencia de financiamiento	Autofinanciado
Ubicación geográfica de la investigación	IEP GENES 2022 País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Comas Calle: C. 6 2, Comas 15311 Latitud: -11.964938914726055 Longitud: -77.05928410550466
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2022 - 2023
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN N° 129-DUPG-FE-2024

En la ciudad de Lima, a los 04 días del mes de noviembre de 2024, siendo las 10:00 horas, en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **LAS COMPETENCIAS TIC Y LA LECTURA DIGITAL EN LOS ESTUDIANTES DE 5TO DE SECUNDARIA DE LA IEP GENES 2022**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado muy bueno, con la calificación de **dieciocho (18)**

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación** al Bach. **PABLO JESÚS GARCÍA AGUIRRE**.

En señal de conformidad, siendo las 10:45 horas, se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Presidente

Dr. Cromancio Felipe Aguirre Chávez
Asesor

Dr. César Daniel Escuza Mesías
Jurado Informante

Mg. Luis Martín Chávez Alván
Jurado Informante



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE

SAN MARCOS

Universidad del Perú, Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, CROMANCIO FELIPE AGUIRRE CHÁVEZ en mi condición de asesor acreditado con la Resolución Decanal N° 000318-2025-D-FE/UNMSM de la tesis, cuyo título es **LAS COMPETENCIAS TIC Y LA LECTURA DIGITAL EN LOS ESTUDIANTES DE 5TO DE SECUNDARIA DE LA IEP GENES 2022** presentado por el bachiller **PABLO JESÚS GARCÍA AGUIRRE** para optar el grado académico de Magister en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación.

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 10% de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional**.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado académico de Magister en Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación

Lima, 28 de octubre del 2024

Firma del Asesor

DNI: 10304031

Nombres y apellidos del asesor: Cromancio Felipe Aguirre Chávez

DEDICATORIA

A mis amados padres, quienes entregaron los mejores años de su vida en el noble proyecto de familia por mí y mis cuatro hermanos; a mi abuela Del Pilar, cuyo inquebrantable espíritu de superación ha sido fuente de inspiración; y a toda mi familia extendida, cuyos lazos de amor y apoyo son mi fortaleza. Dedico también este trabajo a la comunidad científica y a los educadores de todo el Perú, que, con su inquebrantable fe y lucha perseverante, se empeñan en brindar educación de calidad en cada rincón de nuestro vasto territorio: desde las escuelas altoandinas hasta los manglares costeros, cruzando ríos caudalosos y desafiando las alturas de nuestras cordilleras. Que su esfuerzo ilumine el camino de las futuras generaciones.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi profundo agradecimiento a mis distinguidos docentes, al asesor de tesis y a mis compañeros de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en especial a mi compañera Beatriz Doy, cuya inestimable colaboración, aliento y asistencia durante el pregrado y posgrado han sido fundamentales para el desarrollo de esta investigación, así como para mi formación académica y la comprensión de los alcances transformadores de la educación.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	17
1.1.	17
1.2.	20
1.2.1.	20
1.2.2.	20
1.3.	21
1.4.	22
1.4.1.	22
1.4.2.	22
1.5.	23
1.5.1.	23
1.5.2.	23
1.6.	24
1.7.	24
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	27
2.1.	26
2.2.	28
2.2.1	28
2.2.2	29
2.3.	30
2.3.1.	30
2.3.1.1.	31
2.3.1.2.	32

2.3.1.3.	33	
2.3.1.4.	34	
2.3.1.5.	34	
2.3.1.6.	36	
2.3.1.7.	36	
2.3.1.8.	37	
2.3.2.	38	
2.3.2.1.	38	
2.3.2.2.	39	
2.3.2.3.	39	
2.3.2.4.	41	
2.3.2.5.	46	
2.3.2.6.	50	
2.4.	51	
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA		59
3.1.	54	
3.3.1.	55	
3.2.	55	
3.3.	56	
3.4.	58	
3.5.	58	
3.6.	60	
3.7.	60	
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN		71
4.1.	65	
4.2.	73	
4.3.	80	
CONCLUSIONES		91
RECOMENDACIONES		93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		94
ANEXOS		101
Problema general		102
Problemas específicos		102

Objetivo general	102
Objetivos específicos	102
Hipótesis general	102
Hipótesis específicas	102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables	57
Tabla 2. Población según las aulas selección y regular de la IEP Genes	59
Tabla 3. Nivel de validez de los cuestionarios, según el juicio de expertos.	65
Tabla 4. Tabla de niveles de validez.	68
Tabla 5. Distribución de frecuencia según la variable las competencias TIC de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022..	70
Tabla 6. Distribución de frecuencia según la variable lectura digital de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022.	72
Tabla 7. Distribución de frecuencia de la lectura digital según la dimensión literal de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022...	74
Tabla 8. Distribución de frecuencia de la lectura digital según la dimensión criterial de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022.	76
Tabla 9. Tabla de frecuencia de la lectura digital según la dimensión inferencial de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022.	79
Tabla 10. Resultados del Test de Kolmogorov-Smirnov para Competencias TIC y Lectura Digital.	80
Tabla 11. Coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre las competencias TIC y lectura digital.	82
Tabla 12. Coeficiente de correlación de Rho de Spearman las competencias TIC y la dimensión literal de la lectura digital.I.	83
Tabla 13. Coeficiente de correlación de Rho de spearman las competencias TIC y la dimensión inferencial de la lectura digital.....	83

Tabla 14. Coeficiente de correlación de Rho de spearman las competencias TIC y la dimensión criterial en el proceso de la lectura digital	83
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustración de las relaciones entre las variables que intervienen en la elección de un enfoque de enseñanza por parte de los docentes	42
Figura 2. Diseño de investigación	59
Figura 3. Muestra	61
Figura 4. Confiabilidad de Alfa de Cronbach	66
Figura 5. Niveles de las competencias TIC de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022.	69
Figura 6. Niveles de la Variable lectura digital de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022.	71
Figura 7. Niveles según la dimensión literal de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022.	73
Figura 8. Niveles según la dimensión criterial de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022.	75
Figura 9. Niveles según la dimensión inferencial de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022.	77

RESUMEN

La presente investigación propuso examinar la relación entre las competencias TIC y la lectura digital en estudiantes del último grado del ciclo VII en la Institución Educativa Particular (IEP) Genes. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, de naturaleza básica y nivel ordinal, eligiendo un diseño no experimental correlacional descriptivo de tipo transversal. La muestra probabilística incluyó a cincuenta (50) estudiantes de la institución, representando a un total de 293 estudiantes de las 7 sedes del colegio Genes.

Para la recolección de datos, se utilizaron dos herramientas: un test que evalúa la comprensión de la lectura digital y un cuestionario que mide las competencias TIC, ambos instrumentos fueron validados antes de su aplicación por expertos. La revisión de la información obtenida se realizó a través del programa SPSS, versión 27. Los resultados indicaron que el 76.7% de los participantes del estudio presentan un bajo empleo de las TIC, y que el 53.3% se consideran en un nivel elemental de comprensión lectora digital.

La investigación determinó un nivel de significancia del 5% y halló una correlación moderada y directa entre la comprensión lectora digital y el uso de las TIC, con un coeficiente Rho de Spearman de 0.459 y un valor de $P < 0.05$. Los resultados obtenidos muestran una relación positivamente moderada entre la comprensión lectora digital y las habilidades en TIC en estudiantes de 5.º año de secundaria, resaltando la necesidad de incorporar adecuadamente las TIC en la enseñanza y aprendizaje para optimizar la comprensión de textos en formatos digitales.

Palabras clave: Competencias TIC, Comprensión lectora digital.

ABSTRACT

The present research proposed to examine the relationship between ICT competencies and digital reading in students in the last grade of cycle VII at the Genes Private Educational Institution (IEP). The study employed a quantitative approach, of basic nature and ordinal level, choosing a descriptive correlational non-experimental design of cross-sectional type. The probabilistic sample included fifty (50) students from the institution, representing a total of 293 students from the 7 sites of the Genes school.

For data collection, two tools were used: a test that evaluates digital reading comprehension and a questionnaire that measures ICT competencies, both instruments were validated before their application by experts. The results indicated that 76.7% of the participants in the study had a low use of ICT, and 53.3% considered themselves at an elementary level of digital reading comprehension.

The research determined a significance level of 5% and found a moderate and direct correlation between digital reading comprehension and ICT use, with a Spearman's Rho coefficient of 0.459 and a P value < 0.05 . The results obtained show a positively moderate relationship between digital reading comprehension and ICT skills in 5th year secondary school students, highlighting the need to adequately incorporate digital reading comprehension and ICT skills in the classroom.

Keywords: *TIC Competencies, Digital reading comprehension.*

INTRODUCCIÓN

La crisis de salud originada por la COVID-19 resaltó la importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Durante este periodo, se pusieron de manifiesto desafíos ya existentes en los órganos que lideran los sistemas educativos, así como las mismas instituciones, tales como currículos obsoletos, insuficiencia de competencias digitales en los educadores, considerables desigualdades en recursos y acceso, y la falta de conocimiento sobre ambientes de aprendizaje alternativos, tanto virtuales como presenciales, según un informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Novella-García, 2023). Sin embargo, a pesar de que las instituciones educativas cuentan con diversos medios administrativos y tecnológicos, no se garantiza que los profesores los empleen de manera habitual y eficazmente. En ese sentido, el enfoque educativo debe superar el mero uso de plataformas digitales para la enseñanza; es igualmente crucial rediseñar los currículos de estudio y reevaluar las formas de evaluación tradicionales. De hecho, en este contexto, es crucial reconocer la considerable demanda que supone para los docentes la enseñanza en línea y los formatos híbridos, según un estudio reciente llevado a cabo en Uruguay (Vaillant, Questa-Tortero y Azpiroz, 2022). Por otro lado, los resultados de las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE), que indican solo un 30% de desempeño satisfactorio, y las evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), en las que Perú se posiciona en las que Perú se posiciona en los lugares más bajos de 65 países, evidencian notables carencias en este componente educativo.

Asimismo, en nuestro país, el uso de las tecnologías de la información era y continúa siendo bastante restringido; no obstante, debido a la pandemia, la enseñanza y el aprendizaje digital se volvieron esenciales. Esto promovió su incorporación en el proceso de aprendizaje virtual, lo cual nos llevó a examinar la conexión entre la lectura digital y las competencias en TIC en alumnos de quinto de secundaria de la IEP GENES II. En consecuencia, es fundamental que los docentes se actualicen constantemente y obtengan saberes profundos y efectivos de la tecnología, a fin de ofrecer una enseñanza que satisfaga adecuadamente las necesidades de los alumnos. El trabajo de Rodríguez y Monsalvo (2016) expone que las autoridades de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se ven obligadas a supervisar de manera regular las estrategias educativas mediante la evaluación del desempeño en contextos internacionales comunes. Este esfuerzo tiene como objetivo mejorar las normas y directivas educativas y potenciar la educación de calidad en los países miembros.

Por consiguiente, es crucial no solo aprender a enseñar utilizando herramientas digitales, sino también superar la simple adaptación de las propuestas pedagógicas actuales, pues no se trata de emplear tecnología para duplicar enfoques convencionales, sino de implementar estrategias educativas novedosas que pueden llevarse a cabo con el uso de estas herramientas tecnológicas (Vaillant, 2023).

En ese sentido, conectar los desafíos actuales en la educación con la incorporación de enfoques de aprendizaje creativo a través del uso de la tecnología es fundamental. En este contexto, la educación es vista como un proceso activo y en constante evolución, fundamental para el progreso del país,

donde la metodología se erige como un pilar fundamental para la sociedad del siglo XXI (Salinas, 2020).

En este marco, se realizó una investigación en la IEP GENES II con el objetivo de evaluar las habilidades lectoras de los estudiantes. Los hallazgos mostraron que los estudiantes presentan dificultades en la decodificación, poseen un vocabulario limitado, carecen de conocimientos previos suficientes y frecuentemente experimentan inseguridad, baja autoestima y desmotivación al enfrentar tareas. Además, se observó que no todos los docentes utilizan TIC para mejorar la alfabetización en sus alumnos. Por consiguiente, se recomienda incrementar el uso de las TIC debido a sus múltiples beneficios para fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los alumnos de quinto de secundaria. Estas tecnologías pueden mejorar el rendimiento académico en diversas asignaturas. El objetivo de este estudio es examinar la relación entre las competencias en TIC y la lectura digital en los estudiantes de 5.º año de secundaria de la IEP GENES II.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Situación problemática.

Al hablar del área de comunicación en las escuelas de Educación Básica Regular (EBR) en el Perú, usualmente se vincula con niveles de formación deficientes. Se comparte la impresión a nivel nacional que los estudiantes leen muy poco o, lo que es peor, no entienden lo que leen. Pero, ¿es esto verdad? En este contexto, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación (Minedu) realiza evaluaciones nacionales para conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes de instituciones públicas y privadas, guiadas por los perfiles de egreso señalados en el Currículo Nacional de Educación Básica (2017). Según los informes más recientes de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), el promedio en la sección de lectura para estudiantes de secundaria fue de 571 en 2018, y 567 en 2019. Estos resultados están por debajo del nivel esperado o satisfactorio, que es un puntaje de 641 o más (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [UMC], 2018b, 2019b).

Otro indicador significativo para evaluar la competencia lectora es la prueba internacional del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes

(Pisa), elaborada por la OCDE y es administrada en más de 70 países. A pesar de los progresos continuos que Perú ha demostrado en la prueba Pisa 2022, particularmente, en la competencia de Lectura, donde el 49.6% de los alumnos se ubican en el nivel 2 o superior, el país aún se sitúa por debajo del promedio global de los países participantes. En comparación con otras naciones latinoamericanas, Perú se ubica en una posición intermedia, siendo superado por países como Chile, Uruguay y México, pero con mejores resultados que Brasil, Colombia y Argentina. Los avances logrados desde 2009, con un aumento de +9.6 puntos en Lectura, son prometedores, pero también indican que aún queda mucho por hacer para alcanzar a los países líderes en la región (OCDE, 2023).

De igual manera, pese a los esfuerzos y progresos evidenciados en la Evaluación Muestral (EM) 2022, los alumnos de 6.º grado de primaria en Perú siguen enfrentando importantes desafíos en la competencia lectora. Los resultados de la EM indican que cerca de más de la mitad de los estudiantes evaluados están ubicados en los niveles más bajos de rendimiento en lectura, particularmente aquellos que obtuvieron menos de 445.46 puntos, clasificándolos en el nivel «previo al inicio». Si comparamos nuestro resultado con otros países miembros de la OCDE y de América Latina, Perú continúa por debajo del promedio global, subrayando la necesidad de mejoras. En ese sentido, las disparidades en el rendimiento son significativas, especialmente entre estudiantes de distintos estratos socioeconómicos y tipos de escuelas, observándose un mejor desempeño general en aquellos que asisten a colegios privados y en entornos más favorecidos. Asimismo, a nivel regional, se destacan diferencias significativas, con regiones como Tacna, Moquegua y Arequipa

presentando mejores resultados en contraste con regiones como Loreto y Ucayali, lo que podría sugerir que las escuelas que tienen recursos del canon muestran ventajas significativas. Sin embargo, los resultados generales destacan la necesidad de continuar aplicando políticas educativas efectivas y sostenibles para reducir las brechas de desigualdad en el rendimiento académico (Minedu, 2022).

Complementariamente, la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) 2022 indica que la lectura es la actividad predominante entre la población de 3 a 17 años en Perú, con una participación del 92.6% en actividades lectoras durante el último año. Los hábitos y preferencias de lectura muestran una variabilidad significativa, destacándose la preferencia por los contenidos digitales entre los adolescentes, mientras que los niños más pequeños suelen disfrutar de la lectura asistida por adultos. Resultado importante que el Estado comience a interesarse por la importancia de la lectura, pues promueve el desarrollo cognitivo y la alfabetización temprana. No obstante, factores como la ausencia de bibliotecas escolares funcionales (59.4%) y la falta de interés (8.5%) pueden ser obstáculos importantes para una práctica lectora regular y enriquecedora. Asimismo, la influencia del entorno familiar y escolar es crucial para fomentar hábitos de lectura, subrayando la importancia de los recursos educativos (Inei, 2023).

En conclusión, se evidencia que el nivel de lectura digital entre los estudiantes escolares es considerablemente deficiente, según lo reflejan las mediciones efectuadas por entidades nacionales como el MINEDU y el INEI, así como por organismos internacionales como la OCDE.

Es importante señalar que los informes mencionados se publicaron al finalizar el confinamiento por la COVID-19. Por lo tanto, surge la pregunta: ¿qué ocurrió con la lectura a partir de entonces? En este sentido, todavía no se ha investigado cómo la emergencia sanitaria ha influido en las prácticas o hábitos de lectura de los peruanos (Ministerio de Cultura, 2022). Sin embargo, se sabe que el Minedu ha implementado políticas educativas nacionales para integrar las TIC en la EBR. En este sentido, el contexto ha promovido un uso intensivo de tecnologías para la práctica educativa y, por ende, para los hábitos de lectura, revelando la existencia de brechas para emplear los medios digitales en un entorno de enseñanza-aprendizaje remoto (Minedu, 2021).

Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de investigar si el desarrollo de las competencias TIC está relacionado con la lectura digital en los alumnos de nivel secundario de la EBR en el Perú.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general:

¿Las competencias TIC tienen relación con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022?

1.2.2. Problemas específicos:

1. ¿Existe relación entre las competencias TIC y la comprensión a nivel literal en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022?

2. ¿Hay relación entre las competencias TIC y la comprensión a nivel inferencial en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022?
3. ¿Las competencias TIC tienen relación con la comprensión a nivel crítico-valorativo en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022?

1.3. Justificación de la investigación

a) Justificación teórica

La investigación también se lleva a cabo con el objetivo de reducir la brecha de conocimiento que existe en las ciencias de la educación, con respecto a la relación o influencia de las competencias TIC con la lectura digital, impulsada por políticas educativas nacionales a partir del término de la pandemia en 2022. Asimismo, servirá de insumo para generar futuros proyectos o líneas de investigación referente a la tecnología educativa aplicada a la enseñanza.

b) Justificación práctica

Los impactos del nuevo coronavirus en la EBR fomentaron el cambio de la modalidad para brindar servicios educativos en el Perú: la enseñanza remota, ya sea en su modalidad sincrónica o asincrónica. Esta situación ha suscitado dudas y desafíos la comunidad educativa (padres, docentes, estudiantes y administrativos), quienes han trabajado bajo este esquema de aprendizaje en los últimos años.

De igual manera, la presente tesis es relevante, pues ayudará a reconocer la efectividad de los medios tecnológicos en el desarrollo de la lectura, describir sus potencialidades y limitaciones, así como conocer la forma en que los docentes emplean recursos TIC en este proceso.

También, la presente investigación generará beneficios de carácter social, educativo e institucional. En primer lugar, si se corrobora el impacto positivo de los recursos TIC, se producirá mayor confianza por parte de padres y estudiantes en su vínculo con las nuevas tecnologías. En segundo lugar, los miembros de la institución comprenderán la necesidad de desarrollar competencias TIC para mediar la lectura en soportes electrónicos. Finalmente, ayudará a implementar estrategias institucionales que impulsen el incremento de competencias TIC para el fomento de la lectura digital.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre las competencias TIC y la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES, Lima, Perú, 2022.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Establecer la relación que existe entre las competencias TIC y la comprensión a nivel literal en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES, Lima, Perú, 2022.
2. Determinar la relación que existe entre las competencias TIC y la comprensión a nivel inferencial en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES, Lima, Perú, 2022.
3. Identificar la relación que existe entre las competencias TIC y la comprensión a nivel crítico en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES, Lima, Perú, 2022.

1.5. Hipótesis de la investigación

1.5.1. Hipótesis general:

Las competencias TIC tienen relación con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022.

1.5.2. Hipótesis específicas:

1. Existe relación entre las competencias TIC y la comprensión a nivel literal en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022.
2. Hay relación entre las competencias TIC y la comprensión a nivel inferencial en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022.

3. Las competencias TIC tienen relación con la comprensión a nivel crítico-valorativo en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022.

1.6. Limitaciones

Los datos recopilados de varios sistemas de gestión de información institucionales muestran que la mayoría de los documentos sobre educación virtual y competencias TIC provienen de países de América del Sur, especialmente de Colombia, Chile y México. México, en particular, ya tenía la estrategia establecida para la educación virtual en varias instituciones. En cambio, en Perú, los documentos sobre este tema son menos frecuentes. Además, se observó que hay un incremento en la demanda de publicaciones sobre esta temática en los últimos dos años, lo que llevó a focalizar la investigación por países.

1.7. Importancia

El uso de las TIC ha incidido considerablemente en diversos sectores debido a su amplia gama de aplicaciones y utilidades. Un claro ejemplo de su impacto es la mejora y expansión de la instrucción a distancia. La relevancia de la tecnología incluye ventajas como la capacidad de conectarse con otros profesionales, la formación de nuevas comunidades sin limitaciones geográficas, la facilidad de mantener contacto con familiares distantes a un

costo reducido y la conveniencia de trabajar desde casa, según apunta Rabadán (2017) y refiere Sanjinés (2020).

Rabadán resalta que las TIC son esenciales y provechosas en la vida diaria, actuando como herramientas productivas para actividades diarias y educativas, gracias a su capacidad de conexión e inmediatez. Castro (2015), por su parte, argumenta que las TIC constituyen la columna vertebral de las actividades educativas, administrativas y docentes, según lo cita Sanjinés (2020).

El uso de estas tecnologías en instituciones educativas es significativo, siendo consideradas aliadas estratégicas en la enseñanza. Sin embargo, persisten ciertos tabúes y temores que hacen que algunos educadores sigan prefiriendo métodos tradicionales de enseñanza, como menciona Sanjinés (2020).

González (2016) enfatiza que las TIC representan la innovación clave en educación que facilita cambios cruciales tanto en el ambiente de aula como en la didáctica empleada por el docente, transformando radicalmente la manera de enseñar y aprender, así como la interacción entre estudiantes y docentes (citado por Sanjines, 2020, p. 17).

En resumen, las tecnologías no solo modifican significativamente las metodologías de enseñanza, sino también el papel del educador y del estudiante. Estas tecnologías, al ser innovadoras, dinámicas e interactivas, promueven un ambiente educativo en el que el maestro se vuelve en un mentor, orientador y supervisor, mientras que el alumno toma un rol activo y protagonista en su propia senda educativa.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1.1. Marco filosófico, epistemológico de la investigación.

La verdad metafísica: Heidegger y la verdad como desvelamiento del ser.

En su obra *Ser y tiempo* (1988), Heidegger afirma que la cuestión del ser ha sido olvidada y que aquellos que intentan recuperarla son acusados de cometer un error metodológico. Según él, hay tres prejuicios principales que sostienen esta opinión:

1. **El ser como el concepto más universal.** Se entiende que el ser es el concepto más general y abarcador que existe. Tomemos, por ejemplo, los números pares e impares. Lo par define a todos los números pares, y lo impar a los impares. Aunque estos conceptos están relacionados con los números, los números no causan la existencia de lo par o lo impar; más bien, estos conceptos surgen de la naturaleza numérica. Este principio se extiende a otros objetos: la esencia de los diferentes tipos de árboles se resume en la *arboridad*, y la de los colores en la *coloridad*. Estas categorías fundamentales hacen posible la existencia de sus

objetos correspondientes, y a su vez, estas categorías deben existir. Por lo tanto, el ser es lo que facilita la existencia de estas categorías esenciales en cada uno de sus ámbitos.

2. **El ser no es un ente ni un género.** Al considerarse el concepto más abarcador, el ser no puede catalogarse como un ente, puesto que cada ente requiere de un principio superior que le confiera su ser, como los géneros, ni puede ser clasificado como un género, ya que estos derivan su existencia de la realidad más elevada. Así, el ser elude cualquier definición que intente deducirlo de conceptos superiores o describirlo mediante inferiores, porque no se ajusta a la categoría de ente ni de género. Las definiciones, que normalmente se basan en un género próximo y la diferencia específica, presuponen que lo definido se refiera a la realidad más amplia y posea atributos que lo diferencien dentro de su categoría ontológica.
3. **La omnipresencia del ser.** Dada su naturaleza omnipresente, el ser permea todo. Por ejemplo, cuando identificamos un objeto denominándolo *árbol*, no solo estamos reconociendo su existencia (ya que, si no existiera, no podría ser identificado), sino que también estamos especificando qué tipo de existencia tiene (en este caso, la de un árbol). Esta capacidad de estar presente en todo llevó a la creencia de que el ser es el concepto más fácil de entender de todos.

Aunque la ontología existe y pretende ofrecer un entendimiento del ser, Heidegger argumenta que la cuestión fundamental sobre el ser ha sido descuidada. La razón de esto es que el propio ser, objeto de esta pregunta, ha

sido olvidado. Según Heidegger, la ontología tradicional, que en teoría se dedica al estudio del ser, se encontraba en realidad incapaz de abordar de manera adecuada la pregunta esencial sobre qué es el ser.

Partiremos desde la teoría de la falsación de Karl Popper respecto a que todo conocimiento científico deja de tener vigencia o se le considera falso cuando un nuevo conocimiento emerge refutando el anterior conocimiento. En este estudio es pertinente la propuesta filosófica de Heidegger.

1.2. Antecedentes del problema

2.2.1 A nivel internacional

Reiber-Kuijpers et al. (2021) realizó la revisión sistemática de 31 artículos publicados entre 2008 y 2020, a fin de identificar las características más relevantes en la lectura digital de textos en la adquisición de la segunda lengua. Este estudio exploratorio y cualitativo encontró que, cuanto más se lee en un segundo idioma dentro de un entorno digital, más estrategias de lectura se utilizan. Las estrategias referidas son las de localización, síntesis y navegación, propias del contexto digital, e inferencia, *skimming* y traducción, herencia del contexto en formato impreso.

"Divya y Mohamed (2018) investigó si la competencia de lectura digital tiene relación con tres variables: «nivel de competencia en computación y otros dispositivos digitales», «necesidad de formación para la lectura digital», y «confianza en la lectura digital». La investigación se ejecutó sobre la muestra de 525 alumnos de postgrado provenientes de tres universidades de Kerala,

India. Los resultados señalaron que gran parte de alumnos de la muestra cuenta con un nivel medio en la competencia de lectura digital. Asimismo, existe la relación significativa (0.727) entre la 'competencia de lectura digital' y el 'nivel de competencia en computación y otros dispositivos electrónicos'.

2.2.2 A nivel nacional.

Salazar (2021) realizó una investigación cualitativa para determinar la influencia de la variable 'lectura digital' sobre 'análisis de textos' en las valoraciones de estudiantes de pregrado. Para ello, la entrevista a profundidad y el cuestionario fueron los instrumentos desarrollados y aplicados en 10 alumnos de pregrado de una universidad en Lima. Se concluyó que la lectura de textos digitales se ha adaptado en un recurso esencial para la capacitación académica y profesional de los alumnos, y que despierta en ellos interés y motivación por conseguir más textos digitales.

Succa (2022) evaluó el impacto de las competencias digitales en el desempeño académico en la red de colegios santarosinosa, perteneciente a Ugel Cusco, durante 2021. Utilizó la metodología cuantitativa, deductiva y descriptiva, y mediante un diseño no experimental, se recolectaron datos de 86 profesores a través de un cuestionario. Los análisis revelaron que el modelo tenía la capacidad de explicación de las variables de estudio del 77,7% y 77,8% según los índices de Cox Snell y Nagelkerke, respectivamente, se concluye que existe vinculación entre las competencias digitales y el rendimiento académico, con un valor de $X=129,11$ y $p=0,000$.

Por su parte, Maguiña (2021) investigó el impacto de las competencias digitales en el rendimiento académico en las instituciones educativas Padre Iluminato en San Juan de Miraflores, también en 2021. La investigación, de carácter cuantitativo, causal y no experimental, analizó las respuestas de 70 docentes a través de cuestionarios. Los resultados demostraron la relación causal entre las competencias digitales y el rendimiento académico, con valores de Cox y Snell de 0.611 y una prueba de Nagelkerke de 0.689, indicando correlación significativa y una buena explicación de la variabilidad de las variables dependientes.

Paredes (2018) desarrolló su investigación doctoral en la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. Este estudio descriptivo, no experimental y correlacional concluyó que existe alta y positiva correlación ($r = 0.971$, $p = 0.000$) entre el uso de TIC y el rendimiento académico en la mencionada institución educativa durante el año 2017, evidenciando vinculación significativa entre el desempeño académico y el uso de las TIC.

1.3. Bases teóricas

2.3.1. Competencia TIC

Según el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2013) la competencia digital se define como la capacidad para resolver problemas relacionados con la información, comunicación, datos y cuestiones legales, sociales y éticas en un contexto digital. Este concepto resalta la destreza para abordar diversos retos tecnológicos y éticos dentro del ámbito digital.

Minedu (2016) señala que la competencia digital es la habilidad para lograr un avance significativo en el proceso educativo a través de la participación en actividades cotidianas que expanden el conocimiento. El progreso mencionado debe estar guiado por un rigor ético, vinculando el desarrollo profesional con la capacidad de adaptarse continuamente a los cambios, fomentando así el crecimiento tanto personal como profesional. En este contexto de aprendizaje y adaptación, la tecnología se considera esencial.

Por su parte, la Unesco redefine el concepto de competencia digital, considerándola como la habilidad de utilizar el saber compartido, potenciar la comunicación entre alumnos, facilitar la comprensión de conceptos específicos y fomentar la participación activa. Esta habilidad permite incorporar estos conceptos de manera eficiente en el ámbito social, fomentando un aprendizaje integrador y cooperativo (Unesco, 2008).

2.3.1.1. Importancia de la competencia digital

Las competencias digitales son elementales para un rendimiento eficiente en el entorno digital. Su evolución constante tiene como objetivo mejorar las actividades formativas. Las diversas formas de tecnología están revolucionando los métodos de enseñanza, integrándose progresivamente en ellos, por lo que es crucial que las actividades tecnológicas tengan objetivos claros y bien definidos.

Los avances tecnológicos están revolucionando múltiples aspectos previamente inexplorados de la educación. Entre estos avances se encuentra

la habilidad para transmitir e interactuar de forma clara y eficaz con personas de diversas ubicaciones y culturas, facilitada por las innovaciones tecnológicas. Según Fuentes (2005), estas herramientas son fundamentales para aumentar la eficacia de los sistemas educativos.

2.3.1.2. Teorías acerca de la competencia digital

Según Ausubel (1983), el enfoque cognitivista se centra en gestionar las TIC para crear entornos de descubrimiento que estimulen los procesos mentales. Ausubel y Bruner destacan la importancia de activar la mente mediante el uso de materiales y programas que promuevan el desarrollo cognitivo y faciliten el aprendizaje.

Piaget (1983) argumenta que mediante la interrelación individuo y entorno se produce el conocimiento a lo largo de diversas etapas, como la sensoriomotora, las operaciones concretas y las formales. En el ámbito del constructivismo, Ardelean et al. (2023) proponen la integración de las TIC desde una perspectiva constructivista, basada en principios como el aprendizaje mediante herramientas tecnológicas para explorar y adquirir habilidades, la consolidación de conocimientos para fortalecer la memoria y la creación de ideas interconectadas que se integran en los procesos de aprendizaje.

El conectivismo, teoría propuesta por George Siemens, está intrínsecamente ligada a la virtualidad y emerge como ajuste a las variaciones en el contorno social y tecnológico. Esta perspectiva beneficia a los estudiantes que se adaptan bien a la virtualidad y son aptos de orientar su propio aprendizaje, mientras que los docentes tienen un rol crucial en familiarizarse con las tecnologías y orientar a los estudiantes en su uso (Siemens, 2004).

En resumen, estas teorías subrayan la relevancia fundamental de las TIC en la educación, destacando su papel en la promoción del desarrollo cognitivo, la facilitación de un aprendizaje constructivista y la maximización de la conectividad en entornos virtuales. Los recursos tecnológicos, cuando se emplean adecuadamente, se convierten en herramientas esenciales para la educación. Es crucial fomentar la formación efectiva en el uso de estas tecnologías tanto para educadores como para estudiantes, asegurando la comunicación eficiente en los medios digitales. Para lograr una formación efectiva, es imprescindible contar con sistemas tecnológicos robustos que respalden estas interacciones educativas.

2.3.1.3. Competencias de las TIC en los estudiantes

La incorporación de las TIC exige el desarrollo de competencias fundamentales para su utilización eficaz. Sin embargo, ¿qué entendemos por competencias? Según el Minedu (2017) en su definición CNEB, refiere que las competencias son la combinación de destrezas de los individuos para emplear y fusionar diversas capacidades con la finalidad de lograr objetivos específicos en contextos concretos.

La competencia implica no solo demostrar habilidades personales, sino también la aptitud para utilizar estas habilidades en contextos prácticos y reales cuando sea necesario.

2.3.1.4. El docente y las TIC

Integrar las (TIC) en la formación de los profesores es esencial y trasciende la mera enseñanza del manejo de herramientas tecnológicas. El principal reto es motivar a los docentes actuales y futuros a examinar y comprender cómo los alumnos contemporáneos, afectados por la constante presencia de la tecnología, utilizan enfoques de aprendizaje que son considerablemente distintos a los convencionales. Esto incluye variaciones en la velocidad y métodos de aprendizaje, afectadas por la utilización intensiva de las TIC. Es importante identificar las habilidades pedagógicas necesarias para abordar estos desafíos de manera efectiva y considerar los cambios necesarios en la cultura escolar para saciar las demandas sociales y las necesidades de la población estudiantil peruana. Las tecnologías que previamente se calificaban como "nuevas" o "modernas" se han integrado completamente en la vida diaria, particularmente para niños y adolescentes, quienes están expuestos a una variedad mucho mayor de formas de comunicación en comparación con las generaciones anteriores (Cachique, 2018).

2.3.1.5. Dimensión competencias digitales de búsqueda de información

Se refiere a la capacidad de los estudiantes para localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información digital. La alfabetización digital no solo implica el uso de tecnologías, sino también la habilidad para gestionar la información de manera crítica y reflexiva. Según Chávez Barquero et al. (2016),

estas competencias son esenciales para el desarrollo académico, ya que permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos del aprendizaje digital con mayor autonomía y eficacia.

El desarrollo de competencias digitales para la búsqueda de información incluye diversas habilidades, como la identificación de fuentes fiables, la capacidad de discernir la relevancia de la información y la habilidad para sintetizar datos de múltiples fuentes. Santos Guerra (2003) subraya que la capacidad para evaluar y gestionar información digital es fundamental para el rendimiento académico, ya que los estudiantes deben ser capaces de integrar conocimientos de manera coherente y crítica. Además, estas competencias fomentan el aprendizaje autónomo y la capacidad de los estudiantes para participar activamente en su educación.

La implementación de estrategias pedagógicas que promuevan las competencias digitales de búsqueda de información es vital para preparar a los estudiantes en el uso efectivo de recursos digitales. Según Quintero et al. (2006), es necesario que los educadores integren estas competencias en el currículo, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para navegar en un entorno digital complejo y en constante cambio. De esta manera, se asegura que los estudiantes no solo sean consumidores pasivos de información, sino también agentes activos en la construcción de su conocimiento.

2.3.1.6. Dimensión competencias digitales de comunicación

Abarca la capacidad de los estudiantes para emplear colaborativamente los entornos digitales. Esto incluye el empleo de la infraestructura digital como plataformas tecnológicas y las herramientas contenidas para la comunicación, como correos electrónicos, mensajería instantánea, redes sociales y foros de discusión. Según Quintero et al. (2006), los estudiantes que desarrollan este tipo de competencias pueden participar de manera activa y significativa en comunidades virtuales, mejorar sus habilidades de trabajo en equipo y desarrollar una transmisión de información precisa y comprensible en entornos digitales.

2.3.1.7. Dimensión competencias digitales de cooperación

La cooperación es fundamental para el crecimiento académico, posibilitando que los estudiantes obtengan saberes y se transformen en participantes activos y solidarios de una comunidad más extensa. En este marco, las competencias para laborar de manera remota son vitales. Las TIC proporcionan instrumentos que simplifican la cooperación a distancia en diversos contextos. Agüerrondo y Lugo (2011) señalan que las TIC fomentan prácticas colaborativas, como la capacidad de proporcionar retroalimentación positiva mediante el análisis crítico y la formación espontánea de grupos de

aprendizaje. Específicamente, la colaboración implica alcanzar consensos que valoren las perspectivas ajenas y crear contenido a distancia con compañeros utilizando diversos medios digitales (Mineduc, 2013).

2.3.1.8. Dimensión competencias digitales de manejo de recursos web.

Este ámbito abarca tanto las destrezas prácticas como el entendimiento requerido para detectar y solucionar inconvenientes, además de utilizar adecuadamente las TIC en diferentes actividades. Es relevante señalar que este campo es sumamente dinámico debido al constante avance del software, hardware y aplicaciones, como lo señaló Mineduc (2013).

Conocimiento de las TIC: Esto implica entender los principios fundamentales de la información y comunicación mediada por entornos digitales, abarcando la identificación de las partes y funciones de los dispositivos informáticos y las redes. Es crucial familiarizarse con la terminología y los componentes para abordar y resolver de manera efectiva los problemas técnicos.

Uso de las TIC: Esta habilidad incluye el uso seguro y eficaz de las TIC para hallar la solución de problemas técnicos simples y la gestión de datos y archivos. Además, incluye el empleo de software,

dispositivos y programas habituales en la vida cotidiana, que facilitan tanto el aprendizaje independiente como el colaborativo. En resumen, esta dimensión se centra en el dominio de las TIC, desde la comprensión de sus principios básicos hasta la habilidad de utilizar estas tecnologías de manera eficaz y segura en diversos entornos.

2.3.2. Lectura digital

2.3.2.1. Concepto de comprensión lectora

La lectura digital puede entenderse de diversas, dependiendo del presupuesto metodológico del investigador. Leer implica decodificar letras impresas para comprender el texto, es decir, un esfuerzo por encontrar sentido mediante la construcción activa de temas utilizando diferentes claves y estrategias (Defior, 1996, p. 18).

Por ejemplo, partiendo de una perspectiva cognitiva, se entiende como un proceso, y a la vez un producto. Como producto, resulta de la relación dinámica entre el lector y el contenido escrito, almacenándose en la memoria a largo plazo (MLP) y recuperándose al plantear interrogantes sobre el contenido (Vallés, 2005, p. 50). Según Núñez y Martín (2011), La habilidad para entender, emplear y reflexionar sobre las distintas modalidades del lenguaje escrito fomenta de manera efectiva el crecimiento personal y social (p. 7).

2.3.2.2. Concepto de lectura digital

La lectura digital se define como la acción de leer utilizando dispositivos electrónicos en lugar del papel tradicional. Los libros electrónicos, o ebooks, son documentos en formato digital que requieren aplicaciones o programas específicos para ser leídos. Según Romero (2014), esto conlleva el empleo de dispositivos como *tablets* o *laptops*, que incorporan elementos digitales como web, enlaces digitales, interacción en línea y, en algunos casos, multimedia (audio, imágenes y/o video). (p. 64).

2.3.2.3. Características de la lectura digital

Las características destacan los elementos distintivos de un proceso o actividad. En el contexto de la alfabetización digital, existen particularidades que la diferencian de otros métodos de gestión y adquisición de información. Un estudio de Kovac y Well (2020) para el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) subraya varios aspectos esenciales que resaltan la especificidad de la lectura digital.

La digitalización posibilita personalizar la experiencia de lectura, otorgando al lector un rol activo en la interpretación y gestión de la información, dándole mayor control sobre la elección y el orden de su lectura, permitiendo así experiencias individualizadas. La capacidad de enlazar y relacionar diversos textos mediante hipervínculos ofrece a los lectores la opción de explorar y leer de manera no lineal, eligiendo su propio recorrido a través de los documentos en lugar de seguir una secuencia fija.

La conectividad y disponibilidad constante permiten a los usuarios acceder de forma continua a textos, archivos y diversas fuentes de información desde diferentes lugares, aumentando así las oportunidades de consulta y promoviendo un aprendizaje continuo. La multimodalidad de la lectura digital se extiende a través de diversos dispositivos, como tabletas, teléfonos móviles, lectores electrónicos, computadoras y otros, proporcionando una experiencia diversa y enriquecedora al integrar texto, imágenes, realidad aumentada, videos y otros componentes.

El acceso instantáneo a herramientas de apoyo en la lectura digital, como diccionarios, enciclopedias y traductores en línea, mejora la comprensión y fomenta el aprendizaje autodirigido. La interactividad de las funciones de las redes sociales en la lectura digital permite la integración de componentes de escritura y conversación, enriqueciendo la experiencia de lectura.

El entorno digital también facilita la socialización, promoviendo el debate y la colaboración entre los lectores a través de plataformas como wikis y foros, creando un espacio de aprendizaje más comunitario y colaborativo.

Estas particularidades demuestran cómo la alfabetización digital no solo transforma nuestra relación con los textos, sino que también altera nuestra conexión con la información y la sociedad.

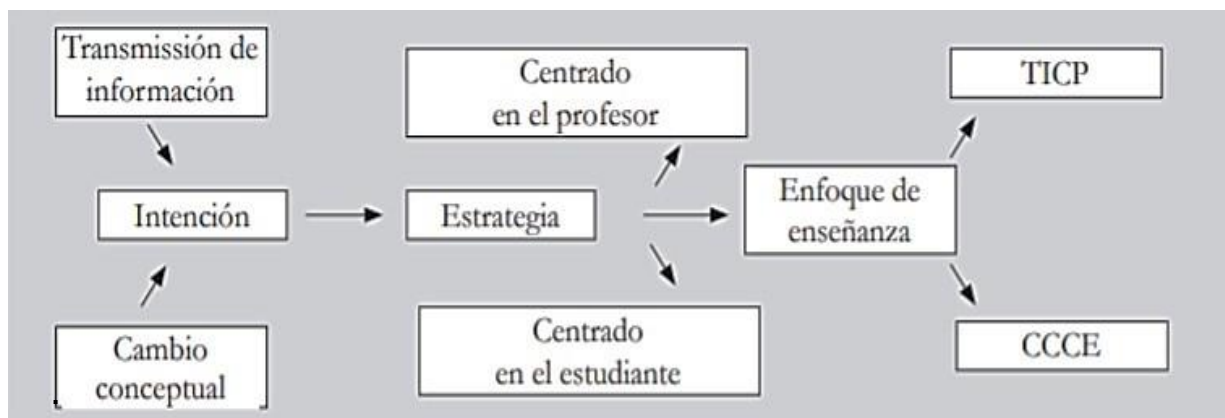
2.3.2.4. Enfoques teóricos sobre la lectura

Los enfoques pedagógicos son lineamientos sistemáticos llenos de ideología que guían las prácticas docentes, trazan sus objetivos, ideas y actividades, forman generalizaciones y lineamientos que se consideran óptimos para su correcto desarrollo.

Cada maestro puede utilizar un enfoque diferente en el aula, dependiendo de los objetivos que considere importantes, o en algunos otros casos, la institución educativa perteneciente a la corriente de estudio ya ha probado el método de enseñanza. Finalmente, proporciona todas las estrategias que pueden acercar la información a los estudiantes de manera más efectiva.

Figura 1

Representación de las conexiones entre las variables que influyen en la selección de un enfoque pedagógico por los educadores



Nota. Tomado de Soler Contreras y Romero Vanegas (2014).

Enfoque Lingüístico

Cassany (2013) aborda la lectura desde un enfoque lingüístico, caracterizándola como un proceso centrado en la comprensión de la gramática

y el vocabulario. Desde esta perspectiva, es fundamental que el lector posea un conocimiento profundo de las palabras, sus formas y significados tal como se presentan en el diccionario, además de comprender las reglas gramaticales que gobiernan su uso para acceder al contenido del texto. Tradicionalmente, se ha supuesto que el significado reside en el propio texto, es decir que surge de la integración de todos los componentes lingüísticos, como las unidades léxicas, frases y estructuras gramaticales, siendo así único, fijo, objetivo e independiente del lector y del contexto de la lectura.

En este contexto, el aprendizaje se visualiza como un proceso esencialmente lingüístico, que implica la adquisición y aplicación del vocabulario y la estructura sintáctica del idioma, enfocándose en la decodificación textual.

Este enfoque promueve lo que Cassany (2013) describe como lectura lineal, un proceso que se realiza a través de la identificación de la información explícita presente en un primer acercamiento al texto. Aquí, el lector emplea su habilidad de síntesis para explicar el contenido del texto.

Avendaño (2016) sugiere que esta faceta de la lectura se puede fomentar en el aula a través de diversas técnicas didácticas como la parafraseo, la creación de mapas conceptuales que organizan y conectan la información importante, la elaboración de diagramas que capturan datos de manera precisa, y la enumeración de ideas principales para entender la conexión semántica entre ellas. Es fundamental destacar que un lector debe comprender primero la información explícita del texto para poder acceder a su contenido implícito.

Para la comprensión crítica del texto, es imprescindible que el lector cuente con un sólido conocimiento lingüístico que le permita analizar cómo operan los diferentes elementos gramaticales y léxicos. Esto abarca la comprensión del significado literal y figurado de las palabras, el registro sociolingüístico de los términos, las estructuras propias de cada género y los dispositivos retóricos empleados por el autor. Al enfrentarse a textos multimodales, como memes o caricaturas, es necesario considerar también los elementos visuales como el color, la luz, las sombras, las líneas, las expresiones faciales y los escenarios para interpretar adecuadamente los mensajes verbales y visuales.

Enfoque psicolingüístico

Según Cassany (2013), la lectura se interpreta como la creación de significados que emerge de la relación interactiva entre el lector y el escrito. Este enfoque considera que la lectura desencadena procesos cognitivos (inferencias, suposiciones, dobles sentidos) que crean múltiples significados. La lectura requiere no solo la decodificación del significado explícito, sino también la recuperación de significados implícitos. Cassany (2013) destaca que comprender la lectura implica iniciar procesos cognitivos como anticipar el contenido del texto, formular y verificar hipótesis de significado, y leer entre líneas.

Avendaño (2016) afirma que el significado de un texto no es inmutable ni constante, sino que se desarrolla en la mente del lector basado en sus conocimientos previos, experiencias de vida, y contexto social y cultural. Por lo

tanto, el significado del texto puede variar entre lectores y también para un mismo lector en diferentes momentos o situaciones.

Enfoque sociocultural

Este enfoque reconoce al significado como producto del conocimiento del código lingüístico del texto y lo portado por el lector, pero resalta otros enfoques como el contexto social y cultural del autor y del lector. Según Cassany (2013), el texto no nace de la nada, sino del contexto personal y sociocultural de su creador. La lectura es vista como la práctica cultural que requiere conocer las peculiaridades de la comunidad que creó el texto, y no solo decodificar registros lingüísticos o sacar conclusiones. Es fundamental identificar el contexto del autor, su formación, ideología, y la macroestructura de cada género discursivo.

Vygotsky (2012) plantea que el lenguaje escrito es la creación social, y por lo tanto, no se puede simplificar a meras variables individuales. La lectura, en este sentido, es una actividad profundamente sociocultural, moldeada por el entorno social. Además, los propósitos de la lectura cambian según el contexto social y cultural en el que se ubique el lector.

Por otro lado, Cassany (2013) enfatiza la necesidad de cultivar un pensamiento crítico en los lectores contemporáneos, incitando a cuestionar las intenciones y objetivos detrás de cada mensaje. La lectura crítica implica reconocer que los mensajes no reflejan la realidad objetiva, sino que presentan perspectivas específicas. Se espera que el lector analice el discurso, aceptando lo que encuentra válido, descartando lo que no, y planteando alternativas si es necesario. Esta aproximación promueve la interacción de

forma más activa y reflexiva con el texto, permitiendo al lector no solo recibir información, sino también participar en un diálogo con el contenido. La interpretación del texto depende de la cultura tanto del escritor como del lector, y requiere motivación, concentración, atención y objetivos claros.

Según Avendaño (2016), el enfoque sociocultural implica reflexionar y valorar el texto, promoviendo procesos de introspección, evaluación y crítica razonada. Las actividades relevantes incluyen identificar el entorno sociocultural del texto, las habilidades argumentativas del autor, el punto de vista del autor, y tomar posiciones críticas. También es importante analizar interpretaciones de otros lectores y evaluar el texto desde aspectos conceptuales y formales.

Para lograr el nivel de comprensión crítica de un texto, es esencial adoptar un enfoque multidimensional que abarque perspectivas lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales. Este enfoque integral requiere abordar el texto en diferentes niveles: literal (interpretando las líneas), inferencial (interpretando lo implícito) y contextual (interpretando más allá de las líneas). Estas modalidades de lectura se manifiestan simultáneamente en la mente del lector, permitiendo la identificación de significados subyacentes y fomentando profundas reflexiones sobre el contenido presentado.

Cassany (2013) señala que el término "crítico" ha tenido un impacto significativo en diversas disciplinas académicas a lo largo de las últimas décadas, mencionando ejemplos como la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía crítica desarrollada por Paulo Freire, y el análisis crítico del discurso de Van Dijk. Estas influencias subrayan que los textos no son entidades neutrales; reflejan las intenciones y perspectivas del autor, y están

imbuidos de ideologías. Por tanto, la lectura crítica implica un esfuerzo consciente para identificar y cuestionar las ideologías que se encuentran incrustadas en el discurso.

En esencia, la lectura crítica no solo se enfoca en el contenido del texto, sino también en su contexto social, cultural, ideológico y de poder. Los lectores construyen interpretaciones del texto basadas en su propio entendimiento del contexto sociocultural, la identidad del autor y los objetivos implícitos del texto. Freire (1989) Este enfoque se resume afirmando que la comprensión a través de la lectura crítica conlleva reconocer la conexión intrínseca entre el texto y su contexto. No solo fomenta una lectura más informada y consciente, sino también una participación activa y reflexiva en el mundo mediante el texto.

2.3.2.5. Lectura digital y virtualidad

La lectura digital, descrita por Thibaut y Calderón (2020) como la forma de lectura estrechamente ligada al uso de dispositivos tecnológicos, se adapta a los tiempos modernos y es esencial en los procesos educativos que involucran virtualidad y ambientes digitales. Este tipo de comprensión lectora responde a las necesidades de las generaciones que están conectadas a Internet y de los usuarios digitales nativos, quienes no solo consumen, sino que también crean "discursos multimodales" que integran texto, imágenes, videos y sonidos, según Torrego (2021). Además, como señala Tornero (2020), esta práctica en medios digitales se entrelaza con otras actividades mediadas digitalmente, como la navegación por Internet.

Durante la crisis sanitaria, la educación virtual ha transformado muchas premisas tradicionales de la enseñanza presencial, pasando a un escenario donde las telecomunicaciones juegan un papel central, como indica Cáceres-Correa (2020). En este contexto, los dispositivos tecnológicos se han vuelto indispensables para acceder a recursos de información, educación y comunicación.

Daniel Cassany (2019) destaca que la lectura es el principal medio para adquirir y desarrollar el conocimiento del código escrito. Las habilidades cognitivas reveladas al leer digitalmente implican la activación de varios procesos mentales importantes, incluyendo el razonamiento, la percepción y la memoria. El cambio del texto físico al texto electrónico transforma radicalmente la forma de leer, influenciado por las características de las aplicaciones de lectura y las redes asociadas a estas, como menciona Cerdón (2018). Esta evolución trae consigo nuevos formatos y géneros literarios, además de cambiar el modo en que conectamos con los textos, promoviendo el surgimiento de la cultura lectora que se inclina cada vez más hacia el entorno multimodal de la lectura digital.

El adolescente contemporáneo, como nativo digital inmerso en el uso práctico de recursos tecnológicos (Tornero 2020), está profundamente conectado con las narrativas transmedia. Esta conexión abarca elementos como "videojuegos, ilustraciones, películas, canciones, cómics, series, videos en Internet y redes sociales" (Rovira 2017), esenciales para su estilo de lectura digital y multimodal, caracterizado por la "socialización horizontal" donde ellos

mismos crean, comparten y disfrutan del producto audiovisual que seleccionan y examinan (Tornero 2020).

Estos jóvenes se sienten atraídos por un el mundo digital que es una conjunción entre sus experiencias personales y la carga cultural que exponen los medios como el internet, los comics, los videojuegos, entre otros (Rovira 2017). Se acercan a la lectura en dispositivos digitales con un conjunto completo de habilidades que activan procesos cognitivos específicos para construir significados en la lectura en línea, lo que implica interpretar constantemente los elementos multimedia (Tornero 2020).

No solo abarca sus propias experiencias y lecturas, sino también influencias de medios como la televisión, el cine, los videojuegos, los cómics y la web, elegidas de acuerdo con su desarrollo literario

Daniel Cassany resalta que la creciente conectividad a Internet en los hogares, la proliferación de pantallas y teclados, y el uso extendido de dispositivos móviles, han generado diferentes formas de expresión (Cassany, 2006). Torrego (2021) también señala que la era digital produce discursos multimodales, facilitando aprendizajes lingüísticos y literarios fuera del aula. Thibaut y Calderón (2020) destacan que estas interacciones están estrechamente vinculadas al uso de tecnologías, influyendo notablemente en la percepción del mundo en el ámbito educativo.

La generación "Internet", según Cassany (2006), se caracteriza por habilidades y comportamientos distintos a generaciones anteriores debido a la

integración del internet en sus labores cotidianas. Este grupo poblacional, habituado a discursos multimodales que combinan texto, imágenes, vídeos y sonidos (Torrego, 2021), participa activamente en el consumo mediático, que incluye ver series, programas de televisión, vídeos en Internet y crear memes, buscando constantemente maneras de participar en prácticas de literacidad digital (Thibaut y Calderón, 2020).

En relación a la lectura digital y multimodal, los adolescentes son tanto receptores como creadores de contenido en la red. Actúan como lectores, consumidores y creadores en entornos digitales donde emergen y desafían narrativas (Tornero, 2020). La narrativa multimodal, que revitaliza las producciones digitales (Rovira, 2017), ofrece a los adolescentes un espacio de exploración y acción, distintito donde el escenario para la comprensión del texto se une a elementos como gif, imágenes, productos audiovisuales, e imágenes, etc., les desafían a desarrollar habilidades más allá de la alfabetización funcional (Tornero, 2020).

Estos jóvenes están inmersos en un proceso de lectura y escritura intensamente influenciado por las nuevas tecnologías, donde los escenarios como el salón de clase son redefinidos mediante la convergencia de lo tradicional y lo digital (Tornero, 2020). Las Plataformas de interacción social como “X”, Facebook o Instagram, permiten a los usuarios expresar su identidad mediante prácticas de literacidad, reflejando dinámicas propias de los nuevos enfoques y narrativas, aunque estas prácticas pueden priorizar la motivación para lograr análisis exhaustivo (Paladines y Margallo, 2020). Otra investigación

comparativa sobre la lectura digital entre púberes de Portugal, Chile y Polonia indica que la lectura digital se centra principalmente en las redes sociales, pero también incluye foros, chats públicos y enciclopedias en línea (wikis) (Torner, 2020).

2.3.2.6. Dimensiones de la Lectura Digital

Nivel literal. El nivel literal de la lectura digital se refiere a la capacidad del lector para comprender y extraer información directamente explícita del texto. Esta habilidad es fundamental, ya que permite al lector identificar ideas principales, reconocer personajes y eventos, y comprender el significado de las palabras en su contexto. García y Ríos (2017) destacan que la comprensión literal es crucial porque sirve como base para niveles más avanzados de comprensión. En el contexto digital, esta habilidad incluye la capacidad de navegar por hipervínculos y reconocer elementos multimedia que complementan el texto. Por ejemplo, un lector debe ser capaz de seguir una narrativa lineal y responder preguntas sobre hechos específicos mencionados en el texto, reflejando una comprensión precisa de la información presentada.

Nivel inferencial. El nivel inferencial de la lectura digital implica la capacidad del lector para superar la información textual y realizar inferencias al entender el contexto. Esta habilidad es esencial para una comprensión más profunda y crítica del texto, ya que permite al lector interpretar significados implícitos, prever posibles desenlaces y establecer relaciones entre diferentes partes del texto. Serrano y García (2019) subrayan que la inferencia en la lectura digital

también incluye la capacidad de evaluar la credibilidad de las fuentes y discernir la intención del autor. Un lector que puede inferir las motivaciones de un personaje en una historia o prever los resultados de un experimento científico demuestra un nivel avanzado de comprensión inferencial.

Nivel crítico. El nivel criterio valorativo de la lectura digital se centra en la capacidad del lector para emitir juicios críticos sobre el contenido del texto, así como sobre la calidad y relevancia de la información. Este nivel requiere una evaluación tanto subjetiva como objetiva, donde el lector debe ser capaz de distinguir entre hechos y opiniones, valorar la argumentación del autor y reflexionar sobre su propio posicionamiento frente al texto. López y Martínez (2020) argumentan que este nivel de lectura es esencial en el entorno digital actual, donde la abundancia de información requiere habilidades críticas para discernir información fiable y relevante. Un lector en el nivel criterio valorativo podría analizar un artículo de opinión en un blog, evaluando la solidez de los argumentos presentados y comparándolos con otras fuentes de información.

Link

1.4. Marco conceptual o glosario

Actuación pedagógica. Se refiere a la aplicación efectiva de los conocimientos adquiridos en la práctica educativa diaria.

Aprendizaje. El proceso mental que engloba la simbolización, categorización y codificación de los elementos captados a través de los sentidos, todo ello enmarcado en un contexto histórico y cultural. Este proceso

contribuye esencialmente a la construcción del conocimiento
(Butragueño, 2014).

Competencia comunicativa. Los docentes ejercen un papel fundamental como intermediarios que promueven el diálogo y la comunicación fluida en un ambiente caracterizado por el respeto mutuo.

Competencia de gestión. En esta área se evalúa la habilidad de los docentes para organizar y administrar de manera eficaz las actividades y tareas relacionadas con la tecnología, tanto en entornos sincrónicos como asíncronos.

Competencia de indagación. Esta habilidad permite a los educadores utilizar la tecnología como la herramienta que facilita la exploración y adquisición de nuevos saberes, promoviendo así un aprendizaje continuo y enriquecedor.

Competencia pedagógica. Implica la capacidad de los docentes para utilizar efectivamente la tecnología como un medio poderoso para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Competencia TIC. Las tecnologías tienen múltiples usos y pueden ser efectivas cuando se diseñan e implementan para incrementar la inmersión de los estudiantes en el aprendizaje y la colaboración (Choque, 2009).

Competencias digitales. Se refieren a las habilidades versátiles que los docentes poseen para maniobrar y dominar eficazmente los recursos digitales, lo que enriquece significativamente el potencial educativo en cualquier entorno o contexto en el que se desenvuelvan. La diversidad y amplitud de este dominio son cruciales para facilitar la incorporación exitosa de la tecnología en múltiples áreas de estudio.

Crea un ambiente de proximidad y respeto mutuo. Hace hincapié en la necesidad de que los docentes creen un ambiente de aula donde se fomente la cercanía y el respeto mutuo entre docentes y estudiantes.

Dimensión tecnológica. Aquí se aborda la implementación de herramientas y recursos tecnológicos con el propósito de realzar y mejorar las actividades educativas, tanto de manera síncrona como asíncrona.

Dispositivo. Colección heterogénea que incluye casi todo, discursivo o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policiales, declaraciones filosóficas. El dispositivo en sí es una red extendida entre estos elementos.

Educación. Es la acción de los profesionales de la enseñanza al llevar a cabo actividades de instrucción-aprendizaje con un grupo de estudiantes con el objetivo de transferir conocimientos y evaluar su nivel de comprensión (Cuenca, 2012).

Evalúa de manera continua el progreso del aprendizaje para ajustar su enseñanza. Destaca la importancia de que los docentes estén constantemente evaluando el progreso de sus estudiantes y adapten su enfoque pedagógico en consecuencia, garantizando un aprendizaje efectivo.

Lectura. La lectura es una forma de comunicación que faculta a cada lector desarrollar pensamientos cognitivos e interactivos, la lectura permite la fácil construcción de nuevos conocimientos.

Recursos TIC. son herramientas esenciales para gestionar y transformar datos. Estas tecnologías incluyen el uso de computadoras y software para crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar información.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

2.1. Operacionalización de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Índice
Competencias TIC	Búsqueda de información	● Consulta ● Distingue ● Interactúa ● Reconoce soportes de comunicación virtual	4,3,2,1
	Comunicación	● Trabajo colaborativo ● Participar	4,3,2,1
	Cooperación	● Habilidades funcionales ● Opera ● Reconoce	4,3,2,1
	Manejo de recursos web	● Recupera ● Secuencia ● Complementa	4,3,2,1
Lectura digital	Nivel literal	● Deduce ● Formula	4,3,2,1
	Nivel inferencial	● Valora ● Opina	4,3,2,1
	Nivel crítico - valorativo		

Nota. La tabla presenta la operacionalización de las variables del estudio, desglosando las competencias TIC y la lectura digital en sus dimensiones

específicas y los indicadores utilizados para medir cada dimensión. Los índices numéricos reflejan la escala utilizada para evaluar cada indicador.

2.6.1. Identificación y clasificación de variables

X: Competencias TIC

- Búsqueda de información
- Comunicación
- Cooperación
- Manejo de recursos web

Y: Lectura digital

- Comprensión a nivel literal
- Comprensión a nivel inferencial
- Comprensión a nivel crítico valorativo

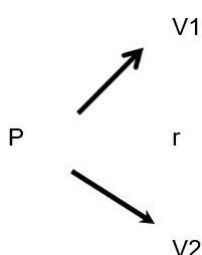
2.2. Tipo y diseño de investigación

El estudio emplea un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y transversal de tipo descriptivo correlacional. Se clasifica como transversal porque la recopilación de datos se realizó en un único momento, en diciembre de 2022. Asimismo, es no experimental ya que el investigador no modifica ni influye en las variables observadas ni en las condiciones de los participantes, conforme la metodología de Hernández, Fernández y Baptista (2014).

El estudio es de naturaleza descriptiva y correlacional, ya que pretende identificar si hay alguna conexión o influencia entre las variables 'competencias TIC' y 'lectura digital'.

Figura 2

Diseño de investigación



Dónde:

P: Población

V1: Competencias TIC

V2: Lectura digital

r : Relación

2.3. Población de estudio

Según Hernández et al. (2014), la población es definida como el conjunto completo de individuos, eventos o cosas que presentan características comunes determinadas. En el estudio aludido, el universo poblacional consiste en los docentes y directivos de cuatro unidades escolares públicas, abarcando tanto la educación primaria como la secundaria. Esta población específica incluye a 349 docentes y 26 directivos, según se especifica en la tabla

presentada en el documento. Esta definición ofrece de forma clara y detallada del grupo objetivo para el análisis o la investigación en cuestión.

Además, la población estudiada en otro segmento del proyecto comprende a 293 estudiantes de quinto de secundaria de las seis sedes del colegio Genes II en Lima, lo que permite abordar la investigación desde diferentes ángulos dentro del mismo contexto educativo.

Tabla 2

Población según las aulas selección y regular de la IEP Genes

Genes	selección		
	n	regular	total
Genes I	26		26
Genes II	31	27	58
Genes III	30	29	59
Genes V	33	29	62
Genes			
Gamarra	25	-	25
Genes norte	36	27	63
Total	181	112	293

Nota. La tabla muestra la distribución de la población según la selección regular y el total de estudiantes en diferentes genes de la IEP GENES II.

2.4. Tamaño de muestra

Bavaresco (1994) destaca que se empleó un muestreo probabilístico, asegurando que cada integrante de la población tuviera igual probabilidad de ser elegido. Por otro lado, Hernández Sampieri R. (2006) Se determinó el tamaño de la muestra considerando un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%. Para seleccionar la muestra, se empleó el programa GENES II y se aplicó la fórmula adecuada.

Figura 3

Muestra

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

	1.9
Z	6
p	0.5
q	0.5
N	58
	0.0
e	5

$$n = 55.7032$$

$$1.1029$$

$$n = 50$$

Nota. Se aplicó la fórmula de muestreo probabilístico para calcular el tamaño de la muestra, utilizando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Técnicas para la recolección de datos.

La técnica es la encuesta y el instrumento el cuestionario, el cual se consigna en el Anexo 1. El cuestionario comprende un total de 45 ítems y está dividido en tres secciones:

- Información demográfica (5 ítems)
- Información de las competencias TIC (23 ítems en escala de Likert de 05 puntos)
- Información de la lectura digital (20 ítems en escala de Likert de 05 puntos)

El cuestionario fue elaborado en *Google Forms*. Asimismo, la recolección de datos se realizó entre el 05 y 10 de diciembre de 2022, dentro de los laboratorios de informática de la institución.

Procedimiento:

Inicialmente, se llevó a cabo la prueba piloto en una muestra pequeña para verificar la eficacia del instrumento. Luego, el instrumento se aplicó al grupo seleccionado para el estudio. Los estudiantes completaron los cuestionarios en aproximadamente 20 minutos. Los datos recopilados se ingresaron en la hoja de cálculo de Microsoft Excel para su posterior análisis y elaboración de los resultados.

2.5. Análisis de interpretación e información.

Para el análisis y cuantificación de los datos recopilados, se empleó el programa estadístico SPSS 26. Los resultados se muestran en gráficos y tablas, lo que facilita su comprensión y apoyo visual. La interpretación de los valores obtenidos se realizó en función de los objetivos del estudio.

2.6. Técnicas para el análisis de datos

El análisis descriptivo, se llevaron a cabo diversos procedimientos, como la tabulación de datos, la determinación de parámetros estadísticos y el cálculo de medidas de tendencia central y dispersión. Además, se crearon tablas de clasificación simples y de doble entrada, y se calcularon frecuencias absolutas y relativas en porcentaje. Los datos se visualizaron mediante representaciones gráficas y se evaluó la confiabilidad del instrumento a través del cálculo de la correlación.

En el análisis inferencial, se inició con la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov para seleccionar la prueba de hipótesis adecuada. Luego, se aplicó la prueba de correlación Rho de Spearman para examinar las interacciones entre las variables de interés. Estos análisis se realizaron utilizando los programas estadísticos Excel 2016 y SPSS 26, con el objetivo de obtener resultados precisos y confiables en relación con la gestión educativa y la calidad del servicio educativo.

2.7 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Rusque (2003) argumenta que la validación implica medir y abordar diversas preguntas vinculadas al proceso de investigación, involucrando la intervención de profesionales capacitados para analizar la formulación de contenidos del instrumento. Además, la fiabilidad se refiere a la consistencia del instrumento durante el proceso de recolección de datos, evaluada de manera independiente.

Hernández (2014) subraya la relevancia de la validez de constructo, particularmente en el ámbito científico, como un componente esencial para asegurar la credibilidad y precisión de los estudios.

Mejía (2008) describe el proceso de validación de instrumentos como la evaluación de la efectividad de los cuestionarios para medir adecuadamente las características específicas para las que fueron diseñados. Para este proceso, se contó con la experiencia de tres profesores destacados del departamento de posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. A estos expertos se les proporcionaron herramientas como un cuadro de coherencia, los cuestionarios y una hoja de validación que incluía los indicadores necesarios.

Esto les permitió evaluar la adecuación y relevancia de los ítems en las herramientas de medición.

Validez

La validez es un proceso de intervención y participación de profesionales, quienes analizan las preguntas formuladas para asegurar que concuerden con las variables y dimensiones del estudio, verificando la consistencia de las

preguntas según el instrumento utilizado. Tres profesionales con grado de Maestro y/o Doctor (juicio de expertos) llevaron a cabo la validación. Se analizó las variables de estudio relacionadas con el uso de recursos didácticos y la enseñanza por competencias de los docentes de biología y química de la facultad de educación de la UNMSM en Lima.

Tabla 3

Nivel de validez de los cuestionarios, según el juicio de expertos.

Expertos	competencias tic	lectura digital
	%	%
Experto 1	91	90
Experto 2	91	90
Experto 3	90	91
Promedio	90%	90%

Nota. Ficha de validación del cuestionario

Después de constituir la calificación expresada por los expertos, tanto

Competencias Tic como el entorno de la **Lectura Digital** para resolver la dimensión de validez, se lograr comprender en la tabla adjunta:

Tabla 4*Tabla de niveles de validez*

Valores	Nivel de validez
91 - 100	Excelente
81 - 90	Muy Bueno
71 - 80	Bueno
61 - 70	Regular
51 - 60	Deficiente

Nota. Los valores reflejan la evaluación del nivel de validez de las competencias TIC y la lectura digital, según el juicio de expertos.

Teniendo en cuenta la validez de la herramienta de evaluación de expertos, donde el cuestionario de **Competencias TIC** recibió un valor del 90% y el valor de la **Lectura digital** es del 90%, se puede concluir que ambos cuestionarios tienen un nivel MUY BUENO.

Confiabilidad de la variable las competencias TIC en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES

Para conocer el porcentaje de confiabilidad del instrumento, se empleó el alfa de Cronbach. Se utilizará el cuestionario como herramienta de evaluación aplicando la siguiente fórmula:

Figura 4

Confiabilidad de Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

Con los siguientes valores:

$$K = 23$$

$$K-1 = 22$$

$$\sum S_i^2 = 29.83$$

$$S_T^2 = 248.524$$

Alfa de Cronbach	N de preguntas
,919	23

Nota. Como el estudio estadístico Alfa de Cronbach, el instrumento tiene excelente confiabilidad al tener $\alpha = 0,919$

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados descriptivos de la variable 1: Competencias

TIC

Tabla 5

Distribución de frecuencia según la variable las competencias TIC de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022.

Niveles	Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)	Porcentaje acumulado (%)
Bajo	38	76.00	76.00
Medio	12	24.00	100.0
Total	50	100.0	

Nota. Datos recopilados en el estudio de competencias TIC en estudiantes de la IEP GENES II, 2022.

Figura 5

Niveles de las competencias TIC de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022



Un estudio realizado con estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II reveló que la mayoría, equivalente al 76%, presenta un nivel bajo en competencias relacionadas con las TIC. De manera significativa, no se encontró ningún estudiante con un nivel alto en competencias TIC. Esta información pone de manifiesto una considerable brecha en habilidades tecnológicas entre los estudiantes evaluados.

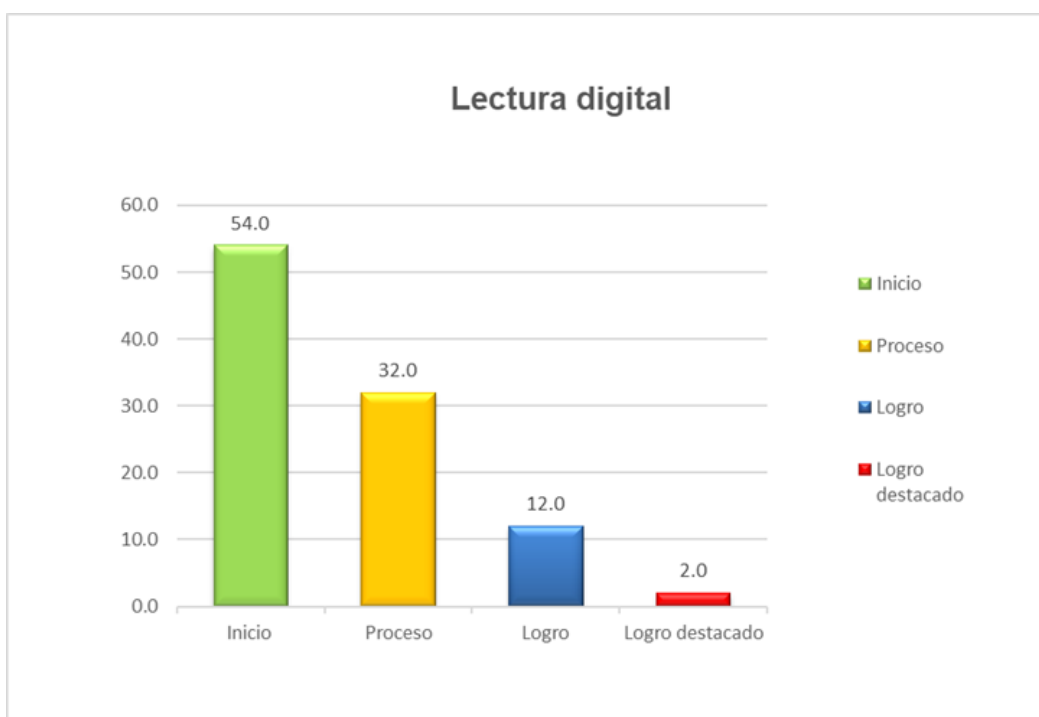
Tabla 6

Distribución de frecuencia según la variable lectura digital de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inicio	27	54.0	54.00
Proceso	16	32.0	86.00
Logro	6	12.0	98.00
Logro destacado	1	2.0	100.00
Total	50	100.0	

Figura 6

Niveles de la Variable lectura digital de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022



En la IEP GENES II, se evaluaron las competencias en lectura digital de los estudiantes de quinto de secundaria. Los resultados indicaron que la mayoría de estos estudiantes, específicamente el 54%, se encuentran en el nivel inicial de lectura digital. Este hallazgo destaca la necesidad de mejorar las habilidades de lectura digital entre los estudiantes para prepararlos de manera más efectiva en el manejo de información en formatos digitales.

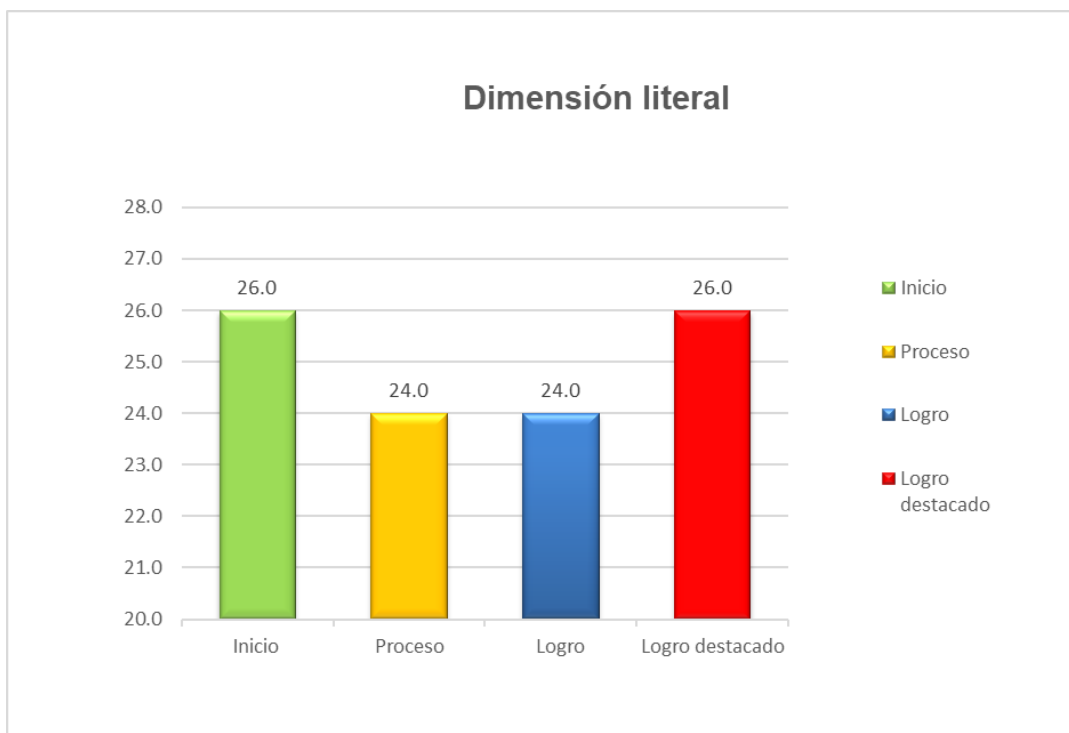
Tabla 7

Distribución de frecuencia de la lectura digital según la dimensión literal de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II 2022

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inicio	13	26.0	26.00
Proceso	12	24.0	50.00
Logro	12	24.0	74.00
Logro destacado	13	26.0	100.00
Total	50	100.0	

Figura 7

Niveles según la dimensión literal de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022



Se observó que la mayoría de ellos, específicamente el 24%, están en proceso de desarrollar su habilidad para realizar lecturas digitales en la dimensión literal. Esto indica que estos estudiantes están aún aprendiendo a entender y procesar información textual directa en formatos digitales, destacando la oportunidad de mejora en esta área fundamental de la alfabetización digital.

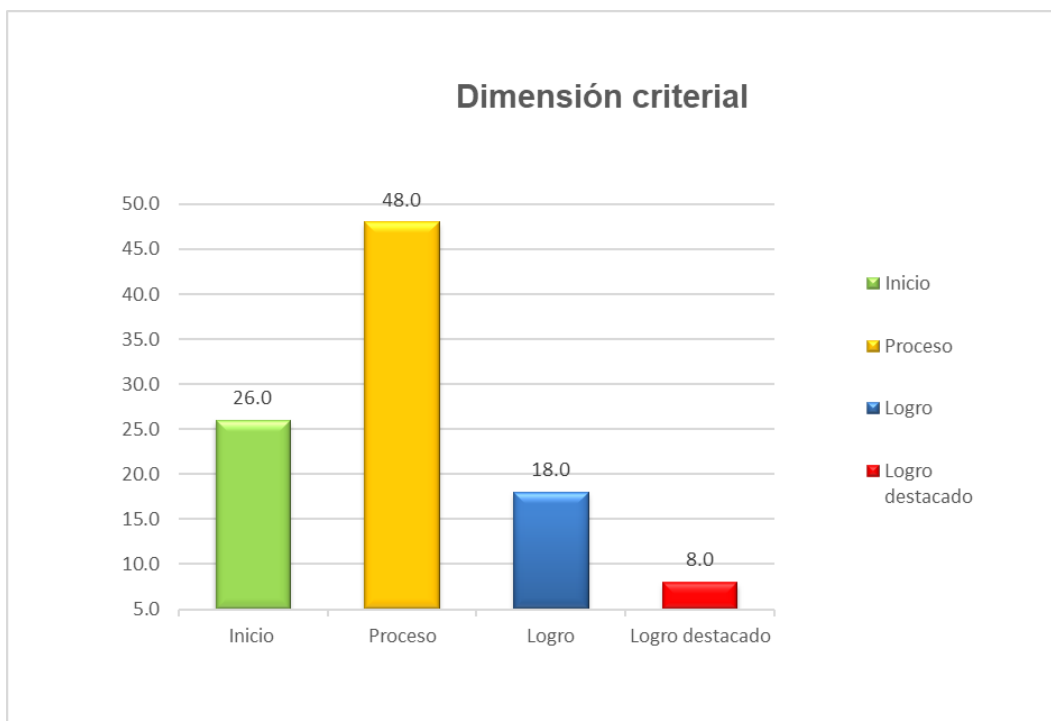
Tabla 8

Distribución de frecuencia de la lectura digital según la dimensión criterial de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inicio	13	26.0	26.00
Proceso	24	48.0	74.00
Logro	9	18.0	92.00
Logro destacado	4	8.0	100.00
Total	50	100.0	

Figura 8.

Niveles según la dimensión criterial de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022



Se muestra la distribución de la lectura digital en función de la dimensión criterial de los estudiantes de la institución. Aquí, observamos que la mayor parte de los estudiantes están en la fase de desarrollo de la lectura digital criterial, alcanzando un 48%.

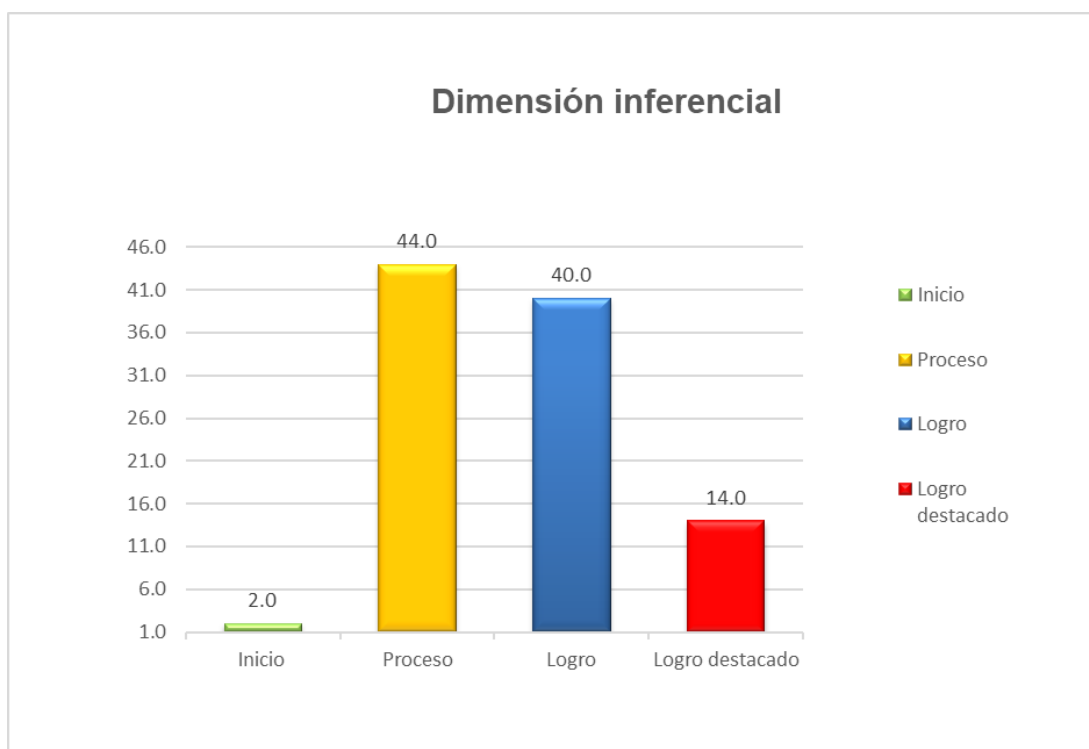
Tabla 9

Tabla de frecuencia de la lectura digital según la dimensión inferencial de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inicio	1	2.0	2.00
Proceso	22	44.0	46.00
Logro	20	40.0	86.00
Logro destacado	7	14.0	100.00
Total	50	100.0	

Figura 9

Niveles según la dimensión inferencial de los estudiantes de quinto de secundaria de la IEP GENES II, 2022



En el análisis de la competencia en lectura digital desde la dimensión inferencial entre los alumnos de quinto de secundaria de la IEP GENES II, se ha encontrado que la mayoría, un 44%, están en el nivel "en proceso" en cuanto a sus habilidades para hacer inferencias. Esto sugiere que casi la mitad de los estudiantes han desarrollado la capacidad de entender y deducir información implícita en textos digitales. Esto indica que aún están progresando hacia una comprensión más profunda y crítica del material leído.

3.2. Prueba de hipótesis

Estadística Inferencial

En esta sección se procede a verificar las hipótesis considerando el análisis de normalidad. El estudio involucra a 50 estudiantes y se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad. Se establecieron los siguientes criterios de decisión para determinar si los datos siguen o no la distribución normal:

- H0: Las competencias TIC tienen relación con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022.
- H1: Las competencias TIC no tienen relación con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022.

El nivel de significancia α establecido es de 0.05, que sirve como criterio para rechazar o no la hipótesis nula: Si $p < 0.05$, se rechaza H_0 ; si $p > 0.05$, se acepta H_0 .

Tabla 10

Resultados del Test de Kolmogorov-Smirnov para Competencias TIC y Lectura Digital

Variable	Estadístico	Asintótico	Significancia
Competencias TIC	,337		,000
Lectura Digital	,348	0	,000
		0	,000

Nota: a es una corrección de significación de Lilliefors.

Se encontró que la significancia de las variables fue de 0.000, lo que llevó al rechazo de la hipótesis nula (H_0). Esto indica que los datos no provienen de una distribución normal. Para el análisis de correlaciones no paramétricas, se empleó el coeficiente Rho de Spearman 24.

Prueba de hipótesis

Hipótesis general

H1: Las competencias TIC tienen relación significativa con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES II de Lima, Perú, 2022.

Ho: Las competencias TIC no tienen relación significativa con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES II de Lima, Perú, 2022.

Tabla 11

Coeficiente de correlación de Rho de Spearman entre las competencias TIC y lectura digital.

	Lectura digital	
Las competencias	Rho de spearman	Sig. (bilateral) " p"
TIC	0,459*	0,000

El estudio sobre la relación entre las competencias TIC y la lectura digital en estudiantes se realizó utilizando el coeficiente de correlación de rangos de Spearman. Los resultados mostraron una correlación positiva moderada, indicando que un aumento en las habilidades TIC está asociado con una mejora en la lectura digital. El coeficiente de Rho de Spearman obtenido fue de 0.459, con un valor p menor a 0.05, lo que permitió rechazar la hipótesis nula. Así, con un nivel de significancia del 5%, se determinó que existe una correlación directa y moderada entre las competencias en TIC y la lectura digital. Esto sugiere que las habilidades en TIC pueden influir positivamente en las capacidades de lectura digital, subrayando la importancia de fomentar estas competencias para mejorar la comprensión y manejo de textos en formatos digitales.

Hipótesis específica 1

H1 Existe relación significativa entre las competencias Las competencias TIC tienen relación con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES II de Lima, Perú, 2022.

Ho No existe relación significativa entre las competencias Las competencias TIC tienen relación con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES II de Lima, Perú, 2022.

Tabla 12

Coeficiente de correlación de Rho de Spearman las competencias TIC y la dimensión literal de la lectura digital

Dimensión literal		
Las competencias	Rho de spearman	Sig. (bilateral) " p"
TIC	0,426*	0,000

La tabla muestra el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) entre las competencias en TIC y la comprensión literal en lectura digital. Los resultados indican una correlación positiva media, sugiriendo que a medida que las competencias en TIC aumentan, también mejora la comprensión literal de los textos digitales. La prueba paramétrica del coeficiente de correlación de Spearman arrojó un valor de $r = 0.426^{**}$ con $p < 0.01$, lo que permite rechazar la hipótesis nula.

Con un nivel de significancia del 1%, se determina que hay una correlación significativa entre las competencias en TIC y la comprensión literal

en lectura digital. Esto implica que fortalecer las habilidades en TIC puede tener un efecto positivo en la capacidad de entender información textual de forma literal en contextos digitales.

Hipótesis específica 2

H1: Hay relación significativa entre las competencias TIC y la comprensión a nivel inferencial en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES II de Lima, Perú, 2022.

Ho: No hay relación significativa entre las competencias TIC y la comprensión a nivel inferencial en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES II de Lima, Perú, 2022.

Tabla 13

Coeficiente de correlación de Rho de spearman las competencias TIC y la dimensión inferencial de la lectura digital.

Dimensión inferencial		
Las competencias	Rho de spearman	Sig. (bilateral) "p"
TIC	0,318*	0,012

La tabla presenta el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) entre las competencias en TIC y la capacidad de lectura digital a nivel inferencial. Se detecta una correlación positiva moderada entre estas variables, lo que indica que un mayor dominio en TIC está relacionado con una mejor comprensión inferencial en la lectura digital. El coeficiente Rho de Spearman arrojó un valor de $r = 0.318$ con un $p < 0.05$, permitiendo rechazar la hipótesis nula.

Con un nivel de significancia del 5%, se determina que existe una relación positiva y significativa entre las competencias en TIC y la dimensión inferencial de la lectura digital, aunque esta relación es moderada en su magnitud. Esto sugiere que el desarrollo de habilidades en TIC puede mejorar notablemente la capacidad de los estudiantes para analizar y derivar conclusiones a partir de textos digitales.

Hipótesis específica 3

H1 Las competencias TIC tienen relación significativa con la comprensión a nivel crítico en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENESII de Lima, Perú, 2022.

H0 Las competencias TIC no tienen relación significativa con la comprensión a nivel crítico en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES II de Lima, Perú, 2022.

Tabla 14

Coefficiente de correlación de Rho de Spearman las competencias TIC y la dimensión crítica en el proceso de la lectura digital.

	Dimensión crítica	
Las competencias	Rho de Spearman	Sig. (bilateral) "p"
TIC	0,401*	0,000

La tabla muestra el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) entre las habilidades en TIC y la comprensión crítica en la lectura digital. Se observa una correlación positiva moderada entre estas variables, sugiriendo que un mayor dominio en TIC está asociado con una mejor comprensión crítica. La prueba no paramétrica del coeficiente Rho de Spearman arrojó un valor de $r = 0.401^{**}$ con $p < 0.05$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula.

Con un nivel de significancia del 5%, se determina que existe una correlación positiva moderada entre las habilidades en TIC y la comprensión crítica de la lectura digital en los estudiantes de quinto de secundaria de la

IEP GENES. Esto indica que mejorar las competencias en TIC podría aumentar la capacidad de los estudiantes para evaluar y valorar la calidad y pertinencia de la información en textos digitales.

3.3. Discusión de resultados

Al evaluar las competencias en TIC, se descubrió que el 76.7% de los estudiantes consideran sus habilidades bajas. Esta falta de integración de TIC por parte de docentes y administradores impacta negativamente en la transmisión efectiva del conocimiento. Además, el 53.3% de los estudiantes evalúan su habilidad en lectura digital como inicial, lo que evidencia deficiencias en la comprensión de textos digitales.

El estudio investigó la relación entre las competencias en TIC y la lectura digital de estos estudiantes, identificando una correlación positiva moderada entre estas variables, con un coeficiente de Pearson de $r = 0.459$ y $p < 0.05$, lo que permite rechazar la hipótesis nula y confirmar una correlación significativa al 5%. Este hallazgo es consistente con la investigación de Salazar (2021), quien concluyó que la lectura de textos digitales es crucial para la preparación académica y profesional, generando interés y motivación para acceder a más textos digitales.

El primer objetivo específico fue examinar la relación positiva entre competencias TIC y la dimensión literal de la lectura digital en 2022. Se encontró una correlación positiva moderada, con un coeficiente de $r = 0.426$ y $p < 0.05$ en la prueba de Pearson, confirmando una relación significativa. Este resultado es comparable al de Divya y Mohamed (2018), quienes analizaron la relación entre

‘competencia de lectura digital’ y variables como ‘nivel de competencia en el uso de computadoras y dispositivos digitales’, ‘necesidad de formación en lectura digital’ y ‘confianza en la lectura digital’. La investigación realizada con 525 estudiantes de postgrado en Kerala, India, mostró que la mayoría tiene un nivel intermedio en competencia de lectura digital, y una relación significativa (0.727) entre ‘competencia de lectura digital’ y ‘nivel de habilidad en el uso de computadoras y dispositivos electrónicos’.

El segundo objetivo específico se centró en investigar la conexión entre competencias en TIC y la dimensión inferencial de la lectura digital. Los resultados mostraron una correlación positiva moderada, con un coeficiente de $r = 0.318$ y $p < 0.05$, confirmando una relación significativa. Este hallazgo coincide con el estudio de Succa (2022), que analizó el impacto de competencias digitales en el rendimiento académico en la red de colegios Santarosinosa de la UGEL Cusco durante 2021. Mediante una metodología cuantitativa, deductiva y descriptiva, y un diseño no experimental, se recolectaron datos de 86 docentes a través de cuestionarios. Los análisis mostraron que el modelo explicaba las variables del estudio en un 77.7% y 77.8%, según los índices de Cox Snell y Nagelkerke, respectivamente, concluyendo una relación significativa entre competencias digitales y rendimiento académico, con un valor de $X = 129.11$ y $p = 0.000$.

El tercer objetivo específico examinó la relación entre habilidades en TIC y la dimensión criterial de la lectura digital. Los resultados indicaron una correlación positiva moderada, con un coeficiente de Pearson de $r = 0.401$ y $p <$

0.05, señalando una relación significativa. Este resultado es similar al estudio de Maguiña (2021), que evaluó el impacto de las competencias digitales en el rendimiento académico en las instituciones educativas Padre Iluminato en San Juan de Miraflores en 2021. Este estudio cuantitativo, causal y no experimental, analizó las respuestas de 70 docentes mediante cuestionarios. Los resultados demostraron una relación causal entre competencias digitales y rendimiento académico, con valores de Cox y Snell de 0.611 y una prueba de Nagelkerke de 0.689, indicando una correlación significativa y buena explicación de la variabilidad de las variables dependientes.

A pesar de las similitudes encontradas, existen algunas discrepancias significativas en los antecedentes revisados. El estudio de Reiber-Kuijpers et al. (2021) se centró en las estrategias de lectura en un segundo idioma dentro de un entorno digital. Encontró que el uso de estrategias de localización, síntesis y navegación propias del contexto digital, así como de inferencia y skimming del contexto impreso, son cruciales. Esta diferencia en el enfoque y las variables estudiadas contrasta con nuestro estudio, que se enfoca en la relación entre competencias TIC y lectura digital en estudiantes de secundaria, sin considerar el aprendizaje de una segunda lengua. Estas discrepancias subrayan la necesidad de explorar diversos aspectos y contextos de la lectura digital y las competencias TIC para una comprensión más holística y detallada del fenómeno.

Los hallazgos de este estudio son significativos, ya que destacan la relevancia de las competencias en TIC como un factor esencial para mejorar la lectura digital en los estudiantes. Estos resultados pueden orientar a educadores

y responsables de políticas educativas en la implementación de programas de formación en TIC, permitiendo a los estudiantes comprender y utilizar mejor los recursos digitales. Además, la correlación positiva observada entre las competencias TIC y diversas dimensiones de la lectura digital subraya la necesidad de integrar efectivamente las TIC en el currículo escolar.

En cuanto a las limitaciones del estudio, el tamaño de la muestra se restringió a una sola institución educativa, lo que puede limitar la generalización de los resultados. Asimismo, la autoevaluación de las competencias en TIC y lectura digital puede introducir sesgos de respuesta. Futuros estudios deberían considerar la ampliación y diversificación de la muestra, así como el uso de métodos de evaluación más objetivos.

CONCLUSIONES

Primero. El análisis demostró una correlación positiva moderada entre las competencias TIC y la eficiencia en la lectura digital, lo que indica que mejorar en las habilidades TIC puede potenciar la efectividad en la lectura digital. El coeficiente de correlación no paramétrico de Spearman, conocido como Rho, arrojó un valor de $r = 0.459$ con una significancia $p < 0.05$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula. Así, con un nivel de confianza del 95%, se concluye que existe una correlación positiva moderada entre las competencias TIC y la lectura digital.

Segundo. Se identificó una correlación positiva moderada entre la comprensión literal en la lectura digital y las competencias en TIC. El análisis, utilizando el coeficiente Rho de Spearman, resultó en un valor de $r = 0.426$ con una significancia $p < 0.01$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 99%, se concluye que existe una correlación significativa entre las competencias en TIC y la comprensión literal en la lectura digital.

Tercero. Se descubrió una correlación positiva moderada entre la dimensión inferencial de la lectura digital y las competencias en TIC, sugiriendo que una mayor competencia en TIC favorece la comprensión inferencial. El coeficiente no paramétrico de Spearman, Rho, indicó un valor de $r = 0.318$ con una significancia $p < 0.05$, permitiendo así rechazar la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 95%, se confirma una correlación positiva moderada entre las competencias en TIC y la comprensión inferencial.

Cuarto. Se evidenció una correlación positiva moderada entre la comprensión criterial en la lectura digital y las competencias en TIC. Se demostró que un incremento en las competencias en TIC mejora la comprensión criterial. El coeficiente de Rho de Spearman mostró un valor de $r = 0.401$ con una significancia $p < 0.01$, lo que permitió rechazar la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 99%, se concluye que hay una relación significativa entre las competencias en TIC y la dimensión criterial en la lectura digital

RECOMENDACIONES

Primero. Se insta a las autoridades de la Institución Educativa a fomentar activamente el empleo de las TIC en los procesos educativos de los estudiantes. Los resultados de este estudio resaltan correlación positiva entre las habilidades en TIC y la lectura digital. Se demuestra la necesidad de integrar estas tecnologías en la educación.

Segundo. Se recomienda a los docentes que adopten las TIC como herramientas didácticas para potenciar el interés por la lectura, que frecuentemente es escaso o nulo. Es esencial desarrollar el gusto por la lectura de manera espontánea, e iniciar con relatos sencillos y atractivos que capturan la atención de los estudiantes.

Tercero. Se exhorta a los padres a incentivar el uso de tecnologías educativas en sus hijos para promover su desarrollo académico. Este estudio ha revelado de manera sólida que la competencia en TIC contribuye a mejorar comprensión lectora, haciendo crucial el apoyo y estímulo desde el ambiente familiar.

Cuarto. Se aconseja a la administración del colegio dar prioridad a la lectura digital por medio de la implementación de servicios adecuados, con horarios flexibles que permitan a los estudiantes un acceso ampliado a estos recursos. Sería beneficioso también establecer espacios diseñados específicamente para la lectura, que sean tranquilos y estén bien iluminados, para crear un entorno de lectura ideal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I., & Lugo, M. (2011). El contexto para la educación: Un cambio de paradigma. El conocimiento como motor del desarrollo. En J. Gairín (Ed.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 97-104).

<https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Libro%20Red AGE%20vd.pdf>

Ardelean, A., Grădinaru, C., Nedelea, A., & Diaconu, D. (2023). Effects of ICT Integration in Teaching Using Learning Activities. *Sustainability*, 15(8), 6885. <https://doi.org/10.3390/su15086885>

Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>

Cáceres-Correa, I. (2020). *Educación en escenario actual de pandemia*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 2(5), 11-3. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963984001/27963984001.pdf>.

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea* (1a ed. en "Compactos"). Anagrama.

Cassany, D. (2018). *Laboratorio Lector*. Barcelona: Anagrama.

Chávez, Cantú y Rodríguez (2016). Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 18(1), 209-220. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15543298015>

- Choque, R. (2009). *Eficacia en el desarrollo de capacidades TIC en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 35, 5–20.
- Cordón, J. (2018). Libros electrónicos y Lectura digital. *Palabra Clave*, 7(2), 1-5.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-99122018000100001&script=sci_arttext
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Aljibe.
- Divya, P., y Mohamed, H. (2018). Digital Reading Competency of Students: A Study in Universities in Kerala. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 38(2), 93-98
- Fajardo, I., Villalta, E., y Salmerón, L. (2015). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97.
<https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno.
- Frønes, T., Narvhus, E., & Aasebø, M. (2013). Nordic Results from the PISA Digital Reading Assessment. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(1-02), 13-31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2013-01-02-02>
- Heidegger, M. (1988). *Ser y tiempo* (4ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Hernández, R. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023). *Encuesta Nacional de Lectura 2022: Características del comportamiento lector de las personas*

de 0 a 64 años. Ministerio de Cultura del Perú. Recuperado de https://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2023/04/Informe-resultados_ENL-2022.pdf.

International Society for Technology in Education (ISTE) (2016). *ISTE Standards for Students*. Recuperado de <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students>

Kovac, M., y Weel, A. (2020). *Lectura en papel vs. Lectura en pantalla*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc). <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>

Maguiña, P. (2021). *Competencias digitales en el desempeño docente en una institución educativa del distrito de San Juan de Miraflores, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Ministerio de Cultura (2022). *Factores asociados al hábito lector y las prácticas lectoras en personas jóvenes y adultas. Estado de la cuestión*. Ministerio de Cultura. <https://perulee.pe/content/factores-asociados-al-h%C3%A1bito-lector-y-las-pr%C3%A1cticas-lectoras-en-personas-j%C3%B3venes-y-adultas>

Ministerio de Educación (Minedu) (2021). *Lineamientos para la incorporación de tecnologías digitales en la educación básica*. Minedu. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2037005/RVM%20N%C2%B0%20234-2021-MINEDU.pdf.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2013). *Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje*. Ministerio de Educación.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2165/mono-95x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú (2022). *Presentación de Resultados EM 2022*.

Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/PPT-Presentaci%C3%B3n-de-Resultados-EM-2022.pdf>

Novella-García, C. (2023). Discursos sobre la profesión docente en Iberoamérica desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En J. M. Valle & M. Matarranz (Coords.), *Discursos supranacionales y estudios comparados sobre la profesionalización docente* (pp. 65). Dykinson. ISBN: 978-84-1170-409-0.

Núñez, J., y Martín, A. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: Contextos, políticas y prácticas*. Comisión Europea.
https://www.lectibe.eu/attachments/article/39/EC3111116ESC_002.pdf

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2018b). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* (Núm. 2018; Evaluaciones de logros de aprendizaje). <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2019a). *Evaluaciones de logros de aprendizaje: Resultados 2019*.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2019b). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* (Núm. 2019; Evaluaciones

nacionales de logros de aprendizaje). <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2023).

Resultados de la Prueba PISA 2022. Recuperado de umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022.

Paredes, S. (2018). *Las tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y su relación con el desempeño docente en la Institución Educativa 40029 Ludwing Van Beethoven Alto Selva Alegre, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Querebalú, M., y Ovalle, F. (2014). La lectura digital y su efecto en la lectura digital en el área de comunicación en estudiantes del segundo grado de primaria, I.E. “Divino creador” Pachacútec Ventanilla Lima, 2013 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/10646>

Quintero, Yepes y Munévar (2006). Competencias digitales y educación.

SciELO. Recuperado de

<https://www.scielo.org/articulo.oa?id=12345678910>

Rangel, A. (2015). *Competencias docentes digitales: Propuesta de un perfil*.

Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, (46), 235–248.

<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15>

Reiber-Kuijpers, M., Kral, M. y Meijer, P. (2021). *Digital reading in a second or foreign language: A systematic literature review*. Computers & Education, 163, 104115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104115>

- Romero, L. (2014). *Lectura tradicional versus lectura digital. Correspondencias & Análisis*, 4, 63–75. <https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.03>
- Rovira, J. (2017). *Booktrailer y Booktuber como herramientas para el desarrollo del hábito lector*. *Investigaciones Sobre Lectura* 7: 55-72.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/62755/1/2017_Rovira-ColladoISL.pdf
- Salazar, M. (2021). *Impacto de la lectura digital en el análisis textual de los alumnos de pregrado de una Universidad de Lima, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/80474>
- Sancho, J. (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Akal Ediciones; Universidad Internacional de Andalucía.
- Sanjines, I. (2020). *Uso de las Tics en el desarrollo de las habilidades investigativas* [Tesis de pregrado]. Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Santos (2003)**. Búsqueda y evaluación de información: dos competencias fundamentales. *Redalyc*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12345678910>
- Suca, H. (2022). Competencias digitales y desempeño docente en la Red Educativa de colegios Santarrosinos, UGEL Cusco. Cusco, 2021 [Tesis de maestría, institución educativa].
<t/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Thibaut, P. y Calderón, M. (2020). *Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad*. Fondo Nacional de

Desarrollo Científico de postdoctorado (Fondecyt) 46: 7-22.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>.

Tornero, J. (2020). *La Gran Mediatización: el tsunami que expropia nuestras vidas*. Barcelona: Editorial UOC.

Torrego, A. (2021). Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la Red. *El Guiniguada* (30): 72-81.

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/110257/1/Practicas_discursivas_literarias.pdf.

Unesco (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres.

Recuperado

de

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Vaillant, Questa-Tortero y Azpiroz (2022). *Re-considering Teacher Professional Development in the Pandemic Era: The Uruguayan Case*. *International Journal for Research in Education*, 46(2), 167-201.

Vallés, A. (2005). Lectura digital y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 41–48.

Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

ANEXOS

CUADRO DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable	Dimensiones	Indicadores	Metodología
1.5.3. Problema general ¿Las competencias TIC tienen relación con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022?	1.5.5. Objetivo general Determinar la relación que existe entre las competencias TIC y la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES, Lima, Perú, 2022.	1.5.7. Hipótesis general Las competencias TIC tienen relación con la lectura digital en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022.	Competencias TIC	Búsqueda de información	• Consulta • Distingue	Tipo y diseño de investigación El estudio emplea un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y transversal de tipo descriptivo correlacional.
				Comunicación	• Interactúa • Reconoce soportes de comunicación virtual	
				Cooperación	• Trabajo colaborativo • Participar	
				Manejo de recursos web	• Habilidades funcionales • Opera	
			Lectura digital	Nivel literal	• Reconoce • Recupera • Secuencia	

estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022? 3. ¿Las competencias TIC tienen relación con la comprensión a nivel crítico-valorativo en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022?	GENES, Lima, Perú, 2022. 3. Identificar la relación que existe entre las competencias TIC y la comprensión a nivel crítico en los estudiantes de 5.º de secundaria de la IEP GENES, Lima, Perú, 2022.	la IEP GENES de Lima, Perú, 2022. 3. Las competencias TIC tienen relación con la comprensión a nivel crítico-valorativo en los estudiantes de 5.º grado de secundaria de la IEP GENES de Lima, Perú, 2022.				
--	--	---	--	--	--	--



**INSTRUMENTO DE RECOPIACION DE INFORMACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

(Universidad del Perú, Decana de América)

TEST DE CONOCIMIENTO DE LECTURA DIGITAL

Nombre de la I.E.: **COLEGIOS GENES**

Sexo: F () M () Grado: ____ Sección: ____ Local: ____

Estimado estudiante: Agradecemos la información que proporcionas, la cual se traducirá en beneficio de la calidad de aprendizaje del área de comunicación de los **Colegios Genes**.

Por favor, sigue las siguientes instrucciones:

- a) Lee detenidamente y de forma clara cada una de las lecturas propuestas.
- b) Contesta según corresponda o marca la alternativa correcta.

Cuento – 5 preg.

El revólver

Aunque ahora estoy vieja y enferma, no siempre fui así. —Me casé muy enamorada de Reinaldo... Mi marido era entrado en edad respecto a mí; frisaba en los cuarenta, y yo sólo contaba diecinueve. Mi genio era alegre, animadísimo; conservaba carácter de chiquilla, y los momentos en que él no estaba en casa, los dedicaba a cantar, a tocar el piano, a charlar y reír con las amigas que venían

a verme y que me envidiaban la felicidad, la boda lucida, el esposo apasionado y la brillante situación social.

Pasado el año, su humor era sombrío muchas veces, y sin que yo adivinase el porqué, me hablaba duramente, tenía accesos de enojo; comenzó a inquietarse en mis visitas a la familia y amigas, las cuales se fueron reduciendo hasta el olvido, pero eso no cambió el trato áspero hacia mí, solo se agravaba sin mayor razón, hasta que un día me hizo una solemne promesa: "Ya no te celaré más, libre eres, como el aire libre. Pero el día que yo note algo que me hiera en el alma..., ese día, ¡por mi madre te lo juro!, sin quejas, sin escenas, sin la menor señal de que estoy disgustado, ¡ah, eso no!, me levanto de noche calladamente, cojo el arma, te la aplico a la sien y te despiertas en la eternidad. Ya estás avisada...

Y viví así por cinco años: temblando; con presentimientos crueles que me helaban y trituraban el alma con renovado ahínco hasta que un accidente en caballo, me apartó de Reinaldo llevándoselo a la presencia del Eterno. Llena de dolor le pedí al mayordomo prepare el sepelio e incluya el revolver en la caja de la muerte, a lo que me contestó: "Se hará todo cuanto disponga, madame, pero debo advertirle que el arma del patrón no pudo hacerle daño, nunca visitó al armero para cargarla".

Emilia Pardo Bazán

Identificación de Información Explícita:

1. ¿Cuáles eran las actividades que la narradora realizaba cuando su esposo no estaba en casa durante los primeros momentos de su matrimonio?
- a) Trabajar en el jardín.
 - b) Leer novelas.
 - c) Cantar, tocar el piano y socializar con amigas.
 - d) Hacer ejercicio.

Deducción de Relaciones Lógicas:

2. A partir de la información proporcionada, ¿qué relación lógica puedes establecer entre el cambio en el humor del esposo y la disminución de las visitas de la narradora a su familia y amigas?
- a) No hay relación entre ambos eventos.
 - b) El esposo se enojaba porque la narradora no visitaba a su familia.
 - c) El esposo se molestaba por las visitas de la narradora a su familia.
 - d) El cambio en el humor del esposo llevó a la narradora a dejar de visitar a su familia.

Explicación del Tema y Subtemas:

3. ¿Cuál crees que es el tema principal del cuento y cuáles podrían ser algunos subtemas que se derivan de la experiencia de la narradora en su matrimonio?
- a) Tema: Amor. Subtemas: Conflictos familiares, celos.
 - b) Tema: Traición. Subtemas: Soledad, desconfianza.
 - c) Tema: Matrimonio. Subtemas: Diferencia de edad, promesas peligrosas.

d) Tema: Superación. Subtemas: Duelo, independencia.

Respuesta Correcta: c) Tema: Matrimonio. Subtemas: Diferencia de edad, promesas peligrosas.

Distinguir lo Relevante de lo Complementario:

4. ¿Por qué la narradora decide incluir el revólver en la caja de sepelio de su esposo? ¿Cómo afecta esta decisión al desarrollo de la historia?

a) Porque quería vengarse de su esposo. Aumenta la tensión dramática.

b) Para protegerse de posibles amenazas. Desencadena el desenlace trágico.

c) Como símbolo de amor eterno. No afecta significativamente la historia.

d) Porque su esposo lo había prometido. Impacta en el giro inesperado del cuento.

Establecer Conclusiones y Contrastes:

5. Basándote en la historia, ¿qué conclusiones puedes sacar sobre la relación entre la narradora y su esposo? ¿Cómo contrasta la realidad con las percepciones iniciales de felicidad y éxito social en su matrimonio?

a) La relación era perfecta. No hay contrastes notables.

b) La narradora siempre fue infeliz. Las percepciones iniciales eran engañosas.

c) La narradora y su esposo enfrentaron desafíos, pero superaron obstáculos juntos.

d) La narradora se arrepiente de su matrimonio. No hay contrastes notables.

Biografía – 4 preg.**William Shakespeare**

William Shakespeare (Stratford-upon-Avon, Reino de Inglaterra, c. 23 de abril de 1564 - ib., 3 de mayo de 1616) fue un dramaturgo, poeta y actor inglés. Conocido en ocasiones como el Bardo de Avon, Shakespeare es considerado el escritor más importante en lengua inglesa y uno de los más célebres de la literatura universal.

Shakespeare fue poeta y dramaturgo venerado ya en su tiempo, pero su reputación no alcanzó las altísimas cotas actuales hasta el siglo XIX. Los románticos, particularmente, aclamaron su genio, y los victorianos adoraban a Shakespeare con gran devoción.

En el siglo XX, sus obras fueron adaptadas y redescubiertas en multitud de ocasiones por todo tipo de movimientos artísticos, intelectuales y de arte dramático. Las comedias y tragedias shakespearianas han sido traducidas a las principales lenguas, y constantemente son objeto de estudios y se representan en diversos contextos culturales y políticos de todo el mundo. Por otra parte, muchas de las citas y aforismos que salpican sus obras han pasado a formar parte del uso cotidiano, tanto en inglés como en otros idiomas.

Identificación de Información Explícita:

6. ¿En qué fechas nació y falleció William Shakespeare, según la biografía?

- a) 23 de abril de 1564 - 3 de mayo de 1616.
- b) 1 de enero de 1600 - 15 de junio de 1650.
- c) 30 de marzo de 1585 - 10 de agosto de 1633.
- d) 5 de julio de 1572 - 20 de septiembre de 1625.

Deducción de Relaciones Lógicas:

7. ¿Por qué la reputación de Shakespeare no alcanzó gran altura hasta el siglo XIX, según el texto?

- a) Porque sus obras eran desconocidas.
- b) Debido a la falta de talento del dramaturgo.
- c) Aclamación de los románticos y adoración victoriana.
- d) Porque sus obras no eran relevantes.

Explicación del Tema y Subtemas:

8. ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto y cuál podría ser un subtema derivado de la vida de Shakespeare?

- a) Propósito: Informar. Subtema: Influencia en el teatro moderno.
- b) Propósito: Entretener. Subtema: Éxito económico de Shakespeare.
- c) Propósito: Describir. Subtema: Amores y desamores de Shakespeare.
- d) Propósito: Conmover. Subtema: Descubrimiento de nuevas obras.

Distinguir lo Relevante de lo Complementario:

9. ¿Por qué las obras de Shakespeare han sido traducidas y representadas en todo el mundo, según el texto?

- a) Por su simplicidad.
- b) Porque eran las únicas disponibles.
- c) Por su complejidad y universalidad.
- d) Porque eran difíciles de entender.

Divulgativo – 5 preg.**Beneficios de la vacunación contra la covid-19**

Las vacunas salvan millones de vidas cada año y la vacuna contra la COVID-19 podría salvar la tuya. Las vacunas contra la COVID-19 son seguras y eficaces, y proporcionan una protección eficaz contra las enfermedades graves y la muerte. La OMS informa de que las personas no vacunadas tienen un riesgo de morir a causa de la COVID-19 al menos 10 veces mayor que las personas vacunadas.

Es importante que te vacunes cuando sea tu turno, incluso si ya has tenido COVID-19. Las vacunas ofrecen una protección más fiable que la inmunidad natural. Vacunarse es una forma más segura de desarrollar inmunidad frente a la COVID-19 que infectarse.

Las vacunas protegen a la mayoría de las personas contra la enfermedad, pero ninguna vacuna es 100% eficaz. Aunque es raro, después de la vacunación algunas personas seguirán enfermándose de COVID-19 o transmitirán el virus a otras personas.

Por lo tanto, es importante seguir practicando las precauciones de seguridad para protegerse a uno mismo y a los demás, como evitar los espacios con mucha gente, distanciarse físicamente, lavarse las manos y llevar mascarilla.

Explica la intención del autor

10. ¿Cuál es la principal estrategia discursiva utilizada por el autor para persuadir a la audiencia sobre la importancia de la vacunación?

- a) Uso de datos estadísticos
- b) Uso de testimonios personales
- c) Uso de declaraciones de expertos
- d) Uso de comparaciones con otras enfermedades

Explica diferentes puntos de vista

11. ¿Qué información en el texto sugiere que las vacunas no son 100% eficaces?

- a) La afirmación de la OMS
- b) La mención de casos raros de COVID-19 después de la vacunación
- c) La comparación con otras enfermedades
- d) La insistencia en seguir practicando precauciones

Opina sobre el contenido

12. ¿Cuál es la intención principal del autor al mencionar que las vacunas ofrecen una protección más fiable que la inmunidad natural?

- a) Persuadir a la audiencia de vacunarse
- b) Desacreditar la inmunidad natural
- c) Destacar la eficacia de las vacunas
- d) Sugerir que la inmunidad natural es suficiente

Emite un juicio crítico sobre la información

13. ¿Cómo crees que la información presentada podría afectar la percepción de las personas hacia la vacunación?

- a) Generar desconfianza
- b) Reforzar la importancia de vacunarse
- c) No tener impacto en la percepción
- d) Despertar preocupaciones innecesarias

Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia

14. ¿Cómo podrías justificar la recomendación de este texto a alguien que duda de la vacunación?

- a) Destacando la autoridad de la OMS
- b) Mencionando experiencias personales
- c) Argumentando la importancia de la información estadística
- d) No recomendando el texto a personas dudosas

Respuesta correcta: c) Argumentando la importancia de la información estadística

Poema – 3 preg.**Ay amor, dulce veneno**

¡Ay, amor!, dulce veneno,
ay, tema de mi delirio,
solicitado martirio
y de todos males lleno.

¡Ay, amor! lleno de insultos,
centro de angustias mortales,
donde los bienes son males
y los placeres tumultos.

¡Ay, amor! ladrón casero
de la quietud más estable.
¡Ay, amor, falso y mudable!
¡Ay, que por causa muero!

¡Ay, amor! glorioso infierno
y de infernales injurias,
león de celosas furias,
disfrazado de cordero.

¡Ay, amor!, pero ¿qué digo,
que conociendo quién eres,
abandonando placeres.
soy yo quien a ti te sigo?

Mariano Melgar

Explica diferentes puntos de vista

15. ¿Qué figura retórica se utiliza para describir al amor como "león de celosas furias, disfrazado de cordero"?

- a) Simbolismo
- b) Metáfora
- c) Ironía
- d) Personificación

Opina sobre el contenido,

16. ¿Cuál crees que es la opinión general del autor sobre el amor según el poema?

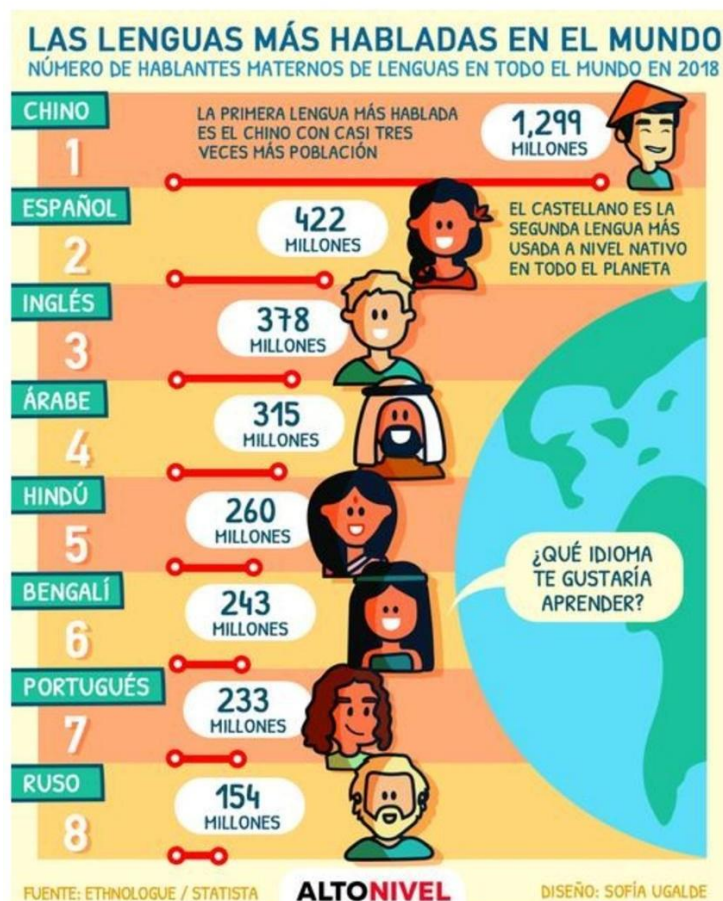
- a) Positiva
- b) Neutral
- c) Negativa
- d) Ambigua

Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia.

17. ¿Por qué podrías recomendar este poema a alguien que busca explorar diferentes perspectivas sobre el amor?

- a) Porque presenta una visión única del amor
- b) Porque refleja la visión cultural predominante
- c) Porque contrasta con otros textos sobre el amor
- d) Porque promueve una única ideología sobre el amor

Infografía – 3 preg.



Explica diferentes puntos de vista

18. ¿Cuál es la información estadística que destaca la autora y cómo contribuye a construir el sentido del texto?

- a) La cantidad de hablantes de chino
- b) La diferencia entre hablantes de chino y español
- c) El número de hablantes de inglés y árabe
- d) La ubicación geográfica de los hablantes

Opina sobre el contenido,

19. Pregunta: ¿Cuál podría ser la intención del autor al mencionar que por cada persona que habla español, tres hablan chino?

- a) Resaltar la importancia del español
- b) Destacar la dominancia del chino
- c) Mostrar la diversidad lingüística
- d) Promover la igualdad entre lenguas

Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información

20. ¿Qué impacto podría tener en la percepción de los lectores la afirmación de que por cada hablante de español, tres hablan chino?

- a) Generar orgullo por el español
- b) Despertar interés en aprender chino
- c) Fomentar la conciencia sobre la diversidad lingüística
- d) Generar desconfianza en la información proporcionada

n.	Texto	Título	Tipología	Preguntas	Niveles de comprensión
1			Cuento	1	literales
				2	inferenciales
				3	inferenciales
				4	críticas-valorativas
				5	críticas-valorativas
2			Biografía	6	literales
				7	inferenciales
				8	inferenciales
				9	críticas-valorativas
3			Divulgativo	10	literales
				11	literales
				12	inferenciales
				13	inferenciales
				14	literales
4			Poema	15	literales
				16	inferenciales
				17	críticas-valorativas
5			Infografía	18	inferenciales
				19	inferenciales
				20	inferenciales
	Total de preguntas literales				6
	Total de preguntas inferenciales				10
	Total de preguntas críticas-valorativas				4
	Total de preguntas de todo los niveles				20



**INSTRUMENTO DE RECOPIACION DE INFORMACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS**

(Universidad del Perú, Decana de América)

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS TIC

Adaptado a partir de Divya 2018

1. Información demográfica

Edad _____ Sexo _____

2. Experiencia de uso de la computadora

Menos de un año

1-3 años

4-6 años

7-9 años

Más de 9 años

3. Experiencia de uso de la computadora

¿Cuál es el nivel de dominio de los siguientes dispositivos? Elige uno de los valores según tu nivel de dominio de cada uno de ellos.

n.	Dispositivo	Muy bajo (1),	Bajo (2),	Moderado (3),	Alto (4),	Muy alto (5)
1	computadora de escritorio					
2	ordenador portátil (laptop)					
3	tablet					
4	teléfono móvil					

5	lector electrónico					
6	lentes de realidad virtual					
7	impresora					
8	escáner					
9	proyector multimedia					

4. Competencias TIC que coadyuvan a la lectura digital

INFORMACIÓN: “Empleo de las TIC para acceder a la información de la web”

Lee cada una de las preguntas y responde conforme a los valores según el nivel de frecuencia con que de cada uno de ellos.

n.	Pregunta	Nunca (1),	Pocas veces (2),	A veces (3),	Casi siempre (4),	Siempre (5)
1	¿Buscas información en páginas web diferentes para entender mejor el contenido del texto?					
2	¿Evalúas la calidad y la credibilidad de las páginas web que empleas?					
3	¿Usas diccionarios en línea?					
4	¿Empleas varias estrategias de búsqueda (palabra clave, tema específico, hecho histórico, etc.) para encontrar información?					

PROCEDIMENTAL: “Habilidades para el uso de las TIC con fines de lectura digital”

Lee cada una de las preguntas y responde conforme a los valores según tu nivel de dominio de cada uno de ellos.

n.	Pregunta	Nunca (1),	Pocas veces (2),	A veces (3),	Casi siempre (4),	Siempre (5)
1	¿Adecuas el tamaño de fuente y/o el estilo (si es posible) para comprender mejor el texto?					
2	¿Regulas el brillo de la pantalla conforme te sientes más cómodo para leer?					
3	¿Copias, cortas, pegas o eliminas parte del texto para comprender mejor?					
4	¿Transferir archivos entre la computadora y otros dispositivos digitales?					
5	¿Conviertes documentos en Word a PDF y viceversa?					
6	¿Utilizas la función de comentar/resaltar al leer archivos PDF?					
7	¿Utilizas la función de búsqueda/encontrar al leer archivos PDF?					
8	¿Rastrear en la pantalla con el dedo o el mouse para identificar títulos o palabras claves?					
9	¿Sabes descargar libros electrónicos y audiolibros?					
10	¿Empleas con frecuencia alguna aplicación para leer en el teléfono móvil como kindle, Wattpad o Google Play Books?					