

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



T E S I S

**Competencias digitales y niveles de comprensión lectora de los
estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación
Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional
Daniel Alcides Carrión – 2024**

Para optar el título profesional de:
Licenciado en Educación
Con mención: Comunicación y Literatura

Autores:

Bach. Linder Cerilo VALERIO SANGUIZ
Bach. Luis Fernando ZELADA LORENZO

Asesor:

Mg. Moises AGUSTIN CRISTOBAL

Cerro de Pasco – Perú – 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



T E S I S

**Competencias digitales y niveles de comprensión lectora de los
estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación
Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional
Daniel Alcides Carrión – 2024**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Pablo Lenin LA MADRID VIVAR
PRESIDENTE

Mg. Isabel Alejandrina DELZO CALDERON
MIEMBRO

Mg. José Alberto DAVILA INOCENTE
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Facultad de Ciencias de la Educación
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 059 – 2025

La Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:

Linder Cerilo VALERIO SANGUIZ y Luis Fernando ZELADA LORENZO

Escuela de Formación Profesional:

Educación Secundaria

Tipo de trabajo:

Tesis

Título del trabajo:

Competencias digitales y niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024

Asesor:

Moises AGUSTIN CRISTOBAL

Índice de Similitud:

4%

Calificativo:

Aprobado

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software Turnitin Similarity

Cerro de Pasco, 29 de mayo del 2025.



Firmado digitalmente por VALENTIN
MELGAREJO Teofilo Felix FAU
20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 29.05.2025 12:45:54 -05:00

DEDICATORIA

A Dios, porque mediante él todo es posible; a mis padres, quienes con su constante esfuerzo y apoyo han contribuido a este logro profesional. A mis maestros, por haber compartido sus conocimientos y haberme formado como profesional competente.

(Linder Cerilo Valerio Sanguiz)

A mi madre, mi hermana y mi sobrino, quienes día a día me brindan su apoyo incondicional, por ser la inspiración y motivación para poder alcanzar esta y cualquier otra meta.

(Luis Fernando Zelada Lorenzo)

AGRADECIMIENTO

Deseamos expresar nuestro sincero agradecimiento a nuestros familiares, quienes fueron la motivación necesaria para alcanzar esta meta académica. A nuestros padres, por su paciencia, sacrificio y amor; quienes en todo momento nos enseñaron el valor del esfuerzo y la perseverancia durante esta travesía universitaria. A nuestros amigos, por compartir su amistad sincera, por su apoyo emocional en los instantes difíciles; gracias por caminar juntos durante la travesía universitaria.

Por otro lado, expresamos nuestra gratitud eterna, a nuestra alma máter, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, por brindarnos la posibilidad de formarnos profesionalmente en sus aulas. A los docentes de la Especialidad de Comunicación y Literatura, quienes con su dedicación y conocimientos supieron inculcarnos valores éticos y la vocación por nuestra profesión.

Este logro no habría sido posible sin la contribución de todos ustedes. A cada uno de ustedes, mi eterna gratitud.

RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo de establecer la relación que hay entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. El estudio pertenece al paradigma cuantitativo, de tipo de investigación fue básica descriptiva y el diseño, correlacional transeccional. Con respecto al trabajo de campo, este se desarrolló en una muestra no probabilística compuesta por 90 estudiantes universitarios del X ciclo de formación. Para el recojo de datos se empleó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, a partir de los cuales se realizaron el procesamiento estadístico. Con el fin de establecer la correlación entre ambas variables, se utilizó la prueba de correlación Rho de Spearman, determinándose que existe relación positiva baja entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra, puesto que el valor del nivel de significancia fue de $p=0.0324$ que es mayor a 0.05.

Palabras clave: Competencias digitales, niveles de comprensión lectora.

ABSTRACT

This research was conducted with the aim of establishing the relationship between digital skills and reading comprehension levels of students in the last cycle of the Secondary Education Vocational Training School of the Daniel Alcides Carrión National University – 2024. The study belongs to the quantitative paradigm, the type of research was basic descriptive and the design was correlational–transectional. Regarding the field work, it was developed in a non–probabilistic sample composed of 90 university students from the 10th training cycle. For data collection, the survey was used as a technique and the questionnaire as an instrument, from which the statistical processing was carried out. In order to establish the correlation between both variables, the Spearman Rho correlation test was used, determining that there is a low positive relationship between digital skills and reading comprehension levels of the students in the sample, since the value of the significance level was $p = 0.0324$ which is greater than 0.05.

Keywords: Digital skills, reading comprehension levels.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende explorar los vínculos que existen entre las competencias digitales de los estudiantes universitarios y sus niveles de comprensión lectora. Tomando en cuenta que, estas dos variables son muy importantes en el ámbito educativo, es preciso saber cómo interactúan y contribuyen a la formación profesional integral. A partir de la comprensión de esta relación, se puede tomar diversas decisiones de orden pedagógico, como diseñar metodologías más efectivas, gestionar mejor las actividades didácticas en las clases, evaluar de manera más objetiva y diversa, entre otras innovaciones que impliquen la mejora de la calidad del servicio educativo. Por otro lado, la interacción de estas dos variables, no solo evidenciará mejoría en el desempeño académico de los estudiantes, sino que también les brindará la posibilidad de utilizar herramientas más efectivas para enfrentar los desafíos profesionales, tomando en cuenta que el entorno laboral está delimitado por una marcada innovación tecnológica.

La investigación está compuesto por cuatro capítulos, el primero está relacionado con el problema de investigación, en el que se realiza la presentación, delimitación y la formulación correspondiente; también incluye en este apartado La determinación de los objetivos del estudio, la justificación y las limitaciones de la investigación. El capítulo II trata sobre el marco teórico, se aborda en esta sección los antecedentes de estudio, las bases teóricas, la definición de términos, la formulación de hipótesis y la operacionalización de las variables. El tercer capítulo está relacionada con la metodología, en el cual se detalla el tipo, los métodos y el diseño de investigación. Del mismo modo, se presenta población y muestra, las técnicas e instrumentos de

recojo, procesamiento y análisis de datos e incluso su tratamiento estadístico descriptivo e inferencial. El capítulo IV se refiere a la presentación y discusión de los resultados del estudio, en ella se aborda la descripción del trabajo de campo, la presentación de los resultados a través de tablas y figuras. En este apartado también se incorpora la prueba de hipótesis elaborada a partir de la inferencia estadística. Finalmente, en el presente documentoo se inserta las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos respectivos.

Esperamos que este estudio genere un impacto relevante en aquellos te tengan la oportunidad de leer la presente tesis, y que les sirva para formarse una óptica más amplia respecto a la relación que tienen las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes universitarios.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la investigación	7
1.3.	Formulación del problema	9
1.3.1.	Problema general	9
1.3.2.	Problemas específicos	9
1.4.	Formulación de objetivos	10
1.4.1.	Objetivo general	10
1.4.2.	Objetivos específicos	10
1.5.	Justificación de la investigación	11
1.6.	Limitaciones de la investigación	12

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de estudio	13
2.2.	Bases teóricas – científicas	18
2.2.1.	Las competencias digitales	18

2.2.2. Los niveles de comprensión lectora.....	33
2.3. Definición de términos básicos	58
2.4. Formulación de hipótesis.....	60
2.4.1. Hipótesis general	60
2.4.2. Hipótesis específicas	60
2.5. Identificación de variables	60
2.6. Definición operacional de variables e indicadores.....	62

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación.....	64
3.2. Nivel de investigación	64
3.3. Métodos de investigación	65
3.4. Diseño de investigación	65
3.5. Población y muestra	66
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	66
3.6.1. Técnicas:.....	66
3.6.2. Instrumentos:.....	66
3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	70
3.8. Tratamiento estadístico	70
3.9. Orientación ética filosófica y epistémica	71

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo.....	72
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados	73

4.3.	Prueba de hipótesis	80
4.3.1.	Prueba de hipótesis general	80
4.3.2.	Prueba de la hipótesis específica 1:.....	82
4.3.3.	Prueba de la hipótesis específica 2:.....	84
4.3.4.	Prueba de la hipótesis específica 3:.....	85
4.4.	Discusión de resultados.....	87

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de dominio de las competencias digitales	67
Tabla 2. Niveles de comprensión lectora	68
Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad de los instrumentos de recolección de datos	70
Tabla 4. Competencias digitales de los estudiantes según nivel de logro alcanzado ..	73
Tabla 5. Nivel de comprensión literal alcanzado por los estudiantes	74
Tabla 6. Nivel de comprensión inferencial alcanzado por los estudiantes	76
Tabla 7. Nivel de comprensión crítico alcanzado por los estudiantes	77
Tabla 8. Comprensión lectora de los estudiantes según nivel de logro alcanzado	79
Tabla 9. Resultados de la prueba de normalidad	81
Tabla 10. Matriz de correlación entre competencias digitales y comprensión lectora.	82
Tabla 11. Matriz de correlación entre las competencias digitales y nivel de comprensión literal.....	83
Tabla 12. Matriz de correlación entre las competencias digitales y nivel de comprensión inferencial	85
Tabla 13. Matriz de correlación entre las competencias digitales y nivel de comprensión crítica	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de la competencia digital, según autores.....	21
Figura 2. Componentes de la competencia digital, según Larraz (2011).....	22
Figura 3. Dominios del nivel básico de competencia digital	24
Figura 4. Dominios del nivel intermedio de competencia digital	25
Figura 5. Dominios del nivel avanzado de competencia digital.....	25
Figura 6. Estándares de competencia TIC para estudiantes, según ISTE.	27
Figura 7. Evaluaciones internacionales de las competencias digitales.	29
Figura 8. Áreas y alcances del marco DigCompEdu	30
Figura 9. Los niveles de comprensión lectora, según Sánchez (1988)	35
Figura 10. El proceso lector según los niveles de comprensión lectora, según Sánchez (1988)	36
Figura 11. Actividades que fomentan la búsqueda de la información	38
Figura 12. Procesos cognitivos de la lectura en el enfoque psicolingüístico	39
Figura 13. Principales estrategias antes de la lectura	46
Figura 14. Principales estrategias durante la lectura	47
Figura 15. Principales estrategias después de la lectura.....	48
Figura 16. Capacidades de la competencia 8 del Currículo Nacional de la Educación Básica.....	50
Figura 17. Los procesos didácticos implicados en la fase: antes de la lectura	54
Figura 18. Los procesos didácticos implicados en la fase: durante la lectura	55
Figura 19. Los procesos didácticos implicados en la fase: después de la lectura.....	56
Figura 20. Porcentaje de competencias digitales según nivel de logro alcanzado.....	73
Figura 21. Porcentaje de nivel de comprensión literal de los estudiantes	75
Figura 22. Porcentaje de nivel de comprensión inferencial de los estudiantes.....	76
Figura 23. Porcentaje de nivel de comprensión crítica de los estudiantes	78
Figura 24. Porcentaje de comprensión lectora según niveles de logro alcanzado	79

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

La educación universitaria juega un rol muy importante para el desarrollo social, puesto que su función no solo radica en la formación de profesionales para cubrir puestos laborales, sino también brinda a los estudiantes la posibilidad del desarrollo de habilidades para pensar críticamente, para innovar su realidad e incluso para reflexionar sobre su compromiso cívico, ético y ciudadano. Aunque, ya en la realidad universitaria, muchas de nuestras universidades no inciden en la adquisición de estas competencias vinculadas al desarrollo social, es necesario resaltar que una de las funciones más importantes corresponde al desarrollo de la sociedad. Según la UNESCO (2020) "el acceso desigual a la educación superior sigue siendo un problema significativo, limitando las oportunidades para los estudiantes de bajos ingresos y las comunidades rurales" (p. 34). En este sentido, las universidades enfrentan un

gran desafío para formar personas y profesionales que apuestan por el desarrollo social, pues la falta de recursos, las deficiencias de infraestructuras y otros factores como los currículos desfasados o desactualizados, restringen el acceso a un servicio educativo de calidad. En esta misma línea de análisis, ahora en el contexto de la globalización y la era digital, las deficiencias vinculadas al dominio de las tecnologías en docentes y estudiantes, sumado a la insuficiente infraestructura tecnológica de las universidades, han extendido esta brecha de disparidad entre universidades públicas y privadas.

En pleno siglo XXI, en el boom de la era digital, las competencias digitales se han convertido en un dominio no excluyente para cualquier sistema educativo del mundo, donde los estudiantes para alcanzar éxito académico y profesional, necesariamente dependerán de sus habilidades en ámbito tecnológico y digital. Los escenarios de aprendizaje de los estudiantes universitarios están migrando de la única presencialidad a entornos más híbridos y más cercanos a la tecnología. Las actividades académicas e investigativas de nuestros alumnos están inmersos en un entorno cada vez más tecnológico, donde las interacciones se dan a través de muchísima información, generalmente disponible en formato digital. Sin embargo, esta integración de las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje han ocasionado no solo aspectos positivos, sino también han abierto la posibilidad de que los estudiantes distorsionen su utilización. Desde este punto de vista, no solo se pide que los estudiantes manejen las bien las herramientas digitales, sino que puedan utilizarlas de modo efectivo. Desde esta perspectiva, como manifiesta la

UNESCO (2021), se requiere que los estudiantes posean las competencias digitales, las cuales son “esenciales para el aprendizaje autónomo y la participación activa en la sociedad del conocimiento” (p. 15). No obstante, en una sociedad, donde los dispositivos y plataformas digitales ya forman parte del retrato de casi todas las universidades del mundo, no garantiza que los servicios educativos sean óptimos o de calidad, la formación profesional de los estudiantes no solo depende de la tecnología, sino de un conjunto de factores como un currículo moderno que atienda a las necesidades y demandas de la profesión, de un sistema de gestión docente que posea un conjunto de competencias disciplinares, pedagógicos y didácticos; asimismo de la incorporación de laboratorios y talleres que coadyuven a alcanzar los perfiles de egreso de los estudiantes. Por otro lado, se requiere también que la universidad dentro de su enfoque integral, desarrolle en sus estudiantes competencias genéricas que les permita desenvolverse con éxito en su cotidianidad social, como habilidades blandas, las habilidades sociales, las habilidades comunicativas y el dominio de la comprensión lectora.

Tanto las competencias comunicativas como la comprensión lectora forman parte de las piedras angulares de la formación universitaria. Dado que, las habilidades para comunicarse eficazmente y los dominios para comprender los textos son esenciales para la adquisición de otras competencias disciplinares y específicos de las carreras profesionales. Por otro lado, también son necesarias para el desarrollo personal y para interrelacionarse de manera óptima con los demás. La vida universitaria requiere del análisis e interpretación

de ingente material académico vinculado a su formación, de ahí que, si los estudiantes no desarrollan sus habilidades para comprender, interpretar y juzgar la información, tendrán pocas probabilidades de concretizar sus aprendizajes. Según Cassany (2006) la comprensión de lectura es “no solo una habilidad académica, sino una competencia clave para la vida, ya que permite a los individuos participar plenamente en la sociedad” (p. 45). Desde este punto de vista, la comprensión lectora se constituye en una vía para fomentar el desarrollo de la criticidad y la autonomía de pensamiento. Del mismo modo, es necesario que el alumno universitario posea habilidades comunicativas para comunicar sus ideas de forma persuasiva y clara, pues casi durante toda su formación estará presentando diversos trabajos académicos escritos (ensayos, monografías, informes, etc.) y también ante la sustentación de sus ideas en el plano oral, mediante exposiciones, debates, seminarios, conferencias y otras formas de expresión. Como menciona Bachman (1990) “las competencias comunicativas no solo abarcan la capacidad de producir y comprender textos, sino también la habilidad de interactuar de manera efectiva en contextos comunicativos diversos” (p. 97). Desde este punto de vista, las habilidades de comprensión lectora como las competencias comunicativas son fundamentales para la formación académica y el desarrollo personal del estudiantado universitario. Por tanto, constituye una tarea de las instituciones, el hecho de promover el desarrollo de estas habilidades, mediante estrategias y acciones integrales que fomenten la lectura y el desarrollo de las competencias comunicativas.

Sin embargo, a pesar de las razones que justifican la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas y de las habilidades lectoras, hay evidencias que muestran que estas habilidades no son desarrolladas adecuadamente en muchas entidades universitarias, las razones son diversas. Una de estas razones está referida al uso del enfoque especializado de formación profesional, donde la universidad solo se encarga de fortalecer competencias disciplinares de la carrera profesional en sí, dejando de lado la formación de competencias transversales como las habilidades comunicativas o la lectura crítica y comunicación efectiva. Ellos creen que, como mencionas Leu y Kinzer (2000) "la habilidad para leer y escribir es fundamental para el aprendizaje en todas las áreas del currículo, pero a menudo se asume que los estudiantes ya dominan estas habilidades al ingresar a la universidad" (p. 113). Esta falsa percepción de creer que los ingresantes ya cuentan con estos dominios se convierte en una dificultad muy seria para los estudiantes en formación, pues al no poseer estas habilidades los estudiantes ven disminuidas sus posibilidades para aprender. Otra de las razones es el predominio del uso de la metodología tradicional en el profesorado universitario, los docentes aún persisten en la vigencia de las clases magistrales del profesor y los exámenes memorísticos. Este escenario hace que los estudiantes ven limitadas sus oportunidades para desarrollar y mejorar sus habilidades para comprender textos y sobre todo, para comunicarse mejor. En este sentido, Téllez y Mosquera (2014) sostienen que, "las prácticas pedagógicas en la educación superior deben evolucionar hacia enfoques más participativos y centrados en el estudiante, que promuevan el

pensamiento crítico y la expresión clara de ideas" (p. 45). No obstante, las prácticas tradicionales aún persisten y es muy notoria en un buen porcentaje de docentes universitarios, quienes muestran resistencia por migrar a modelos más modernos como el enfoque por competencias. Por otro lado, el entorno digital y el uso excesivo de la tecnología también se ha convertido en un factor negativo para el desarrollo de las habilidades lectoras y las competencias comunicativas. Una realidad, donde el acceso a la información digital es abundante, dificulta la calidad del consumo de los mismos. Los estudiantes, por lo general, solo pueden realizar un abordaje superficial a los textos o hipertextos que están en el internet.

Del mismo modo, así como hay dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios, también existe limitaciones en el manejo de la tecnología por parte de los alumnos, es decir que tampoco tienen desarrolladas sus competencias tecnológicas. Si bien los estudiantes, al pertenecer a la generación del milenio, no tienen muchos problemas para acceder a las tecnologías, muchos de ellos no tienen conocimientos para saber utilizarlos en contextos educativos de aprendizaje. Las razones por el que tanto docentes como estudiantes no tienen desarrolladas sus competencias digitales son diversas. Un primer factor constituye la falta de infraestructura tecnológica, es decir, en muchas universidades los recursos tecnológicos son deficientes y en algunos casos insuficiente, este hecho limita las oportunidades para interactuar en los entornos digitales. Como manifiesta la UNESCO (2019) "la falta de acceso a recursos tecnológicos adecuados es una

barrera importante para la integración de competencias digitales en el currículo educativo" (p. 47). Un segundo factor corresponde a la existencia de una brecha sobre el uso digital entre docentes y estudiantes, mientras los estudiantes en su mayoría pueden acceder a la tecnología sin mayores dificultades, un marcado grupo de docentes tienen conocimientos insipientes para utilizar estas herramientas digitales. Esta discordancia de manejo informático se evidencia en las aulas universitarias, y en muchos casos se convierten en factores que no coadyuvan al aprendizaje. Sin embargo, no solo es necesario que tanto profesores como alumnos sepan utilizar la tecnología, sino que puedan vincularlos a los procesos pedagógicos en el aula. Como manifiestan Ertmer y Ottenbreit-Leftwich (2010) "los docentes no solo necesitan acceso a tecnologías, sino también capacitación en pedagogía digital para integrar efectivamente estas herramientas en el aula" (p. 261). En este sentido, a pesar que el desarrollo de las competencias digitales sea multifacética, es necesario que las entidades universitarias apuesten por enfoques de atención integral, en el que no solo mejoren la infraestructura tecnológica, sino que brinden soporte de capacitación a los docentes y estudiantes.

1.2. Delimitación de la investigación

El abordaje de la situación problemática sobre las competencias digitales y la comprensión lectora de estudiantes universitarios realizado líneas arriba, nos permite evidenciar que también en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión existen dificultades en estas habilidades que deben desarrollar los estudiantes dentro de su formación profesional. Respecto a las competencias

digitales de los alumnos, pese a poseer dominios de acceso y uso de la tecnología, aún no hay muestra de la vinculación de estas tecnologías al entorno educativo, donde la mayoría de ellos, solo acceden a la tecnología con fines de recreación o esparcimiento en las redes sociales, otros incluyen sus intereses con fines informativos y de comunicación. Por otro lado, en cuanto a la variable comprensión lectora, los estudiantes de la UNDAC también comparten estas falencias con la realidad del alumnado nacional e internacional. Las competencias comunicativas y sobre todo el desarrollo de la comprensión lectora no es el adecuado, a pesar de que la universidad dentro de su sistema curricular ha considerado 2 asignaturas para el desarrollo de estas competencias, aún se muestran falencias en el desarrollo de estas habilidades. Desde esta perspectiva, en la presente investigación nos ocuparemos en establecer las relaciones que se dan entre las competencias digitales y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Desde este punto de vista, la delimitación temática se limita a realizar el abordaje temático de las dos variables (competencias digitales y comprensión lectora), en cuanto a la delimitación muestral, el estudio solo estará circunscrito solo a los estudiantes del IX ciclo de los programas de estudio de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la UNDAC. En cuanto a la delimitación temporal, la investigación se desarrollará entre los meses de agosto a noviembre del 2024.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Qué relación hay entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación que existe entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024?
- ¿Qué relación se da entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024?
- ¿Cuál es la relación que hay entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Establecer la relación que hay entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación que existe entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.
- Establecer el nivel de relación que se da entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024
- Precisar la relación que hay entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

1.5. Justificación de la investigación

El presente estudio tiene su justificación en las siguientes razones:

- **Relevancia social:** Desde el punto de vista social, identificar la relación que se dan entre las competencias digitales y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios, puede ayudar a que las instituciones apuesten por reducir la brecha digital, diseñando programas de intervención que reduzcan esta brecha. Por otro lado, existe un impacto social, visto desde la preparación de los estudiantes para el mundo laboral, pues si estos egresados cuentan con estas competencias, estarán en mejores condiciones de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática.
- **Impacto pedagógico:** Los hallazgos que se obtengan del presente estudio pueden tener repercusiones para que las entidades puedan diseñar o rediseñar el currículo formativo de sus carreras profesionales, donde puedan incorporar asignaturas que fomente el desarrollo de las competencias digitales y las habilidades para la comprensión lectora. Asimismo, producto de las conclusiones puede haber la necesidad de mejorar las competencias de los docentes en el manejo de las tecnologías y en el dominio de sus habilidades lectoras.
- **Valor didáctico:** En este caso, conocer las relaciones entre las competencias digitales y la comprensión lectora, podrá desencadenar en la incorporación de metodologías innovadoras basadas en el uso de tecnologías, a través de los cuales se puede mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

También puede contribuir a que los docentes universitarios generen mecanismos para desarrollar herramientas didácticas que les permita la personalización del aprendizaje, a través de estrategias diferenciadas, atendiendo a las diversas necesidades y estilos de aprender que tienen cada uno de sus alumnos. Otro valor metodológico del estudio estaría relacionado con el aspecto evaluativo, pues las conclusiones a los que se arriban, pueden promover el uso de herramientas digitales que permitan evaluar los niveles de desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes.

1.6. Limitaciones de la investigación

Se considera limitante para los investigadores el recurso temporal, pues el trabajo de campo del estudio requirió de la inversión considerable del tiempo. Mucho más, cuando los investigadores no radicamos en la ciudad de Cerro de Pasco, lo cual implicó la realización de viajes constantes.

La posibilidad de que los datos a obtenerse puedan contener algún nivel de subjetividad fue otra limitante, los cuales pudieron estar supeditados a los estados emocionales de los miembros de la muestra, a algunas presiones sociales, niveles de estrés y otras formas que pudieron condicionar sobre el comportamiento de sus respuestas.

No obstante, a pesar de estas deficiencias probables, se optó por diseñar mecanismos que atenuaron el impacto negativo, con lo cual se garantizó el logro de los objetivos propuestos en nuestro estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

Valderrama Ruíz, M. (2020) con el fin de optar el grado de Maestro en Docencia y Gestión Educativa realizó un estudio denominado “Manejo de las herramientas digitales y procesos didácticos de la competencia lectora en la I.E. San Pedro de Chimbote, 2020”. La investigación tuvo como objetivo general “determinar la relación entre el manejo de las herramientas digitales y procesos didácticos de la competencia lectora en la I.E. San Pedro de Chimbote, 2020” (p. 8). La investigación correspondió a un enfoque cuantitativo, cuyo diseño fue no experimental – correlacional. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes del nivel secundaria, a quienes se les administró como instrumento un cuestionario validado y con nivel de confiabilidad aceptable. Posterior al procesamiento de datos, la investigación concluyó que, existe correlación positiva alta ($r= 0,876$) entre el manejo de las herramientas digitales y los

procesos didácticos de la competencia lectora, con lo cual se afirma que el manejo de los recursos digitales tiene incidencia directa y efectiva en los procesos didácticos de la comprensión lectora.

Gaimes Mayta, M. (2021) con el fin de optar el grado de Maestra en Educación realizó su tesis “Influencia de los recursos virtuales en el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en las estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Franklin Roosevelt de Tiabaya Arequipa-2021”. La investigación tuvo como objetivo general “demostrar que la implementación pertinente de recursos virtuales, contribuye al desarrollo de la competencia de comprensión lectora” (p. 38). El estudio se circunscribe dentro del enfoque mixto (cuantitativo – cualitativo) con nivel de investigación exploratorio / relacional y de diseño cuasi experimental. La muestra estuvo formada por 24 estudiantes del segundo grado de secundaria. Para el recojo de datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario. Luego del procesamiento de datos se realizó el análisis estadístico descriptivo e inferencial, concluyéndose que, una adecuada implementación de los recursos virtuales tiene un impacto positivo en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra.

Quiñones Ari, J. (2020) realizó una investigación de Maestría en la Universidad César Vallejo denominada “Competencias digitales en la comprensión de textos en inglés en estudiantes de secundaria de una institución pública, Villa María, 2020.” El estudio estuvo ubicado dentro del paradigma

cuantitativo, el tipo de investigación fue sustantiva y de nivel correlacional, donde el objetivo general fue “determinar la incidencia que existe entre la variable competencias digitales y la variable comprensión de textos en inglés” (p. 6). Para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario de 44 ítems sobre competencias digitales y una prueba de comprensión lectora, el cual consta de 20 preguntas, ambos instrumentos fueron validados mediante pruebas de confiabilidad y validez. Luego del procesamiento estadístico a través del análisis inferencial mediante el análisis de regresión logística ordinal, se obtuvo resultados que permitieron concluir que, existe una incidencia en el orden de 44,5% entre las competencias digitales y la comprensión de textos en inglés.

Neva Ocasión, O. (2021) en su tesis de grado de Maestría realizó una investigación denominada “Comprensión lectora desde medios digitales en estudiantes de Educación Básica Primaria” tuvo como objetivo general “analizar la incidencia que tienen los medios digitales en la comprensión lectora, desde las prácticas en el aula y fuera de ella” (p. 11). El estudio perteneció al tipo cualitativo, de diseño con estudio de caso, en una muestra de 2 docentes y 7 estudiantes de entre 8–10 años, quienes se encuentran cursando el quinto y sexto grado de primaria. El diseño investigativo se organizó en cuatro fases: reconocimiento del caso, la revisión teórica, la implementación de los instrumentos y el análisis de datos. Se utilizaron como instrumentos de recojo de datos, la entrevista semiestructurada. Los resultados del estudio determinaron que, el formato digital de los textos requiere estar en

concordancia con la innovación de nuevos métodos de lectura que permite evaluar la capacidad de comprender la lectura. Asimismo, se concluye que pese a la existencia de conectividad a internet en las instituciones educativas, aún no existen condiciones para ser utilizados como herramienta importante en los procesos educativos y pedagógicos.

López Lentejuela, B. (2023) con el propósito de obtener el grado de Magister en Educación en la Universidad Central de Ecuador realizó su tesis titulada “Las competencias digitales docentes en la comprensión lectora”. El estudio tuvo como objetivo general “analizar las competencias digitales docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fernández Madrid, durante el año 2022–2023” (p. 6). La investigación correspondió al enfoque cuantitativo de carácter documental – bibliográfico, descriptivo y de diseño ex post facto. La población estuvo conformada por 2 directivos, 24 profesores y 27 estudiantes, a quienes se le administraron una encuesta SELFIE para medir las competencias digitales y un formulario de Google para medir el desarrollo de la comprensión lectora. Luego del procesamiento de los resultados se concluyó que, no se aplicaron de modo eficiente las competencias digitales docentes en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de la muestra. Ello se debería, a que los docentes, a pesar de conocer y utilizar las tecnologías, aún no están en condiciones de emplear estas herramientas digitales en los procesos pedagógicos.

Ramos Pérez, E. (2020) realizó un estudio de maestría de enfoque cuantitativo, cuyo título de la tesis fue “Relación de competencias digitales docentes implementando las tecnologías digitales para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado noveno”. El estudio planteó como objetivo general “establecer la relación de las competencias digitales docentes implementando las tecnologías digitales para el mejoramiento de la comprensión lectora” (p. 13). El estudio correspondió al tipo cuantitativo de alcance correlacional. En cuanto al proceso de recolección de datos, se utilizó como instrumento la encuesta, el que fue administrado a una muestra no probabilística de 37 alumnos del noveno grado. Los resultados de la investigación mostraron que, la aplicación de guías digitales mediante herramientas digitales favorece al desarrollo de las competencias relacionadas con la comprensión lectora, siempre en cuando exista intervención del docente.

Montoya Álvarez, O. et all. (2016) realizaron un artículo científico denominado “Estrategias para la mejora de la comprensión lectora a través de las TIC” donde se propusieron como objetivo “estudiar la eficacia de la modalidad B-learning para contribuir al mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de modalidad presencial de grado sexto de bachillerato de una institución colombiana” (p. 72). El estudio correspondió al enfoque cuantitativo de tipo cuasi experimental con dos grupos (grupo experimental y grupo control) en una muestra no probabilística de 70 estudiantes del sexto grado de bachillerato, a quienes se administraron dos cuestionarios, uno de pre test y otro de post test para ambos grupos. Los

resultados, a partir de la prueba t de student, evidenciaron que hay un impacto positivo en la comprensión lectora en el grupo experimental, quienes emplearon las herramientas digitales del curso virtual en Moodle.

Cujilema y Castro (2022) realizaron un artículo científico intitulado “Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora” cuyo objetivo general fue “mejorar las competencias lectoras a través del uso de herramientas digitales en estudiantes de básica superior” (p. 1). El estudio fue desarrollado mediante la metodología de diseño no experimental en una muestra de 34 estudiantes de noveno ciclo, a quienes se administraron un cuestionario de escala de Likert. Luego del procesamiento estadístico, los resultados de la investigación mostraron que casi un 80% de los estudiantes usan herramientas digitales y que más del 85% consideran que estos recursos pueden mejorar su nivel de comprensión lectora. Asimismo, el estudio presenta una propuesta metodológica basado en la herramienta digital Quizizz para mejorar la comprensión lectora.

2.2. Bases teóricas – científicas

2.2.1. Las competencias digitales

Tomando en cuenta que las competencias digitales constituyen un factor muy importante en la formación universitaria, pues estas habilidades no solo les sirven a los estudiantes para su inserción laboral, sino que pueden posibilitar una mejor comunicación efectiva, también pueden desarrollar su pensamiento crítico y fomentar su autonomía para aprender. A pesar de la existencia de la brecha digital entre docentes y estudiantes, a la falta de acceso equitativo a la

tecnología y a la deficiente infraestructura tecnológica; es necesario promover el desarrollo de las competencias digitales en los docentes y estudiantes universitarios. Desde esta perspectiva, necesitamos realizar un abordaje conceptual sobre las principales definiciones que se han venido asignando a estas competencias. En este sentido, para Calvani y Ranieri (2008) las competencias digitales “comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona manejar de manera efectiva y crítica las tecnologías digitales” (p. 186). Por su parte, Ferrari (2012) concibe a las competencias digitales como “las habilidades necesarias para utilizar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera efectiva para la búsqueda, gestión, evaluación y creación de información” (p. 30). En este caso, las competencias digitales están relacionadas con habilidades para el manejo efectivo de las tecnologías, en diversos contextos.

De acuerdo con Janssen et al. (2013) las competencias digitales “se refieren a la capacidad de usar herramientas digitales de manera segura, crítica y creativa, para obtener información, comunicarse y resolver problemas en todos los aspectos de la vida” (p. 10). Desde esta perspectiva, el rol de docente es muy relevante para desarrollar las competencias digitales, al respecto, Carneiro (2021) “Más allá de un manejo instrumental de las TIC, el docente requiere mejorar y enriquecer las oportunidades de aprender a enseñar significativamente a sus estudiantes con apoyo en dichas tecnologías. Esto será posible solo en la medida en que el profesorado arribe a formas de enseñanza innovadoras” (p. 145). Por ello, el rol de los docentes no solo debe consistir en

conocer el funcionamiento de las tecnologías, sino en la utilidad de su aplicación en los entornos educativos, en la calidad de su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de metodologías innovadoras centradas en la tecnología. Por otro lado, la Comisión Europea (2018) señala que la competencia digital "implica el uso seguro, crítico y ético de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación" (p. 9). En esta misma línea de análisis, la competencia digital involucra la utilización segura de las TIC en los entornos de su aplicación, como en el ámbito laboral, el entretenimiento, la comunicación y la educación. El sustento radica en el manejo de competencias básicas de las TIC, como el uso de ordenadores para gestionar de manera óptima la información a través de la internet. (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006).

Resumiendo, las competencias digitales son entendidas como un conjunto de habilidades que permiten utilizar las tecnologías de manera eficiente en diversos entornos de aplicación, donde la eficiencia del uso implica no solo el conocimiento teórico, sino la capacidad de gestionar e incorporarlos en la práctica, haciendo uso seguro, responsable y ético. Desde esta perspectiva, es muy importante que las universidades apuesten por el desarrollo de estas competencias, tanto en cuanto a la implementación de su infraestructura tecnológica como a nivel de su aplicación pedagógica.

➤ **Los componentes de la competencia digital**

Tomando en cuenta las ideas de Lankshear & Knobel (2005) y otros autores versados en las competencias digitales han unificado la identificación de los

componentes implicados en la competencia digital. Desde esta perspectiva, en la siguiente figura se ha considerado sus principales dimensiones, según varios autores, quienes desde su propia óptica han identificado diversos componentes para esta competencia.:

Figura 1. *Componentes de la competencia digital, según autores.*



Por otro lado, Larraz et. all (2011) en base a las ideas de Jordi, Boris, Área y Vivancos propone los siguientes componentes para la competencia digital.

Figura 2. *Componentes de la competencia digital, según Larraz (2011)*

COMPONENTES DE LA COMPETENCIA DIGITAL



- **Competencia informacional:** Para Larraz (2011) considera que la competencia informacional está relacionada con capacidades para el aprendizaje permanente, donde se enseña a gestionar la información digital, donde el usuario pueda saber localizar la información, saber procesarla, organizarla, transformarla en conocimiento y comunicarla.
- **Competencia TIC:** Implica la capacidad para el dominio técnico de los dispositivos tecnológicos para el tratamiento de la información en diversos formatos, su propósito es el desarrollo de la ciudadanía digital. En el dominio de la competencia TIC intervienen 4 componentes: gestión del software, ciudadanía digital, tratamiento de datos y comunicación.
- **Competencia audiovisual:** Esta competencia se relaciona con las capacidades para el análisis y la creación de mensajes de carácter multimedia, desde una perspectiva crítica. Implica el desarrollo de habilidades para la conservación y recuperación de la información, la

comprensión de los mensajes de orden audiovisual y la creación de mensajes multimedia.

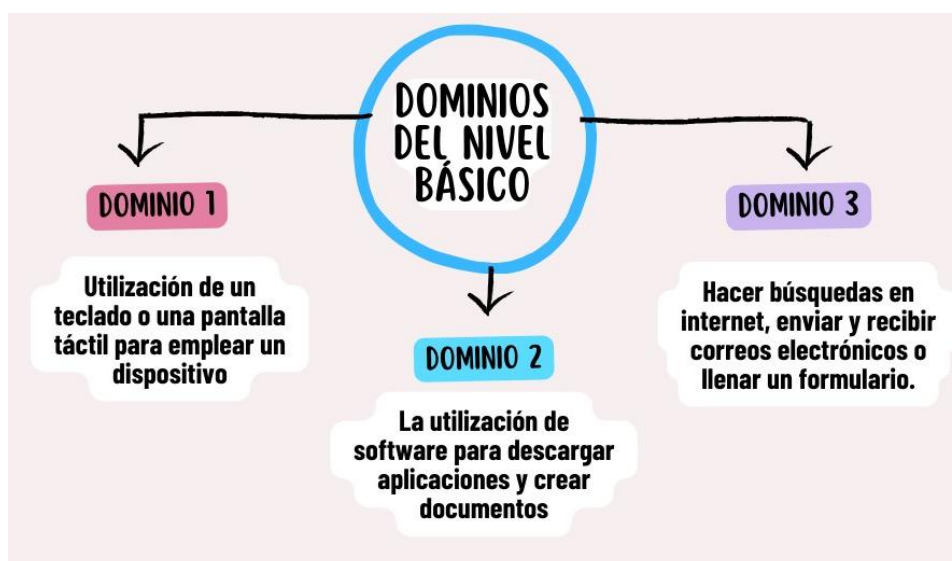
- **Competencia comunicacional:** Esta referida a las habilidades para participar activamente en la construcción de la ciudadanía digital, civismo e identidad digital. Implica la elaboración de mensajes multimedia y la gestión de los dispositivos electrónicos.

➤ **Los niveles de competencia digital**

Una primera clasificación de las competencias digitales está dada por los niveles de conocimiento. De acuerdo con UIT (2018) los niveles son entendidas como el conjunto de herramientas para las habilidades digitales, en este caso puede haber tres niveles de competencia digital: nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado (p. 5).

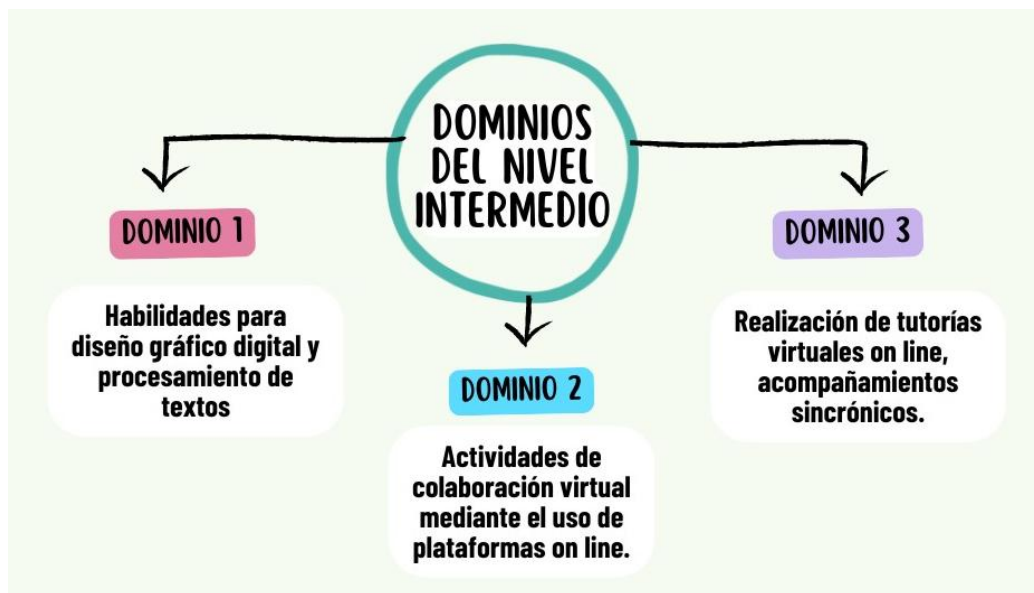
- **Nivel básico:** Constituyen la base para el uso de las TIC. Por lo general estas competencias son aplicadas en su integridad en el uso de los dispositivos móviles. Los rasgos de este nivel en el manejo de los dispositivos están explicados en la siguiente figura:

Figura 3. Dominios del nivel básico de competencia digital



- **Nivel intermedio:** En este nivel los usuarios tienen capacidades para usar la tecnología de manera beneficiosa y significativa. En contraste con los dominios del nivel básico que son más genéricos, en este nivel el uso de la tecnología estará definido por su objetivo de uso, por sus necesidades específicas y por el momento de su aplicación. Este nivel de competencia se va incrementando a medida que la tecnología va evolucionando. Se puede evidenciar estas habilidades cuando las personas, por ejemplo, pueden realizar procesos de orientación o tutoría mediante el uso de herramientas virtuales. En la siguiente figura podemos apreciar algunos de los dominios de este nivel de competencias.

Figura 4. Dominios del nivel intermedio de competencia digital



- **Nivel avanzado:** Son competencias altamente especializadas, generalmente vinculadas a especialistas en informática, veamos en la figura 4 algunos dominios.

Figura 5. Dominios del nivel avanzado de competencia digital



➤ Las competencias digitales de los estudiantes

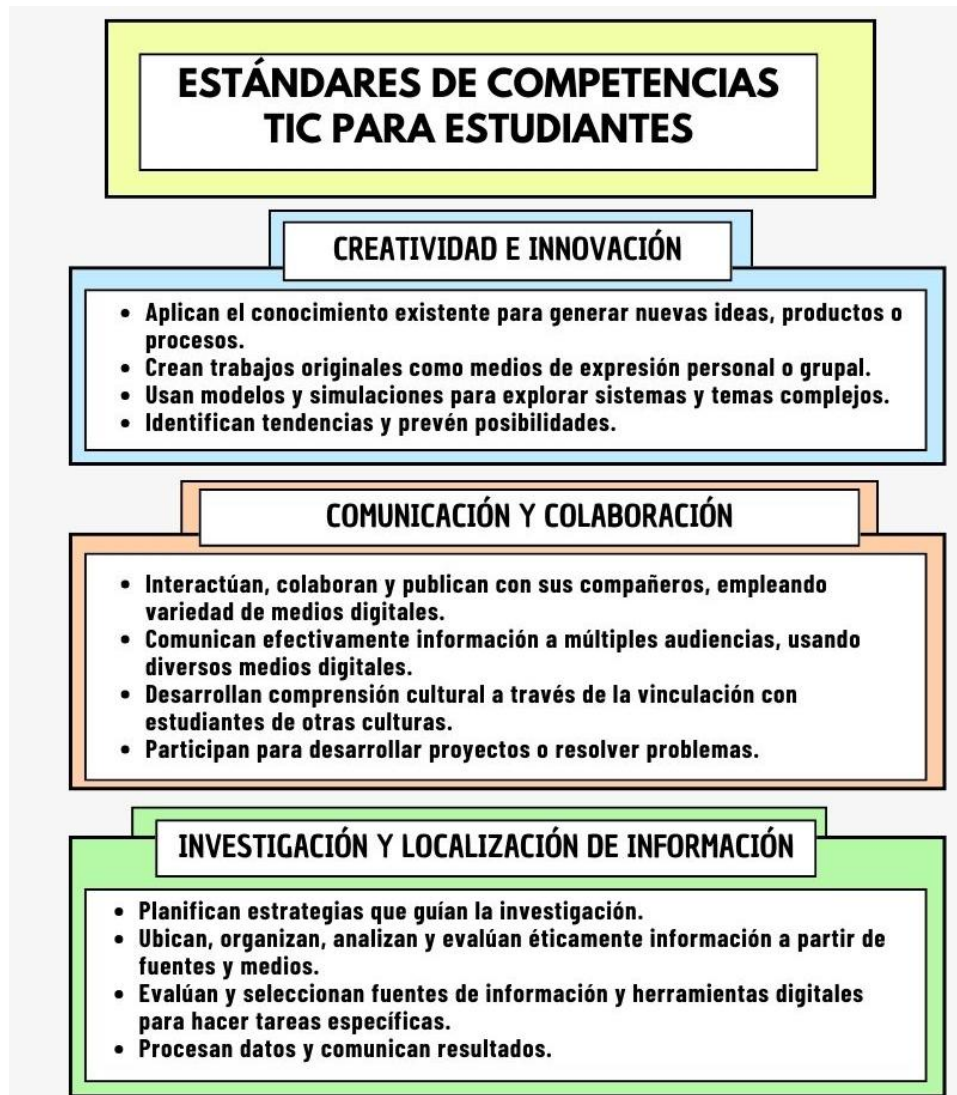
En el contexto educacional, desde la perspectiva de la calidad del servicio educativo, es fundamental que todos los agentes estén involucrados de

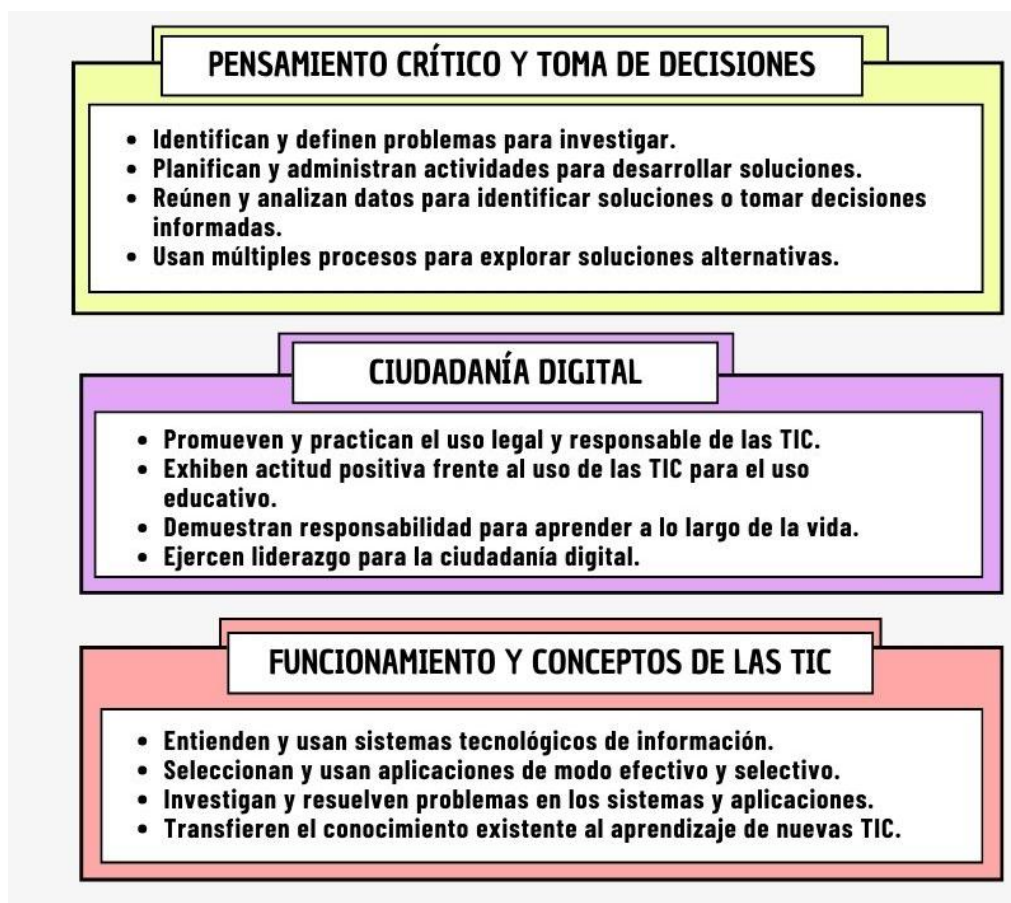
manera integral. Por ello, no solo basta que los docentes cuenten con las competencias digitales que le permitan mejorar su práctica pedagógica, sino también es crucial que los estudiantes también cuenten con habilidades digitales que repercutan positivamente en su formación académica. Dado que, estas competencias van a potenciar las capacidades del estudiantado universitario para comunicarse efectivamente, pensar críticamente y resolver sus problemas. De acuerdo con la Comisión Europea (2018) las competencias digitales "son esenciales para vivir, aprender y trabajar en una sociedad cada vez más digital" (p. 8). Desde esta perspectiva, los alumnos que carecen de habilidades digitales adecuadas tienen pocas probabilidades para enfrentarse con éxito a los desafíos de su desarrollo académico y personal. Por otro lado, como manifiesta Ferrari (2012), "el desarrollo de competencias digitales promueve una ciudadanía activa y crítica, necesaria para participar plenamente en la vida social y cívica" (p. 30). Por lo tanto, es crucial que las entidades universitarias integren en su propuesta formativa las competencias digitales, como parte del currículo integral.

Desde esta perspectiva, la INSTE (2018) manifiesta que las competencias digitales de los estudiantes están relacionadas con las habilidades que emplean los alumnos para utilizar los recursos y los entornos digitales para comunicarse eficazmente y para apoyar su aprendizaje individual y colaborativo" (p. 8). En este sentido, el ISTE sostiene que en el ámbito educativo formal estas competencias deben tener estandarizaciones, que

permiten identificar sus procesos y niveles de aplicación. A continuación, veamos estos estándares para las competencias digitales de los estudiantes.

Figura 6. *Estándares de competencia TIC para estudiantes, según ISTE.*





➤ **La evaluación de las competencias digitales**

El contexto evaluativo de las competencias digitales se desarrolla a través de laboratorios o simulaciones de softwares. Siendo las evaluaciones basadas en el rendimiento, el método más usual y válido que se utiliza para medir las competencias digitales (UIT, 2018). Las evaluaciones que se lleven a cabo en los entornos escolares y superiores están basadas en la realización de pruebas de rango nacional e internacional, en la siguiente figura, se presenta 3 evaluaciones internacionales.

Figura 7. Evaluaciones internacionales de las competencias digitales.

Evaluación	Autor	Número de países	Organismo ejecutor	Frecuencia	Destinatarios
Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos en Entornos Ricos en Tecnología (PIAAC-TRE)	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	Más de 40 países desarrollados	Países individuales	Cada 10 años	Adultos
Estudio Internacional sobre Competencia Digital y Tratamiento de la Información (ICILS)	Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA)	21 países en total, la mayoría desarrollados	Sistemas nacionales de educación	Cada 5 años	Estudiantes de 8º grado
Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	2018: 80 países desarrollados y en desarrollo y 82 idiomas	Sistemas nacionales de educación	Cada 3 años	Jóvenes de 15 años

Redecker, C. (2020) a través del DigCompEdu (Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores) tiene como objetivo generar un proceso reflexivo “sobre los instrumentos existentes para la competencia digital de los educadores y sintetizarlos en un modelo coherente que permita a los educadores de todos los niveles educativos evaluar y desarrollar su competencia digital pedagógica de manera integral” (p 13). En este contexto, este modelo se constituye en una base a partir del cual los países europeos y demás interesados puedan diseñar políticas educativas, también puedan diseñar instrumentos concretos que sean adaptados a sus propios intereses. En cuanto a la descripción general, el DigCompEdu establece seis áreas de desempeño de la competencia digital de los docentes, los cuales encierran un total de 22 competencias. La visión panorámica de las áreas y los alcances se detallan en la siguiente figura.

Figura 8. Áreas y alcances del marco DigCompEdu



Área 1: Compromiso profesional: Expresa su capacidad para usar la tecnología dentro del proceso pedagógico, incluyendo en las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa. Esta área encierra las siguientes competencias:

- Comunicación organizativa
- Colaboración profesional
- Práctica reflexiva
- Desarrollo profesional continuo mediante recursos digitales

Área 2: Contenidos digitales: Implica el conjunto de competencias para gestionar los contenidos, recursos tecnológicos y digitales que se adapten mejor a los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Incluyendo el respeto por los derechos de propiedad y de confidencialidad de los contenidos. En esta área se pueden identificar las siguientes competencias:

- Selección de recursos digitales

- Creación y modificación de recursos digitales
- Protección, gestión e intercambio de contenidos digitales

Área 3: Enseñanza y aprendizaje: Está relacionada con las competencias que debe poseer el docente para diseñar, programar e implementar el uso de las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje. Asimismo, incluye las capacidades para diseñar nuevas metodologías centradas en el uso de la tecnología para el trabajo cooperativo y el monitoreo de las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Las competencias en esta área son:

- Enseñanza
- Orientación y apoyo en el aprendizaje
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje autorregulado

Área 4: Evaluación y retroalimentación: Estas competencias tienen vinculación con el desarrollo de habilidades de los docentes para incorporar las tecnologías digitales al proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. En este caso, las tecnologías pueden apoyar al docente al momento de recoger la información a través de instrumentos de evaluación digital, también al análisis de las informaciones obtenidas y a la toma de decisiones sobre los resultados. Incidiendo en identificar recursos digitales para realizar procesos de monitoreo del aprendizaje, y sobre todo para facilitar la retroalimentación o reforzamiento en aspectos aún no desarrollados por sus estudiantes. Las competencias en esta área son:

- Estrategias de evaluación

- Analíticas de aprendizaje
- Retroalimentación, programación y toma de decisiones

Área 5: Empoderamiento de los estudiantes: Estas competencias se relacionan con las capacidades que debe contar el profesor para utilizar las tecnologías para promover la participación estudiantil en los procesos de aprendizaje. Del mismo modo, se toma en cuenta las habilidades del docente para realizar estrategias diferenciadas y personalizadas para el estudiante, los cuales respondan a sus intereses y necesidades. Las competencias en esta área son:

- Accesibilidad e inclusión
- Personalización
- Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje

Área 6: Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes: Estas competencias tiene que ver con los dominios del docente para inculcar en sus estudiantes las competencias digitales. Estas competencias para los estudiantes, sin embargo, ya están por el Marco Europeo de Competencia Digital para los Ciudadanos (DigComp). En este caso se presenta cinco competencias que se han adaptado para enfatizar la dimensión y el enfoque pedagógico de este marco.

- Información y alfabetización mediática
- Comunicación y colaboración digital
- Creación de contenido digital
- Uso responsable
- Solución de problemas digitales

2.2.2. Los niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión lectora están referidas a las diversas etapas y grados de profundización con las que un lector puede interactuar para entender un texto. Estas categorías varían según los autores y los enfoques educativos. Sin embargo, para la mayoría de ellos coinciden en tres niveles: literal, inferencial, y crítico. Desde el ámbito universitario, es muy importante conocer los niveles de comprensión lectora, puesto que, a partir de ello, pueden acceder al diseño de experiencias de aprendizaje más significativas y personalizadas, también puede mejorar sus habilidades académicas, e incluso tener mejores condiciones para enfrentar a los desafíos del mundo actual.

- **Nivel literal de comprensión:** Según Smith (2003) en el nivel de comprensión literal “el lector extrae el significado directo de las palabras y frases, sin realizar interpretaciones adicionales” (p. 45). Es decir, en el nivel inferencial el lector comprende solo la información explícita presentada en el texto, incluye la comprensión de los detalles, algunas secuencias y los hechos que están mencionados de manera por el autor.
- **Nivel inferencial de comprensión:** De acuerdo con Jones & Smith (2015) el nivel inferencial es “la capacidad de leer entre líneas y entender los significados implícitos y las relaciones entre las ideas expresadas” (p. 78). En este caso, la comprensión en el nivel inferencial va más allá de la información explícita, implica realizar deducciones, conjeturas e inferencias para construir significados del texto.

- **Nivel crítico de comprensión:** Para Brown (2010) "el nivel crítico es esencial para la formación de lectores autónomos que pueden juzgar la calidad y la relevancia de la información" (p. 102). Desde esta perspectiva, el nivel crítico está relacionado con la capacidad que tiene el lector para evaluar, analizar y juzgar el texto, a partir de las propias ideas y juicios del lector. En este sentido, no solo importan las ideas del autor, sino también la postura del lector sobre el texto leído.

Estos tres niveles de comprensión fueron adoptados por el Ministerio de Educación del Perú para los fines curriculares de carácter oficial. En este sentido, son tomados en cuenta por los docentes del Área de Comunicación para que sean incluidos en las capacidades relacionadas con la competencia: Lee diversos tipos de texto en su lengua materna. Sin embargo, es necesario resaltar el carácter gradual del desarrollo de estos niveles de comprensión, según grados de menor a mayor complejidad, los mismos que se desarrollan de modo espiral y no literalmente. Al respecto el Minedu (2005) en el documento Manual de Animación Lectora señala que, "el espiral en el aprendizaje lector se evidencia cuando nuestros estudiantes muestran un aparente retroceso en sus habilidades lectoras; pero, este aparente retroceso es una preparación cognitiva para desarrollar nuevas capacidades o ajustar el perfeccionamiento de otras" (p. 29).

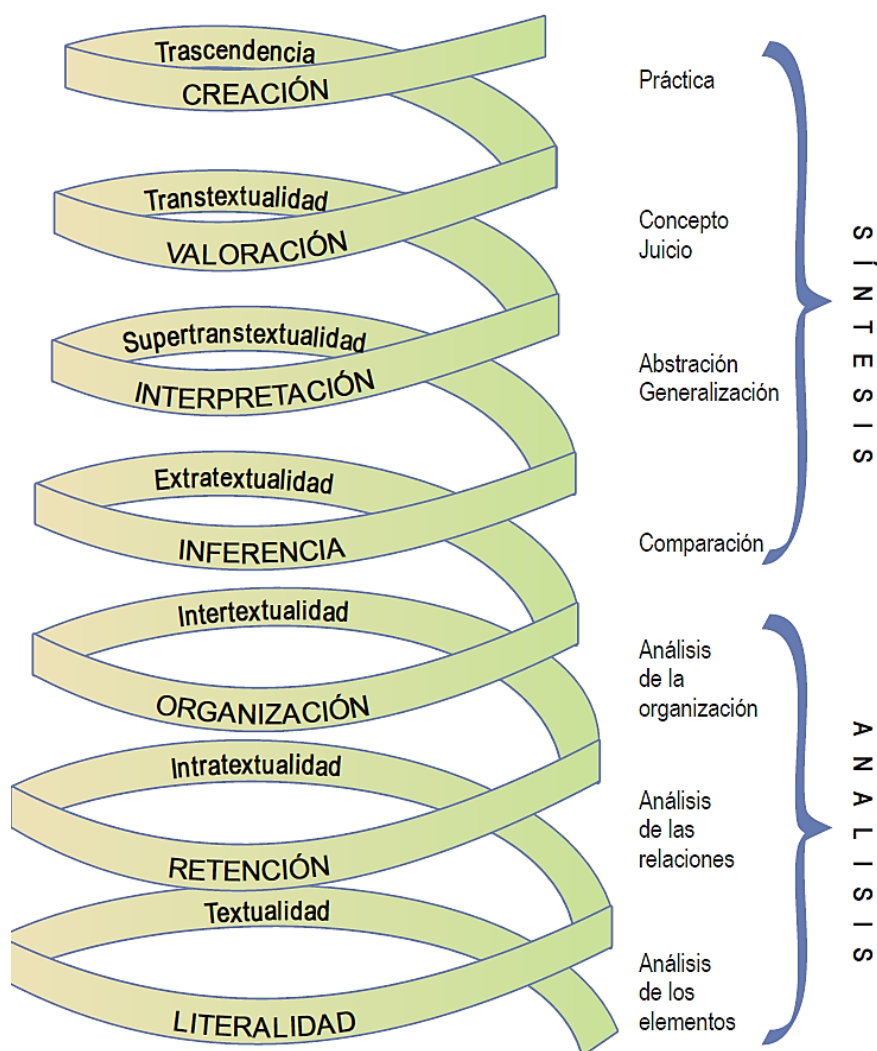
Por otro lado, Sánchez (1986) señala que existen 8 niveles de comprensión lectora los cuales describen los procesos que recorren los lectores al momento de comprender un texto. En la siguiente figura veamos estos ocho niveles de comprensión y la descripción e indicadores de cada uno de ellos.

Figura 9. *Los niveles de comprensión lectora, según Sánchez (1988)*



La propuesta de niveles de lectura de Sánchez (1988) tiene un enfoque analítico y sintético sobre el proceso lector, donde los procesos iniciales desde la literalidad hasta la organización están asociadas al análisis, mientras que los demás niveles, desde el inferencial hasta el nivel creativo tienen que ver con la síntesis. Veamos en la siguiente figura, la relación de estos niveles con el proceso de análisis y síntesis.

Figura 10. *El proceso lector según los niveles de comprensión lectora, según Sánchez (1988)*



Nota: Tomado de Sánchez L. Danilo.

➤ Los enfoques de lectura

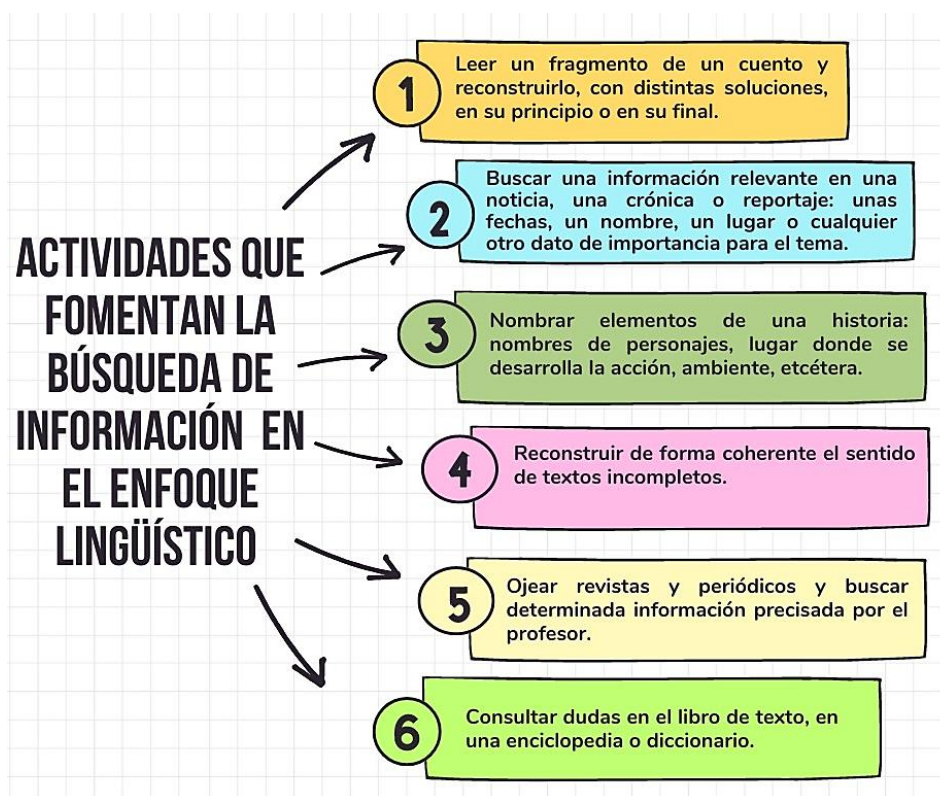
De acuerdo con Núñez (2015) “leer no solo conlleva descodificar el signo lingüístico, sino que la lectura tiene sentido sí. Leer, en efecto, es comprender las palabras escritas y se comprende cuando se integran y se interconectan las ideas de un texto” (p. 3). Desde esta perspectiva, los docentes deben concebir que el propósito de la didáctica de la lectura debe

ser que los alumnos puedan comprender el texto, que aprendan leyendo y que puedan disfrutar de ese proceso lector. Algunas actividades cognitivas que se realizan al momento de leer comprensivamente son la extracción de la información de los textos, además de interpretar esa información desde la perspectiva de las ideas previas del lector y también la reflexión sobre los conocimientos elaborados y la evaluación del proceso seguido para obtenerlos. Cassany (2006) manifiesta que existen tres enfoques o modelos de enseñanza de la lectura (Enfoque lingüístico, psicolingüístico y sociocultural), cada una de ellas poseen características distintivas propias que señalan las diversas formas de concebir la lectura y sus procesos de adquisición y desarrollo.

- **Enfoque lingüístico:** Para este enfoque se produce la comprensión del texto a partir de la suma de los significados de todas las palabras y también de las oraciones. La comprensión en este enfoque solo es superficial. Desde esta perspectiva el significado es único, objetivo y estable. Cassany (2006) señala al respecto que, leer solo se reduciría a “recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores” (p. 25). En esta misma línea de análisis, Sánchez de Miguel (2010) afirma que existen un conjunto de estrategias lectoras que ayudan a controlar esta comprensión superficial: Leer de modo fluido, relacionar las partes del texto, realizar resúmenes y paráfrasis, identificar las estructuras de los textos, diseñar organizadores semánticos y usar marcadores discursivos. Veamos a

continuación, las principales actividades que fomentan la búsqueda de información en el enfoque lingüístico.

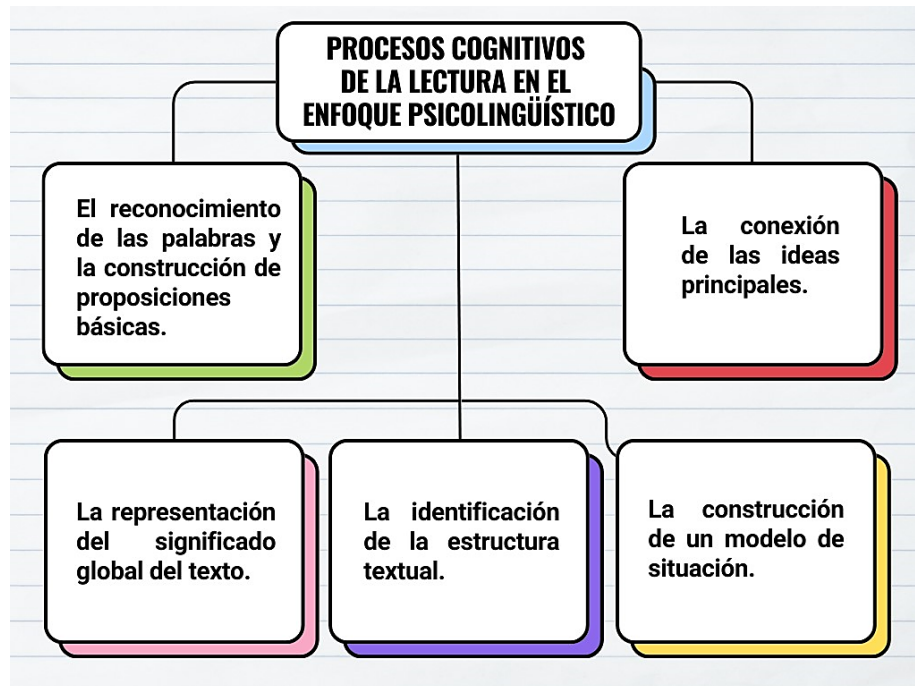
Figura 11. *Actividades que fomentan la búsqueda de la información*



- **Enfoque psicolingüístico:** Este enfoque produce un nivel de comprensión profunda, pues la comprensión es resultado no solo de la suma de significados de las palabras y oraciones, sino también del contexto. En este sentido, los lectores no acceden a un mismo significado, sino que ya existen la posibilidad de construir muchos significados de un mismo texto. En este enfoque es indispensable la capacidad del lector para “leer entre líneas”, donde se muestran habilidades cognitivas para apelar a conocimientos previos, para formular predicciones o realizar inferencias. Cuando el lector puede leer entre líneas hace uso de su capacidad para descubrir la información

implícita, gracias a ello se puede deducir los mensajes irónicos, los sarcasmos, el humor, las ambigüedades y también el doble sentido. En la siguiente figura se muestra algunos procesos cognitivos implicados en la lectura, desde la perspectiva del enfoque psicolingüístico.

Figura 12. *Procesos cognitivos de la lectura en el enfoque psicolingüístico*



- **Enfoque sociocultural:** Este enfoque sostiene que leer es una práctica cultural, por ello para comprender un texto implica que el lector pueda recrear el mundo del autor del texto, eso requiere la capacidad de leer tras las líneas. Desde la perspectiva sociocultural, en el proceso de la lectura no solo intervienen los procesos cognitivos necesarios para decodificar significados, sino también están implicados las prácticas culturales del contexto. En este sentido, Núñez (2015) manifiesta que, “la comprensión del significado de un texto solo se puede llevar a cabo si, en último término, tenemos en cuenta al escritor y la comunidad

concreta en la que se ha producido el texto” (p. 14). De esta manera, la lectura se convierte en un ejercicio de desinhibición de nuestra forma de pensar, de nuestra manera de ver la vida con nuestros propios prejuicios.

➤ **El proceso lector**

Inicialmente el proceso de la lectura estaba relacionado solo con la transmisión de la información, por ello los docentes se encargaban de diseñar estrategias que consistían en mejorar ese traslado de información a sus estudiantes. Para ellos los buenos lectores eran aquellos que podían ser eficientes trasladadores de información, por ello para saber sus niveles de lectura solo bastaba con evaluar la cantidad de información transferida. Sin embargo, es todavía después de la década de los sesenta, con las ideas de Goodman y Smith, que las concepciones sobre el proceso lector dan un giro notable, incorporándose la postura de entender a la lectura no solo como un proceso unilateral de transferencia, sino como un proceso interactivo, donde el lector intercambia información con el texto. Para Goodman (1982) la lectura implica un proceso donde los conocimientos previos interactúan con las ideas existentes en los textos. Por ello, aquellos lectores eficientes son los que usan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y comprender mejor.

El proceso lector es una actividad cognitiva compleja, donde el lector realiza una interacción activa con el texto, a partir del cual el lector va construyendo significados en función de las ideas del texto. Este proceso no solo se limita

a la decodificación de los significados de las palabras, sino que también implica la integración de los conocimientos previos del lector para elaborar una interpretación global y crítica del contenido del texto. En este caso, es necesario enfatizar que existen participantes que hacen posible el proceso de lectura: el lector, el autor, texto y contexto. Veamos el detalle de estos elementos y sus roles:

- **El lector:** El lector es el principal agente del proceso lector, en este caso, su rol no se limita a la mera decodificación de palabras, sino que abarca a proceso cognitivos más complejos como la interpretar, evaluar y construir significados. En esta misma línea de análisis, Goodman (1967) señala que, "el lector aporta mucho más a la lectura que la interpretación literal de las palabras; el lector crea una representación mental del texto" (p. 130). De esta manera, se denota un rol protagónico al lector, como constructor activo de significados, quien partiendo de sus experiencias previas interactúa de manera estratégica para realizar interpretaciones válidas sobre el texto.
- **Autor:** El autor es el encargado de producir el texto, ofreciendo sus ideas a partir de una estructura propia, donde sus ideas fueron trasladadas a una narrativa que el lector debe interpretar. Al escribir, el autor tiene una intención específica, el cual debe ser comprendida por el lector, sin embargo, a veces el significado final de la comprensión del texto puede variar, dependiendo de la interacción propia con cada lector.

- **Texto:** Dentro del proceso lector, el texto actúa como el medio a través del cual el autor comunica su mensaje y el lector interactúa en función a las ideas expresadas por el autor en el texto. El texto es construido por el autor a través de un sistema que transportan sus ideas, los cuales están dirigidas al lector.
- **Contexto:** De acuerdo con Halliday (1978), "el significado de un texto depende del contexto en el que se produce y se interpreta" (p. 109). Desde esta perspectiva, el contexto también es importante en la construcción de significados por parte del lector, pues es necesario tomar en cuenta el entorno del lector, pero también el contexto en el que fue escrito el texto.

Para Cairney (2018) a parte del conocimiento de los enfoques sobre la lectura, es necesario también incidir en las áreas clave que intervienen en el proceso lector: "el rol del lector, la categoría del texto, la influencia de componentes basados en el texto, el lugar que ocupa el significado en el proceso, el impacto del contexto y la influencia de los objetivos del lector sobre el significado" (p. 42). A continuación, veamos el detalle de cada una de estos aspectos claves que intervienen en el proceso lector:

- **El rol lector:** Según los enfoques de lectura, el lector puede ser concebida con una postura pasiva, de mero receptor de información o desde una perspectiva activa, donde es un sujeto constructor de significado. Sin embargo, el rol preponderante o ideal del lector debería ser como ente activo, donde emplee sus conocimientos previos para

darle sentido a la información del texto, lo cual le puede llevar a enriquecer su experiencia lectora originando múltiples interpretaciones.

- **La categoría del texto:** Las interpretaciones que se dan a un texto pueden tener muchas variaciones, todas dependientes de cómo se percibe la categoría del texto. Por una parte, existen posturas donde se le atribuye significados fijos a los textos, mientras que otros creen que los textos pueden permitir múltiples significados por parte del lector. Siendo la última perspectiva, aquella que tiene mayor aceptación, puesto que los lectores no tenemos una mirada uniforme sobre la realidad.
- **Uso del conocimiento basado en el texto:** Respecto al proceso comprensión lectora existen varios puntos de vista, por un lado, los que piensan que es lineal (de abajo hacia arriba) y otros que creen que más holístico (de arriba hacia abajo). En el enfoque lineal o ascendente, el lector avanza desde el reconocimiento de letras, luego de las palabras y llega hasta la comprensión global del texto completo. Sin embargo, dentro del enfoque holístico, el lector inicia su proceso lector con una búsqueda de significado, utilizando sus conocimientos previos y experiencias para construir la comprensión.
- **El lugar del significado:** El significado es un elemento crucial al momento de leer comprensivamente, en algunos casos puede ser visto como algo inherente al texto, en otros se concibe como un proceso

constructivo a través de la interacción del lector con el texto y su contexto. Desde esta óptica, es más creíble la postura constructiva del significado, pues no hay un solo "significado correcto", sino múltiples significados posibles, resultantes del proceso interactivo entre el lector–texto–contexto.

- **Impacto del contexto:** En el proceso lector, el rol del contexto juega un papel muy significativamente, sobre todo para la interpretación del texto. Tomando en cuenta que el contexto no solo del lector sino también el contexto, entendido como el entorno o momento en el que fue escrito el texto. De ahí que, por ejemplo, el conocimiento del contexto histórico y cultural del periodo en el que se escribió el texto puede producir un cambio radical en la comprensión de ese texto.
- **Influencia del objetivo del lector:** Un ámbito importante dentro del proceso lector está relacionado con los objetivos que tiene el lector al momento de leer, ello también repercute en su interpretación. Aquellos lectores que leen con un propósito determinado, como prepararse para un examen o aprender los pasos de un instructivo para armar un artefacto, tienen interpretaciones distintas a aquellos que leen por placer.

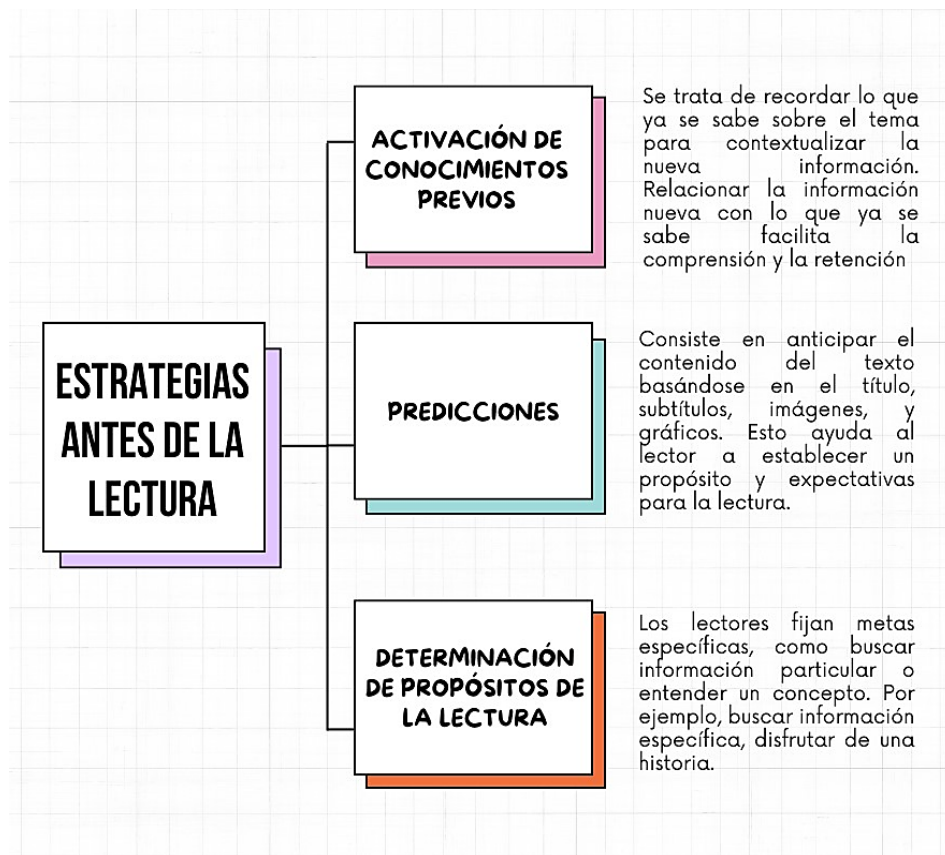
➤ **Las estrategias antes, durante y después de la lectura**

Para Solé (1998) “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 17). Este

proceso lector requiere de actividades que promuevan su desarrollo, con este fin se han propuesto un conjunto de estrategias que garanticen tal interacción entre el lector y el texto. En este sentido, Solé (1998) propone tres macro estrategias que deben estar presentes en toda lectura comprensiva: las estrategias de lectura antes, durante y después. Estas estrategias se constituyen en herramientas muy importantes para alcanzar una comprensión lectora efectiva y profunda. Si los docentes diseñan mecanismos para implementar estas estrategias de manera óptima, los lectores tienen altísimas posibilidades para incrementar sus habilidades para comprender diversos textos.

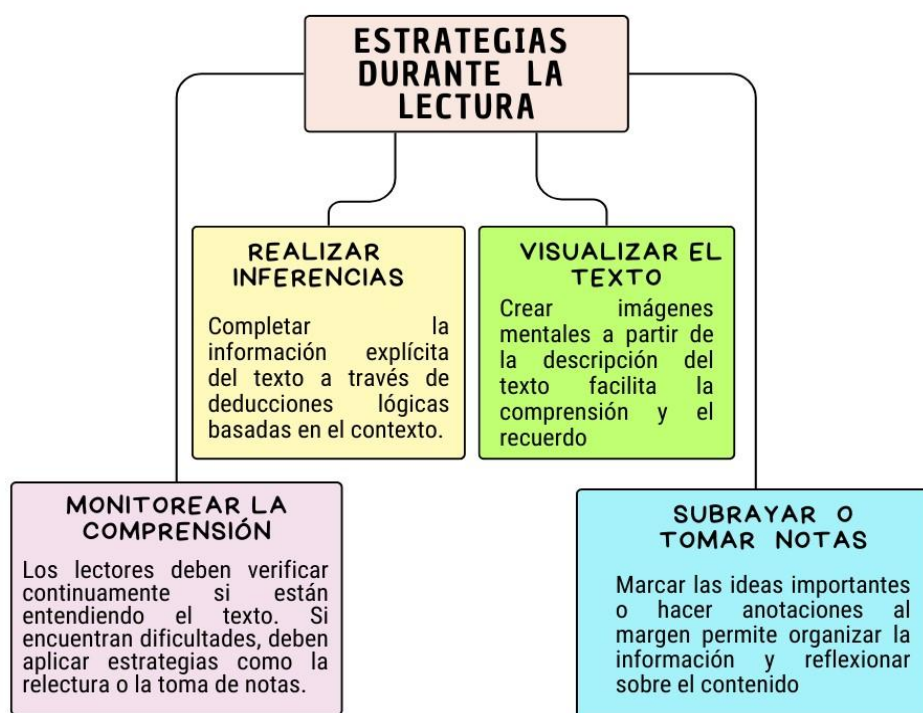
- **Estrategias antes de la lectura:** Es el primer momento de la lectura, donde el conjunto de estas estrategias tiene el propósito de preparar al lector para facilitar su comprensión. A continuación, en la siguiente figura presentamos estas estrategias previas a la lectura.

Figura 13. Principales estrategias antes de la lectura



- **Estrategias durante la lectura:** Constituye el segundo momento de la lectura, estas estrategias están centradas en la construcción del significado del texto, asimismo tienen el objetivo de monitorear la comprensión de las ideas. Algunas de estas estrategias que se realiza mientras se lee están detalladas en la siguiente figura.

Figura 14. Principales estrategias durante la lectura



- **Estrategias después de la lectura:** Es la fase final del proceso lector, donde se emplean estrategias que permiten revisar, reflexionar y consolidar lo que comprendió del texto. En este caso, el lector realiza estrategias como resumir el texto, evaluar lo que leyó, relacionar el texto con otras lecturas y responder a algunas preguntas de comprensión. Veamos en la siguiente figura los detalles de cada una de estas estrategias.

Figura 15. Principales estrategias después de la lectura



- Las capacidades y estándares de aprendizaje de la competencia de comprensión lectora

El Ministerio de Educación del Perú (2017) en su documento curricular oficial denominado Currículo Nacional de la Educación Básica establece dentro de su sistema la competencia 8 destinado a la competencia referida a la comprensión lectora. En este caso, esta competencia es denominada como: lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Para el Minedu (2017) la competencia de comprensión lectora es definida como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (p. 74). Este hecho implica que los alumnos establezcan un proceso activo de construcción del significado de los

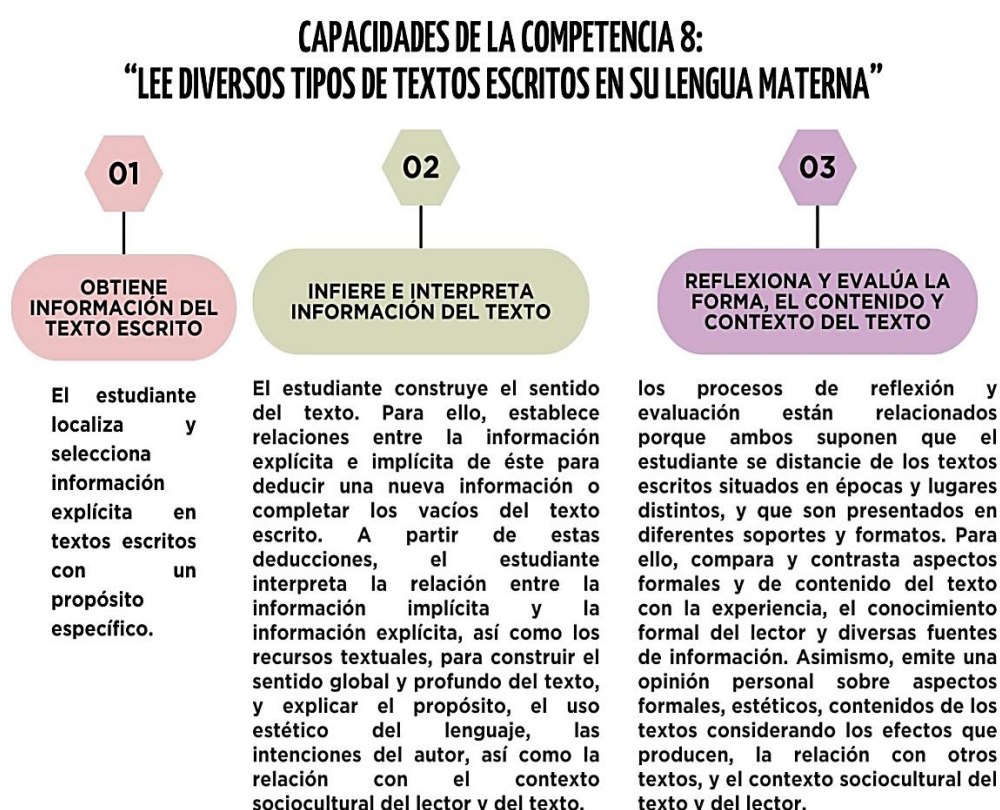
mensajes del texto, puesto que su rol no solo es de decodificar o comprender información explícita del texto, sino que también puede comprender ideas implícitas e interpretarlos a partir de sus experiencias previas, e incluso formarse una postura propia sobre lo que lee. En este sentido, el estudiante es un lector dinámico, donde al realizar el proceso lector intervienen muchas acciones como la definición de los propósitos de lectura, la activación de sus conocimientos previos, relaciones intertextuales con los demás textos que leyó, la identificación y diferenciación de los diversos tipos de textos, entre otros.

El perfil de egreso para los estudiantes de educación básica apuesta por un conjunto de competencias que aseguren una formación integral, por ello desarrollar la competencia vinculada a la lectura es muy fundamental, pues los estudiantes que posean una competencia lectora eficaz serán ciudadanos críticos y reflexivos. Asimismo, tendrán mejores condiciones para su desarrollo académico y profesional, integrándose sin dificultades a cualquier contexto y podrán contribuir al desarrollo social. Desde esta perspectiva, el sistema educativo propone que la lectura se convierta en una práctica social empleada en todos los entornos sociales y culturales.

Sin embargo, el desarrollo de la competencia 8 no se realiza de manera general, sino que de acuerdo al sistema curricular su desarrollo se da mediante las capacidades. En este sentido, para el MINEDU (2017), las capacidades son concebidas como “recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes

que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas" (p. 30). En este caso, la competencia 8: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna tiene tres capacidades, los cuales se detallan en la siguiente figura:

Figura 16. *Capacidades de la competencia 8 del Currículo Nacional de la Educación Básica*



- Los procesos didácticos de la de comprensión lectora desde el rol del docente y los estudiantes

El desarrollo de las competencias comunicativas, desde la perspectiva del CNEB (2017) plantea un enfoque integral, donde las tres competencias (expresión oral, comprensión de textos escritos y producción de textos

escritos) son indispensables para el aprendizaje y la interacción social de los estudiantes. Por ello, desde el aspecto curricular se establece que para el desarrollo de estas competencias deben realizarse una integración de acciones y estrategias que promuevan el uso del lenguaje en contextos diversos y con propósitos distintos. En este sentido, los docentes deberán utilizar tanto procesos pedagógicos como procesos didácticos para desarrollar las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Para el caso de la competencia vinculada a la comprensión lectora, el Ministerio de Educación (2017) recomienda el uso de los procesos didácticos específicamente para el desarrollo de esta competencia. Pues estos procesos son entendidos como acciones sistemáticas conducidas por el docente para viabilizar el aprendizaje estratégico de los estudiantes. Dentro de estas acciones se involucran un conjunto de estrategias y recursos especiales que está orientado a desarrollar habilidades específicas para que los alumnos lean de manera efectiva. Con todo ello el docente logra desarrollar una clase eficiente, donde sus estudiantes evidencian sus logros a través de los diferentes niveles de comprensión lectora.

Los procesos didácticos establecidos para la comprensión lectora están diseñados tomando en cuenta las macro estrategias de lectura propuestas por Solé (1998), donde se establece que para el desarrollo del proceso lector de los estudiantes se propone tres estrategias categóricas: estrategias antes de la lectura, estrategias durante la lectura y estrategias después de la lectura. Tomando en cuenta este enfoque, la Dirección de Formación

Docente en Servicio del Ministerio de Educación ha propuesto que, los procesos didácticos en el aula, para el desarrollo de la competencia 8 son tres: Antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Estos tres procesos didácticos son diseñados por el docente para ser ejecutados en el momento pedagógico de desarrollo de las sesiones de aprendizaje. A continuación, veamos los detalles de estos procesos y las actividades inherentes a los docentes y estudiantes durante la ejecución de la sesión.

- **Proceso didáctico antes de la lectura:** En este momento se utiliza tres estrategias concretas: definir el propósito de leer, activar los conocimientos previos y la elaboración de predicciones o hipótesis sobre lo que tratará el texto, todo ello a partir de indicios textuales. Lo que se quiere en este primer proceso es evidenciar cual será el propósito de la lectura, conectar con sus ideas previas y motivarse para comenzar su lectura.
- **Proceso didáctico durante la lectura:** Es el momento en el cual se inicia la lectura del texto mediante la forma silenciosa o en voz alta. En este proceso se emplean las siguientes estrategias: formulación de preguntas, determinación de hipótesis, aclaración del texto, ir identificando ideas principales y secundarias. El propósito de este momento es realizar inferencias sobre las ideas del texto e ir comprobando las hipótesis mientras lee, también implica identificar fallas o vacíos de comprensión para ir reparándolos.

- **Proceso didáctico después de la lectura:** Este es el tercer momento del proceso lector, en esta fase los estudiantes utilizan estas estrategias: formulan y responden a preguntas, elaboran resúmenes u organizadores gráficos. El propósito de este proceso es recapitular el contenido del texto, verificar si se cumplió el propósito de la lectura y buscar mecanismos para ampliar o complementar la lectura.

Veamos a continuación, en las siguientes figuras los roles que se atribuyen al docente y a los estudiantes en las tres fases de los procesos didácticos.

Figura 17. Los procesos didácticos implicados en la fase: antes de la lectura

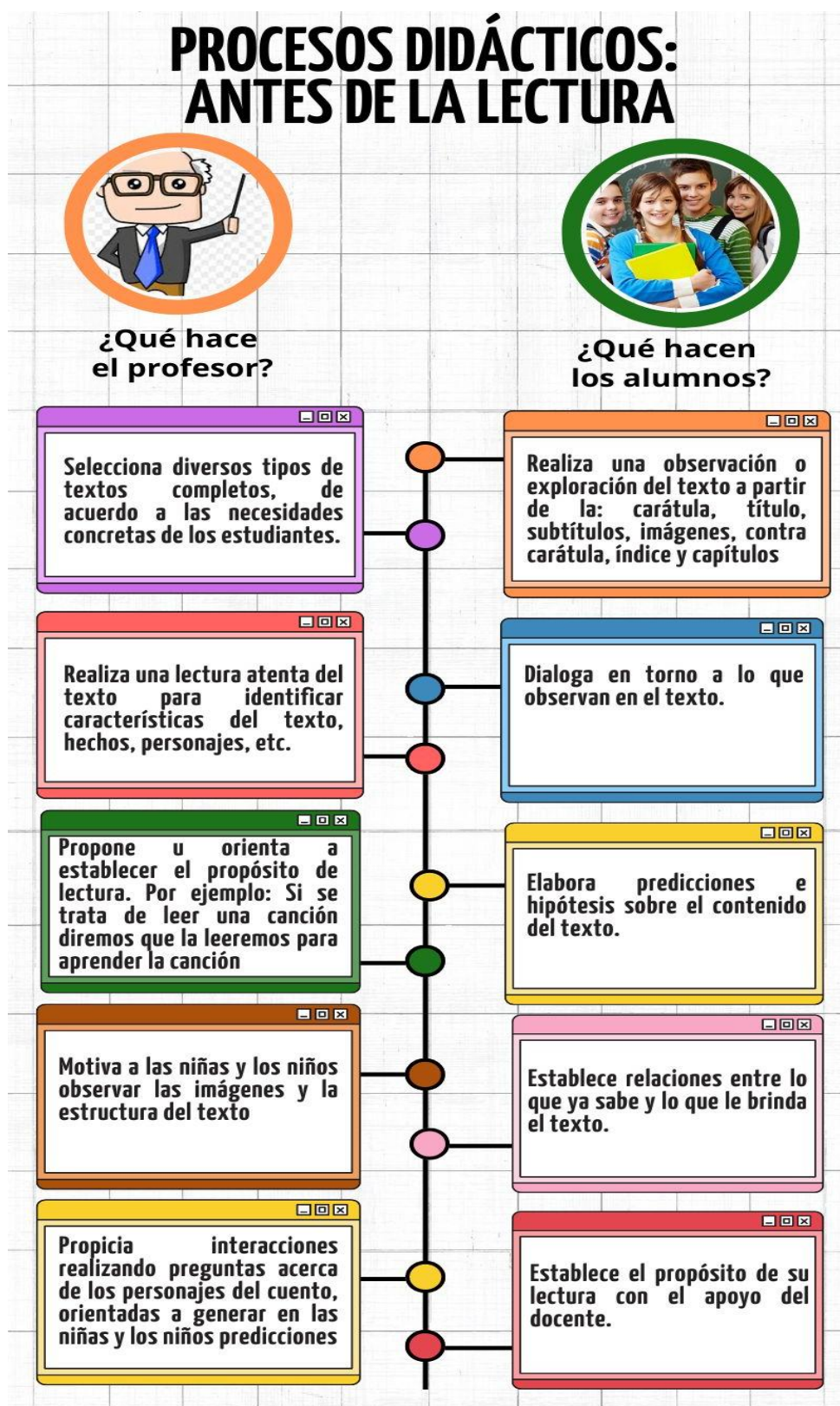


Figura 18. Los procesos didácticos implicados en la fase: durante la lectura

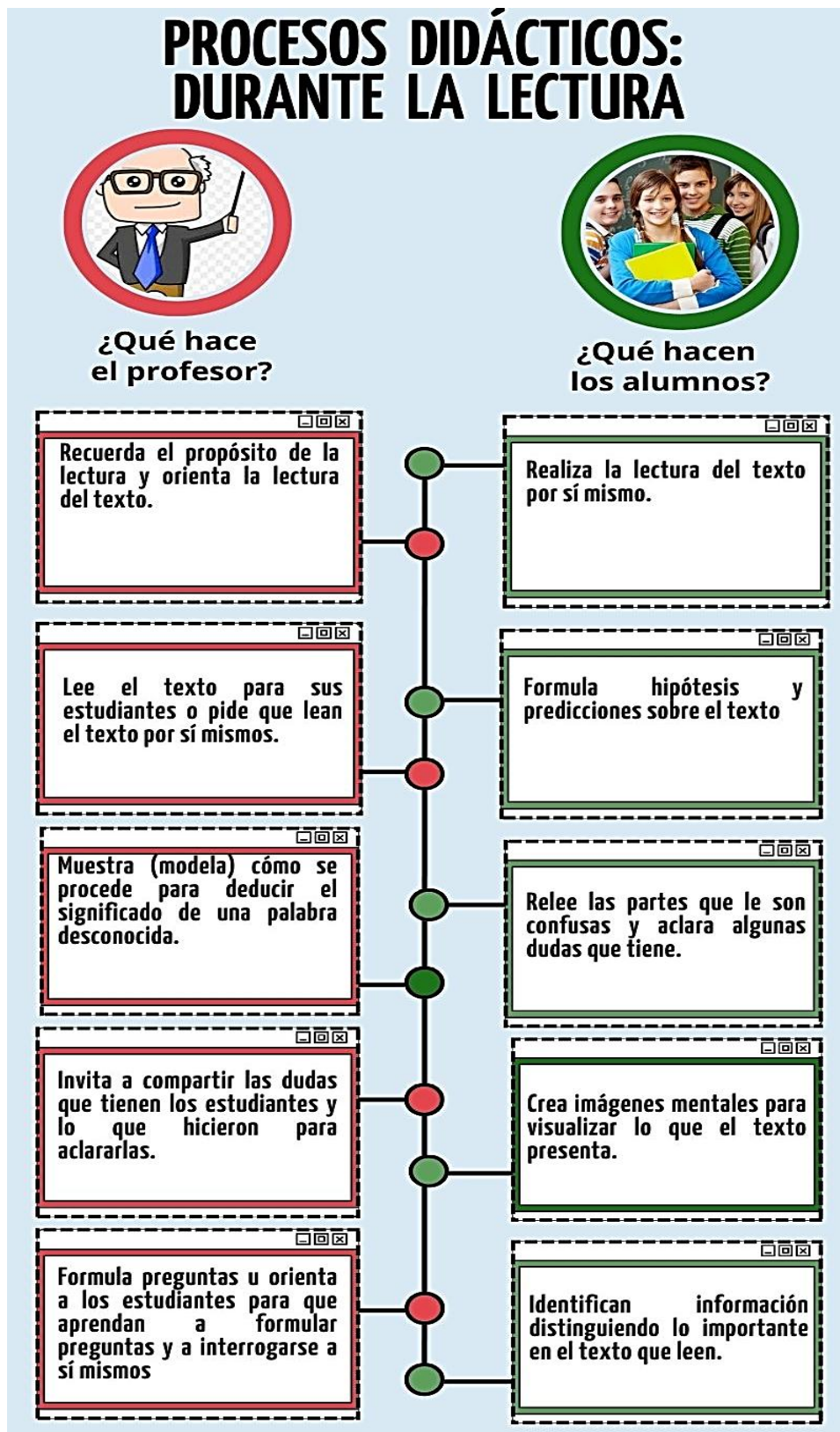
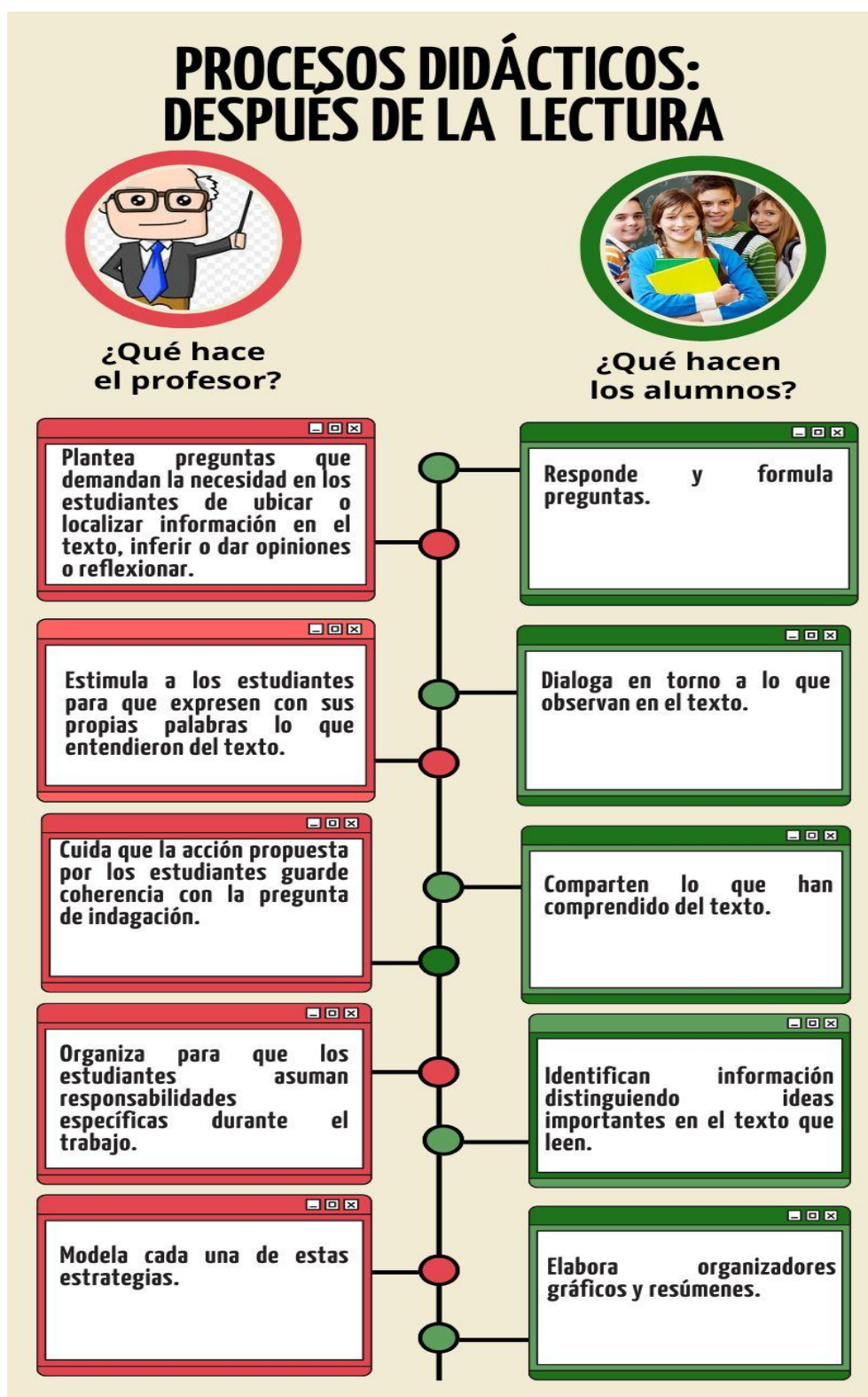


Figura 19. Los procesos didácticos implicados en la fase: después de la lectura



➤ **El desarrollo de comprensión lectora en el ámbito universitario**

La competencia de comprensión lectora es una habilidad transversal que se desarrolla en todo el sistema escolar y universitario. En el ámbito universitario, esta habilidad se vuelve aún más importante, puesto que los alumnos, dentro de su formación académica están propensos al análisis de una ingente cantidad de textos complejos y especializados. Este proceso lector en el contexto universitario implica el desarrollo de habilidades para analizar, criticar, interpretar y evaluar la información de modo eficiente. Las estrategias y enfoques más usuales empleadas para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes universitarios son los siguientes:

- La lectura crítica y activa: Esta estrategia se relaciona con la identificación de ideas relevantes a través del subrayado, tomar notas y el cuestionamiento del texto. Esta estrategia ayuda a los estudiantes a interactuar de manera más efectiva con el texto. De acuerdo con García (2015) "la lectura activa permite a los estudiantes interactuar con el material de una manera más profunda" (p. 67).
- **Desarrollo del vocabulario académico:** La lectura es un medio muy importante para enriquecer el bagaje lexical de los lectores universitarios. En este sentido, dominar un vocabulario académico aceptable es relevante para el lector, pues le ayudará a mejorar su capacidad para comprender y contextualizar la información del texto (Smith y Johnson, 2017).

- **Uso de organizadores gráficos:** Es una estrategia bastante utilizada en el ámbito universitario, el propósito de emplearlos está vinculada al momento posterior a la lectura, donde los lectores desarrollan sus habilidades para visualizar y organizar la información, lo cual facilita la comprensión. Como manifiesta Ruíz (2019) "los organizadores gráficos son herramientas efectivas para estructurar y retener el contenido" (p. 95).

En esta misma línea de análisis, el desarrollo de las competencias comunicativas en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión forma parte del perfil de egreso de todos los programas de estudio. En este sentido, se ha considerado en el currículo de pre grado dos asignaturas generales, a través de las cuales se desarrollan las competencias comunicativas (Comunicación Oral y Escrita, Comprensión y Producción de Textos). Estas dos asignaturas están ubicadas en los dos primeros ciclos de formación y dentro de los contenidos se ha considerado el desarrollo de las competencias de expresión oral, comprensión lectora y producción de textos. Sin embargo, solo estas dos asignaturas no bastan para desarrollar a plenitud estas competencias comunicativas.

2.3. Definición de términos básicos

- **Competencias:** "Son procesos complejos que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la realización de actividades concretas" (Tobón, 2010, p. 32).

- **Competencias digitales:** "Las competencias digitales incluyen la capacidad de usar herramientas tecnológicas para la resolución de problemas, la creación de nuevos contenidos y la comunicación efectiva en un contexto educativo" (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 33).
- **Lectura:** "Es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que el primero aporta su conocimiento previo para interpretar el mensaje del segundo" (Cassany, 2006, p. 45).
- **Comprensión lectora:** "comprender un texto es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde se construyen significados a partir de la decodificación de palabras y frases" (Solé, 1998, p. 13).
- **Niveles de comprensión lectora:** "La comprensión lectora se organiza en niveles jerárquicos que van desde la identificación de hechos explícitos hasta la evaluación crítica del contenido" (Gutiérrez, 2000, p. 112).
- **Nivel literal:** "La comprensión literal implica la decodificación de la información explícita en el texto, sin la necesidad de interpretar o inferir más allá de lo que se dice" (Anderson y Pearson, p. 257).
- **Nivel inferencial:** "Implica leer entre líneas para extraer significado que no está explícitamente declarado, utilizando el conocimiento previo y las pistas contextuales" (Durkin, 1993, p. 65).
- **Nivel crítico:** "En el nivel crítico, los lectores no solo comprenden el texto, sino que también analizan y cuestionan sus argumentos" (Smith, 2011, p. 58).

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existe relación entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Hay relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.
- Existe relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.
- Sí existe relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

2.5. Identificación de variables

Variable 1:

Competencias digitales

Dimensiones:

- Uso y alfabetización digital
- Metodología educativa a través de las TIC en el aula
- Formación de los docentes universitarios en TIC
- Actitud ante las TIC en la Educación Superior

Variable 2:

Niveles de comprensión lectora

Dimensiones:

- Nivel literal
- Nivel inferencial
- Nivel crítico

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES
VARIABLE 1 COMPETENCIAS DIGITALES	Es una combinación de conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes, para acceder, analizar, evaluar, reflexionar críticamente, crear y actuar en cuatro diferentes áreas o alfabetizaciones: tecnológica, informacional, multimedia y comunicativa. (Esteve, 2013)	La variable se medirá tomando en cuenta cinco dimensiones, los cuales se evaluarán a través de un cuestionario según indicadores específicos para cada dimensión.	Información y alfabetización mediática	• Puedo crear y actualizar las estrategias personales de búsqueda. • Puedo organizar, almacenar y recuperar datos, información y contenidos en entornos digitales. • Evalúo la información y los contenidos digitales utilizando el pensamiento crítico. • Puedo buscar datos, información y contenidos en entornos digitales, así como acceder a ellos y navegar por dichos entornos.
			Comunicación y colaboración digital	• Puedo interactuar con mis compañeros de clase, docentes y otros sujetos sin dificultades a través de los entornos digitales. • Comprendo los medios digitales de comunicación apropiados en un contexto determinado. • Comparto datos, información y contenido digital con otros a través de las tecnologías digitales adecuadas. • Utilizo tecnologías digitales para procesos colaborativos y para la construcción y creación conjunta de recursos y conocimientos.
			Creación de contenido digital	• Creo y edito contenidos digitales en diferentes formatos. • Comprendo cómo afectan los derechos de autor y las licencias a los datos, a la información y al contenido digital. • Programo y desarrollo una secuencia de instrucciones para que un sistema informático resuelva un problema determinado o realice una tarea. • Puedo expresarme sin dificultades a través de medios digitales.
			Uso responsable	• Puedo proteger los dispositivos y los contenidos digitales, así como para comprender los riesgos y las amenazas en los entornos digitales. • Protejo los datos personales y la privacidad en los entornos digitales.

				• Evito los riesgos para la salud y las amenazas al bienestar físico y psicológico en el uso de las tecnologías digitales. • Sé que los servicios digitales disponen de una política de privacidad sobre cómo utilizan los datos personales
VARIABLE 2 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	Implican diferentes grados de profundidad en el procesamiento del texto, desde la decodificación básica hasta la interpretación profunda y crítica. (Cassany, 2006)	La variable se medirá considerando las tres dimensiones de los niveles de comprensión lectora. Para ello se ha diseñado un cuestionario que evalúa los indicadores para el nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.	Nivel literal	• Identificación de información explícita. • Identificación de idea principal. • Secuenciación de eventos. • Reconocimiento de relaciones y conexiones. • Comprensión del vocabulario • Parafraseo
			Nivel inferencial	▪ Deducción de información implícita. ▪ Interpretación del propósito e intenciones del autor. ▪ Identificación de relaciones causales. ▪ Inferencias de estados de ánimo y emociones. ▪ Interpretación simbólica y metafórica. ▪ Conexión de la información con otros textos
			Nivel crítico	▪ Evaluación de la validez y la confiabilidad de la información. ▪ Juicio crítico sobre el contenido y el propósito del texto. ▪ Identificación de sesgos y estereotipos. ▪ Comparación de diferentes puntos de vista. ▪ Reflexión sobre la estructura y el estilo del texto. ▪ Aplicación de conocimientos previos y experiencias personales.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación pertenece al tipo de estudio básica descriptiva, al respecto, Hernández et al. (2014) manifiestan que este tipo de investigación “busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 12). En este caso, nuestra investigación pretendió describir los rasgos de las variables competencia digital y niveles de comprensión lectora, en su estado actual; es decir, al momento de la aplicación de los instrumentos.

3.2. Nivel de investigación

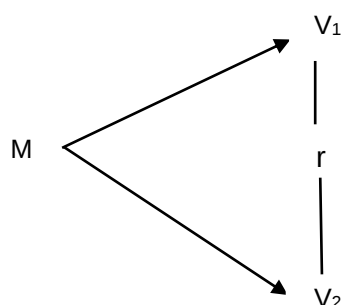
De acuerdo a la naturaleza del estudio, el nivel de investigación fue descriptivo, puesto que, se pretendió identificar las características y propiedades de las dos variables para después determinar las relaciones que se dan entre ambas.

3.3. Métodos de investigación

La investigación utilizó como método fundamental al método científico, a través del cual se organizó el proceso investigativo, asimismo, también se utilizó el método analítico – sintético con el fin de realizar la revisión de información en la construcción del marco teórico y del método deductivo para la elaboración de la discusión de los resultados y las conclusiones del estudio.

3.4. Diseño de Investigación

En relación al diseño de investigación, el estudio corresponde al diseño correlacional transeccional, al respecto Hernández et al. (2014) manifiesta que, "los estudios correlacionales tienen como objetivo conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular" (p. 170). En este sentido, en la investigación se buscará establecer las conexiones existentes entre las variables competencias digitales y niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Por otro lado, el diseño es transeccional, debido a que el recojo de datos se realizará en un momento único. La representación simbólica del diseño será el siguiente:



Donde:

M = Muestra

V₁ = Variable 1

V₂ = Variable 2

r = Nivel de correlación

3.5. Población y muestra

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2010), "la población es un grupo de elementos o casos definidos de manera precisa, que son relevantes para un estudio particular" (p. 129). Desde esta perspectiva, la población estuvo conformada por todos los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, matriculados en el semestra académico 2024-B, en total 665 alumnos.

Para el caso de la muestra, se empleó el muestreo de tipo no probabilístico, donde los componentes estuvieron definidos por los investigadores de manera intencional. En este sentido, la muestra de estudio estuvo conformada por 90 estudiantes del X ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, matriculados en el semestra académico 2024-B.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas:

En el presente estudio con la finalidad de para recoger los datos se utilizó como técnicas la encuesta.

3.6.2. Instrumentos:

- **Instrumento para medir las competencias digitales**

Para la recolección de los datos de la variable competencias digitales se utilizó el cuestionario, el mismo que tiene la siguiente ficha técnica:

Nombre: Cuestionario sobre competencias digitales

Autores: Luis Fernando Zelada Lorenzo y Linder Cerilo Valerio Sanguiz

Descripción: Este cuestionario fue diseñado para evaluar las competencias digitales, consta de 20 ítems elaboradas en función a los indicadores de las dimensiones de la variable. El cuestionario es de uso individual y está adecuada a los estudiantes de formación universitaria.

Dimensiones:

Uso y alfabetización digital (5 ítems)

Metodología educativa a través de las TIC en el aula (5 ítems)

Formación de los docentes universitarios en TIC (5 ítems)

Actitud ante las TIC en la Educación Superior (5 ítems)

Valoración: Tiene la escala de Likert en 5 niveles: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre

Pautas de interpretación: En este caso los valores se agrupan en un baremo de interpretación con tres niveles: alto, medio y bajo.

Tabla 1. *Niveles de dominio de las competencias digitales*

Nivel de dominio de competencias digitales	Puntajes	Interpretación
Alto	16–20	Los encuestados evidencian un dominio de sus competencias digitales en un nivel alto.
Medio	11–15	Los encuestados evidencian un dominio de sus competencias digitales en un nivel medio.
Bajo	0–10	Los encuestados evidencian un dominio de sus competencias digitales en un nivel bajo.

- **Instrumento para medir los niveles de comprensión lectora**

Ficha técnica del cuestionario:

Nombre: Cuestionario para evaluar los niveles de comprensión lectora.

Autor: Luis Fernando Zelada Lorenzo y Linder Cerilo Valerio Sanguiz

Descripción: Este cuestionario tiene el propósito de medir los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios del último ciclo de formación. Esta compuesto por 20 ítems, los cuales fueron construidos en base a los indicadores de cada una de las dimensiones de la variable de estudio.

Estructura: El cuestionario se ha estructurado en tres dimensiones: Nivel literal de comprensión (8 ítems), Nivel inferencial de comprensión (7 ítems) y Nivel crítico de comprensión (5 ítems).

Valoración: Tiene escala de respuesta dicotómica en en 2 niveles (0) Respuesta incorrecta y (5) Respuesta correcta

Pautas de interpretación: En este caso los valores se agrupan en un baremo de interpretación con tres niveles: alto, medio y bajo.

Tabla 2. Niveles de comprensión lectora

Nivel de comprensión lectora	Puntajes	Interpretación
Alto	81–100	Los encuestados tiene un nivel alto de comprensión lectora.
Medio	51–80	Los encuestados tiene un nivel medio de comprensión lectora.
Bajo	0–50	Los encuestados tiene un nivel bajo de comprensión lectora.

- **Confiabilidad y validez de los instrumentos:**

Para evaluar los cuestionarios sobre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora, se realizó el proceso de validación de dichos instrumentos, para ello se desarrollaron los siguientes procesos:

- En base a la matriz de operacionalización de las variables se elaboraron dos cuestionarios, uno para cada variable. El cuestionario estuvo conformado por 20 ítems, donde se tomaron en cuenta las respectivas dimensiones de estudio, tanto para la variable competencias digitales y también para los niveles de comprensión lectora.
- Los investigadores realizaron una revisión detallada de cada uno de los ítems, desde la óptica de su coherencia con los indicadores y dimensiones, y también en función a su construcción gramatical, semántica y sintáctica, apropiado para los estudiantes de la muestra.
- Las versiones de los dos instrumentos fueron sometidos a una prueba piloto, donde se aplicaron a un total de 10 estudiantes universitarios del último ciclo de formación, a partir de estos resultados se procedió a medir su nivel de confiabilidad.
- Los resultados de la prueba piloto, a través del Alfa de Cronbach, determinaron que ambos cuestionarios son confiables, dado que los valores establecidos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad de los instrumentos de recolección de datos

Instrumento	Alfa de Crombach	N° de elementos
Cuestionario de competencias digitales	0,912	20
Cuestionario de niveles de comprensión lectora	0,873	20

3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de datos recogidos se realizó en primer lugar, la revisión y limpieza de los datos, donde se detectaron los errores y el manejo de valores perdidos. En seguida, se realizó la codificación y organización de los datos. En lo que corresponde al análisis de los datos, se realizaron un análisis descriptivo mediante las medidas de tendencia central, las medidas de dispersión y la distribución de frecuencias, para ello se utilizó el software SPSS versión 26.

3.8. Tratamiento estadístico

El tratamiento de los datos incluyó dos partes, por un lado, el análisis de la estadística descriptiva, donde se realizó el cálculo de las medidas de tendencia central y de dispersión para cada una de las variables. Por otro lado, se utilizó la estadística inferencial, donde se empleó la prueba estadística de Coeficiente de Correlación de Spearman, con la finalidad de determinar la relación entre las variables competencias digitales y niveles de comprensión lectora. Para ello se utilizó el software estadístico SPSS versión 26.

3.9. Orientación ética filosófica y epistémica

En cuanto a la orientación ética, en el presente estudio se tomó en cuenta los principios del consentimiento informado al momento de realizar el recojo de los datos, también se respetó la confidencialidad y anonimato de los datos personales de los componentes de la muestra. Asimismo, el tratamiento de los datos se realizó en base a los principios de objetividad y fiabilidad de los mismos.

En relación a la orientación filosófica, la investigación se desarrolló desde el enfoque post positivista, donde se deja en manifiesto que, la relación de las variables de estudio puede estar influenciados por factores contextuales y subjetivos.

En el caso de la orientación epistémica, el estudio concibe que los resultados de la investigación tienen garantía objetiva, puesto que se utilizaron instrumentos válidos y confiables.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

Para el trabajo de campo se realizaron las siguientes actividades:

- En primer lugar se realizó la aplicación del cuestionario de competencias digitales a los estudiantes de la muestra de estudio, del mismo modo se procedió a recoger los datos del cuestionario de comprensión lectora, el mismo que consistió en 20 preguntas que midieron las dimensiones de comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica de 90 estudiantes encuestados.
- En segundo lugar, se realizó el procesamiento de los datos recogidos, para ello se organizó la información mediante una base de datos del software SPSS, luego se procedió a procesar y a analizar los resultados obtenidos. En este caso se hizo uso de la estadística descriptiva, mediante las tablas y figuras estadísticas. Asimismo, se realizó la prueba de correlación de variables utilizando para ello la estadística inferencial. Finalmente se hizo el análisis y la interpretación de los resultados.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

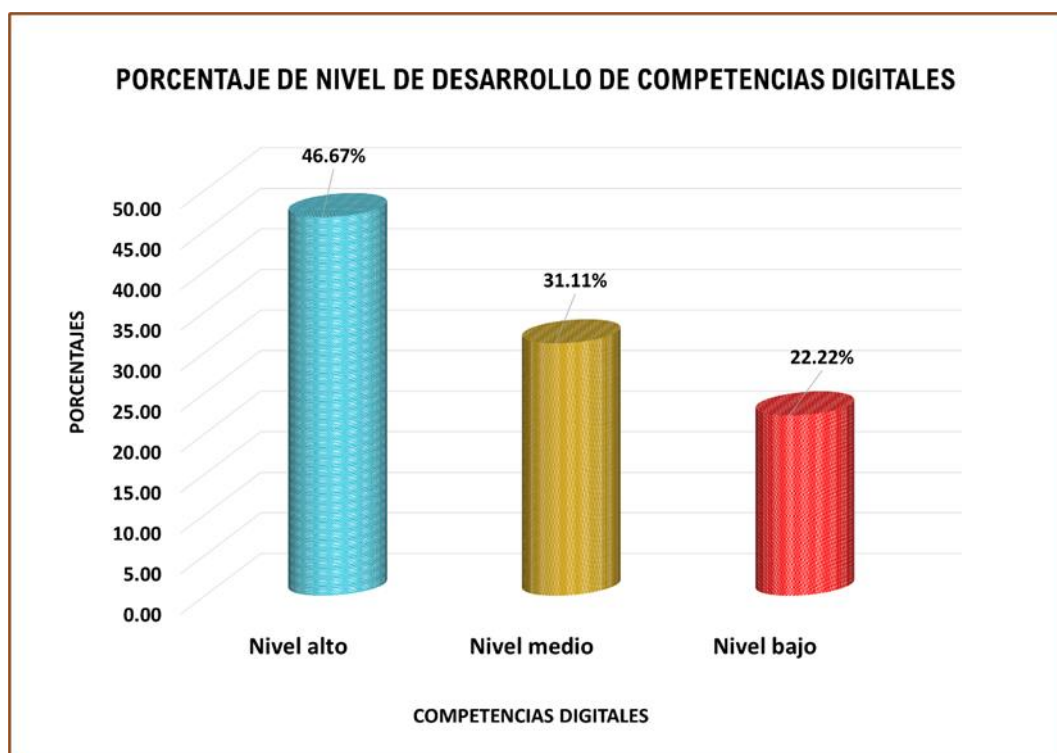
En las siguientes tablas y figuras se presentan los resultados del trabajo de campo.

Tabla 4. *Competencias digitales de los estudiantes según nivel de logro alcanzado*

		Desarrollo de competencias digitales	
		F	%
Nivel de logro alcanzado	Nivel alto	42	46.67%
	Nivel medio	28	31.11%
	Nivel bajo	20	22.22%
Total		90	100.00%

Nota: Elaborado en base a los resultados del cuestionario de competencias digitales

Figura 20. *Porcentaje de competencias digitales según nivel de logro alcanzado*



Interpretación: En la tabla 4 y la figura 20 se muestran los resultados alcanzados por los estudiantes de la muestra para la variable competencias

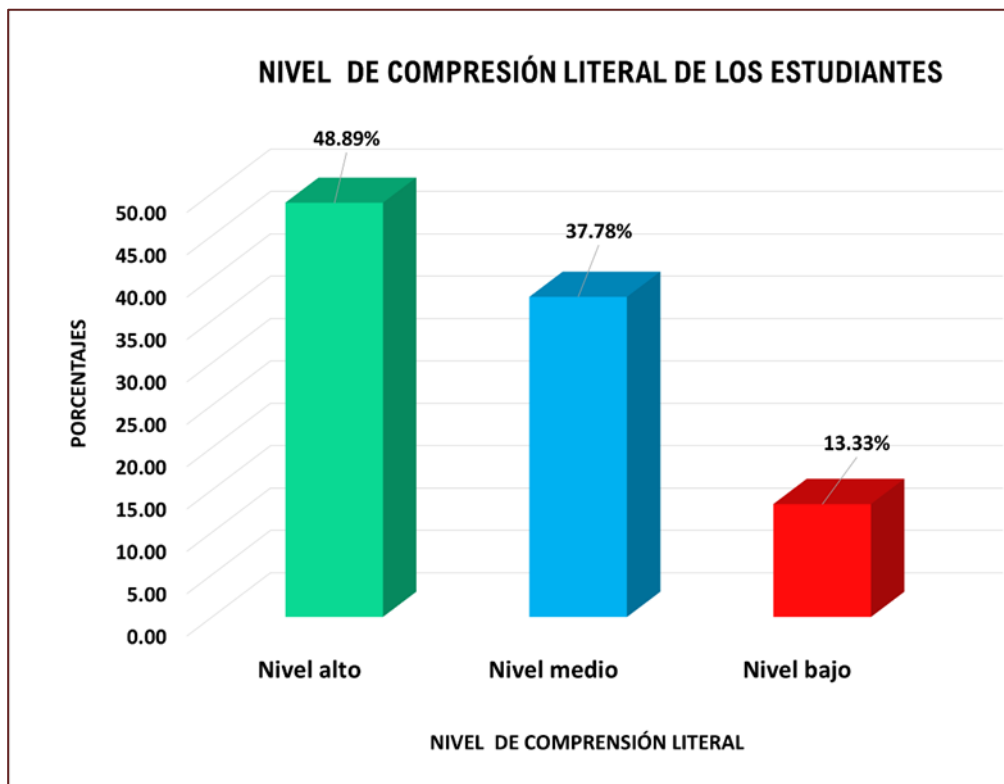
digitales, donde se evidencia que, la mayoría de los alumnos (46,67%) tienen un nivel de desarrollo alto. Este índice implica que 42 estudiantes tienen dominios eficientes para el uso de la información y alfabetización digital, también pueden comunicarse interactuando de manera colaborativa en entornos virtuales, asimismo, pueden crear contenido digital y muestran uso responsable de la tecnología. Por otro lado, un 31.11% de los estudiantes tienen un nivel medio de desarrollo de sus competencias digitales, mientras que un 22.22% de los encuestados aún tienen un nivel bajo de sus competencias digitales. Estos índices nos permiten colegir que, el hecho de mostrar a más de la mitad de los estudiantes con nivel alto de competencias digitales, concuerdan con la facilidad que tienen los estudiantes para utilizar la tecnología, pues la mayoría de ellos son nativos digitales.

Tabla 5. *Nivel de comprensión literal alcanzado por los estudiantes*

		Nivel de comprensión literal de lectura	
		f	%
Nivel de logro alcanzado	Nivel alto	44	48.89%
	Nivel medio	24	37.78%
	Nivel bajo	12	13.33%
Total		90	100.00%

Nota: Elaborado en base a los resultados del cuestionario de comprensión lectora

Figura 21. *Porcentaje de nivel de comprensión literal de los estudiantes*



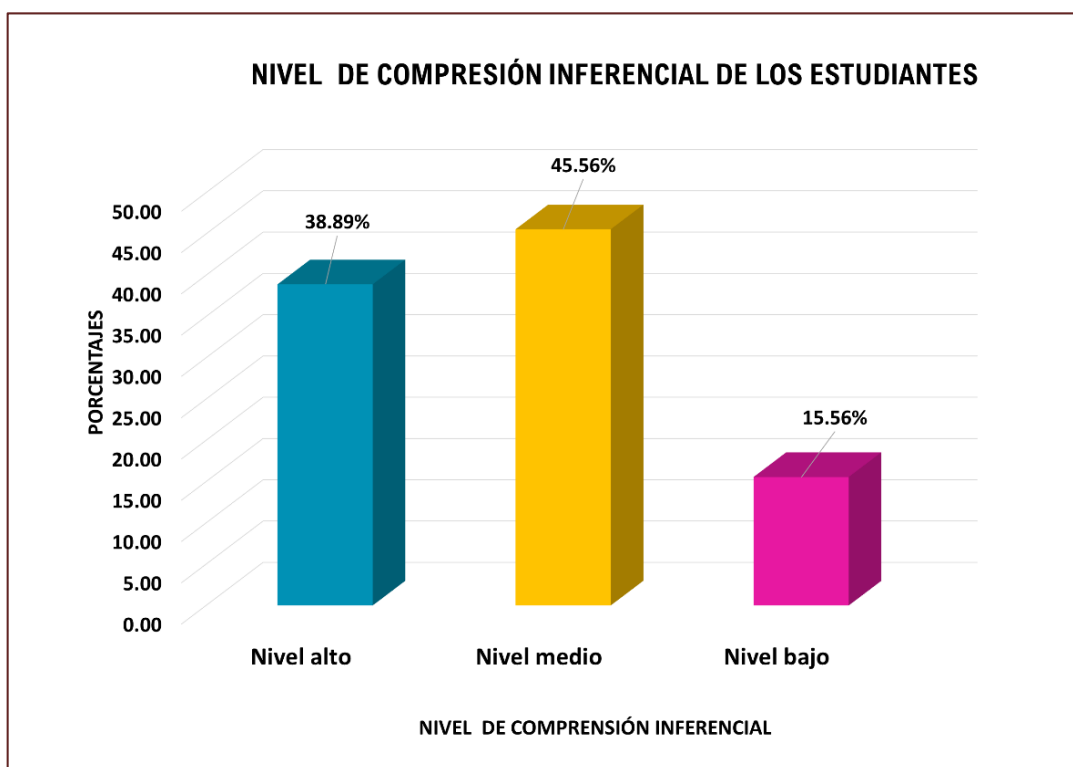
Interpretación: La tabla 5 y figura 21 muestran los resultados alcanzados por los estudiantes para la dimensión comprensión literal, donde se evidencia que más de la mitad de los encuestados (48.89%) tienen un nivel alto de comprensión literal. Este porcentaje indica que, estos alumnos tienen diminios eficientes para identificar información explícita del texto, además pueden identificar las ideas principales, secuenciar los eventos, reconocer las relaciones y conexiones entre las ideas del texto. Por otro lado, un 37.78% de los estudiantes tienen nivel medio de comprensión literal de textos, mientras que solo el 13,38%, equivalente a 12 alumnos poseen un nivel bajo. En términos generales, se observa que los estudiantes encuestados tienen nivel entre alto y medio en su comprensión literal de textos.

Tabla 6. Nivel de comprensión inferencial alcanzado por los estudiantes

		Nivel de comprensión inferencial de lectura	
		f	%
Nivel de logro alcanzado	Nivel alto	35	38.9%
	Nivel medio	41	45.56%
	Nivel bajo	14	15.56%
Total		90	100.00%

Nota: Elaborado en base a los resultados del cuestionario de comprensión lectora

Figura 22. Porcentaje de nivel de comprensión inferencial de los estudiantes



Interpretación: Conforme a los valores evidenciados en la tabla 6 y figura 22, se muestra que el 38.89% de los estudiantes del X semestre de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria alcanzaron el nivel alto de comprensión inferencial de lectura. Este grupo de alumnos muestran tener

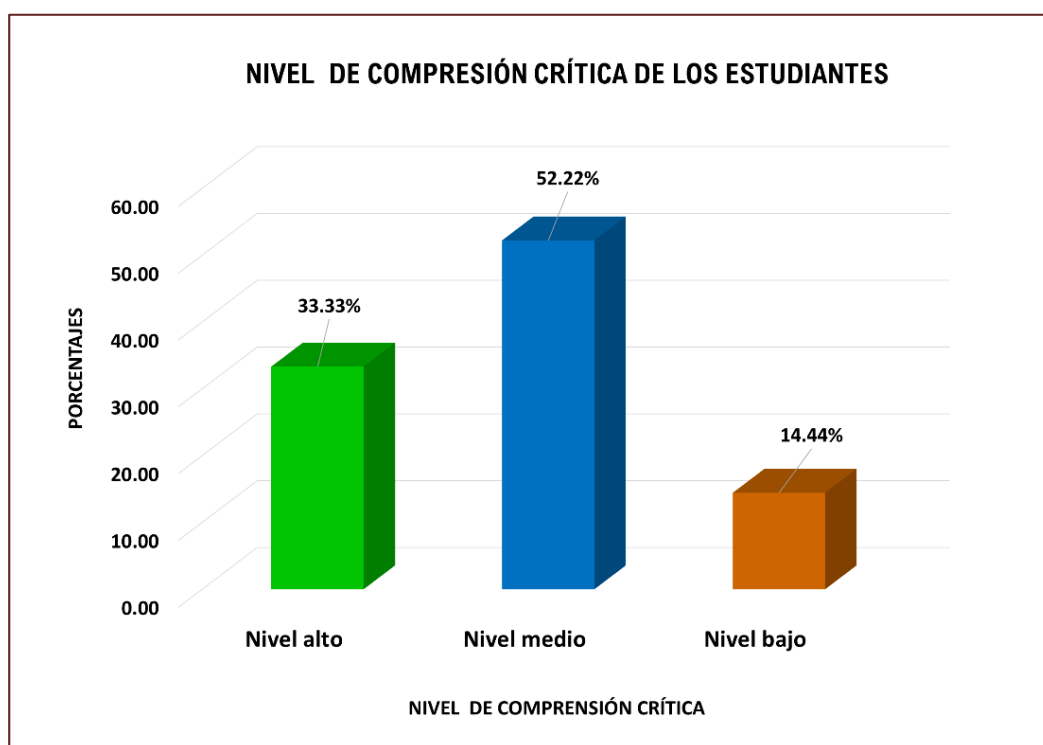
habilidades óptimas para deducir información implícita, para interpretar los prpósitos o intenciones del autor, identificar elaciones causales, para interpretar ideas simbólicas y metafóricas; además de identificar la conexión de la información con otros textos. Sin embargo, la mayoría de los encuestados de la muestra, es decir un 45.56%, equivalente a 41 estudiantes evidenciaron poseer un nivel medio comprensión inferencial, mientras que, solo el 15.56% mostraron tener su comprensión inferencial en un nivel bajo. En términos generales, los estudiantes de la muestra tienen desarrollados sus habilidades para comprender ideas inferenciales en nivel medio y alto, esto puede explicarse en que estos alumnos ya pertenecen al último ciclo de formación profesional.

Tabla 7. *Nivel de comprensión crítico alcanzado por los estudiantes*

		Nivel de comprensión crítica de lectura	
		f	%
Nivel de logro alcanzado	Nivel alto	30	33.33%
	Nivel medio	47	52.22%
	Nivel bajo	13	14.44%
	Total	90	100.00%

Nota: Elaborado en base a los resultados del cuestionario de comprensión lectora

Figura 23. Porcentaje de nivel de comprensión crítica de los estudiantes



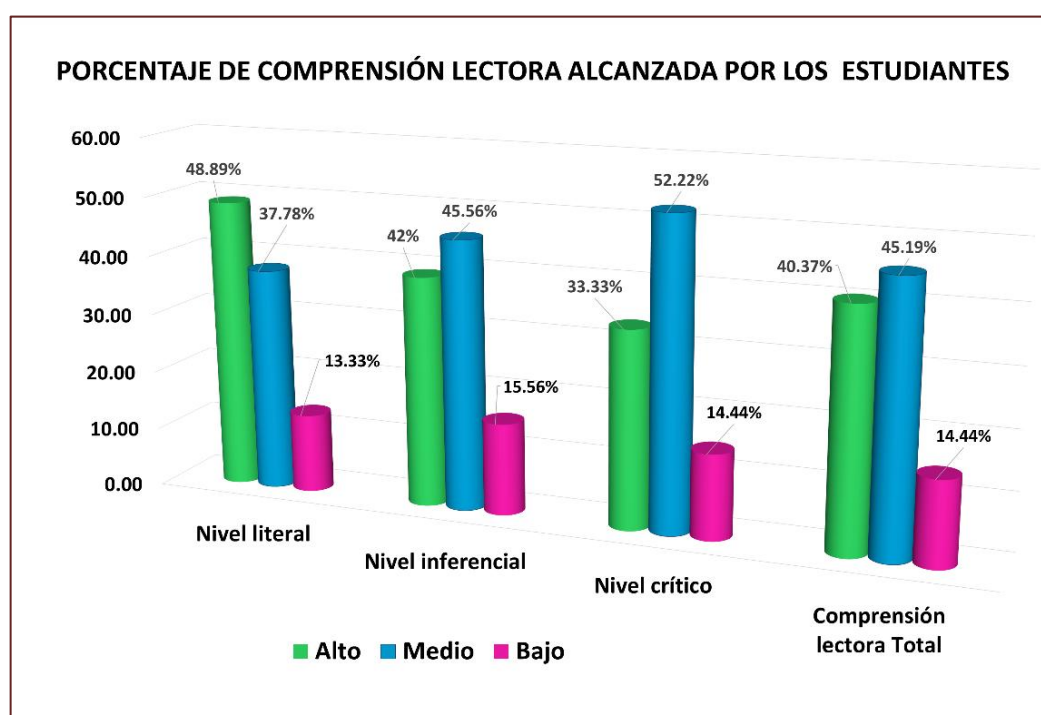
Interpretación: Los valores mostrados en la tabla 7 y la figura 23 representan los niveles de logro obtenido por los estudiantes para la comprensión crítica de los textos, en este caso la mayoría de los encuestados poseen un nivel medio (52.22%). Este índice evidencia que 47 estudiantes tienen nivel medio de dominio para evaluar la validez y confiabilidad de la información del texto, asimismo pueden elaborar en un nivel intermedio los juicios críticos respecto al contenido y el propósito del texto. Por otro lado, existe un grupo considerable de encuestados que evidenciaron tener nivel alto de comprensión crítica (33.33%), mientras que solo 13 estudiantes, equivalente al 14%14% aún poseen nivel bajo en el desarrollo de su comprensión crítica para comprender textos.

Tabla 8. Comprensión lectora de los estudiantes según nivel de logro alcanzado

Niveles de comprensión lectora	Nivel de logro de comprensión lectora						Total	
	Nivel alto		Nivel medio		Nivel bajo			
	n	%	n	%	n	%	N	%
Nivel literal	44	48.89%	34	37.78%	12	13.33%	90	100%
Nivel inferencial	35	38.89%	41	45.56%	14	15.56%	90	100%
Nivel crítico	30	33.33%	47	52.22%	13	14.44%	90	100%
Total comprensión lectora	109	40.37%	122	52.22%	39	14.44%	270	100%

Nota: Elaborado en base a los resultados del cuestionario de comprensión lectora

Figura 24. Porcentaje de comprensión lectora según niveles de logro alcanzado



Interpretación: Los valores mostrados en la tabla 8 y la figura 24 representan los niveles de logro obtenido por los estudiantes para la variable comprensión lectora, donde la mayoría de ellos (45.19%) evidenciaron poseer un nivel medio. Es decir, que este porcentaje de encuestados tienen habilidades

intermedias en el dominio de la comprensión literal, inferencial y crítico. Por su parte, un considerable 40.37% de estudiantes tienen nivel alto de comprensión lectora, mientras que un ligero 14.44% todavía tienen nivel bajo. De manera general, puede apreciarse que los encuestados en su mayoría tienen desarrollados su comprensión lectora entre los niveles medio y alto (85.56%), este índice puede explicarse en el hecho que los encuestados son estudiantes del último ciclo de formación.

4.3. Prueba de hipótesis

4.3.1. Prueba de hipótesis general

H_g: Existe relación entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

H₀: No existe relación entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

- **Prueba de normalidad:** Los resultados de la prueba de normalidad utilizando el software SPSS son los siguientes:

Tabla 9. Resultados de la prueba de normalidad

	Kolmogorov–Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencias digitales	,112	30	,007
Comprensión lectora	,142	30	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

- Los valores mostrados en la tabla 9, respecto a los resultados de la prueba de normalidad indican que, de acuerdo a la prueba Kolmogorov–Smirnov, para la variable competencias digitales nos muestran que, el valor de $p=0,007$ el mismo que al ser $<0,05$ se concluye que los datos no provienen de una distribución normal. Por otro lado, para el caso de la variable comprensión lectora, el valor de $p=0,000$ que es $<0,05$ por lo cual se concluye que los datos tampoco proceden de una distribución normal.
- **Estadístico de la prueba de hipótesis:** Tomando en cuenta que, de acuerdo a los resultados de la prueba de normalidad para ambas variables, los datos no tienen distribución normal, se procede a seleccionar para la prueba de hipótesis una prueba no paramétrica. En este caso, debido a que ambos valores de normalidad no poseen distribución normal, se optó para el presente estudio utilizar la prueba Rho de Spearman.

Tabla 10. Matriz de correlación entre competencias digitales y comprensión lectora

			Competencias digitales	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Competencias digitales	Coeficiente de correlación	1,000	,105
		Sig. (bilateral)	.	,032
		N	90	90
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,105	1,000
		Sig. (bilateral)	,032	.
		N	90	90

Interpretación: La tabla 10 señala los resultados de la prueba Rho de Spearman, evidenciándose que hay una significancia de $p=0.0324$ que es menor a 0.05, por lo tanto, se procede a rechazar la hipótesis nula y aprobar la hipótesis alterna. Por ello, se afirma hay relación entre las competencias digitales y la comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. En cuando al grado de correlación, se aprecia que hay nivel de correlación positiva baja entre ambas variables de estudio.

4.3.2. Prueba de la hipótesis específica 1:

H_1 : Hay relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

H_0 : No hay relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela

de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

- **Estadístico de la prueba de hipótesis específica 1:** Se utilizó la prueba Rho de Spearman.

Tabla 11. *Matriz de correlación entre las competencias digitales y nivel de comprensión literal*

			Competencias digitales	Nivel de comprensión inferencial
Rho de Spearman	Competencias digitales	Coeficiente de correlación	1,000	,118
		Sig. (bilateral)	.	,026
		N	90	90
	Nivel de comprensión inferencial	Coeficiente de correlación	,118	1,000
		Sig. (bilateral)	,026	.
		N	90	90

Interpretación: De acuerdo a la tabla 11, en función a la prueba de correlación Rho de Spearman se muestra que hay una significancia de $p=0.026$ que es al ser menor a 0.05, se procede a rechazar la hipótesis nula y aprobar la hipótesis alterna. Por ello, se concluye que hay relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. Asimismo, se evidencia un nivel de correlación positiva baja entre ambas variables.

4.3.3. Prueba de la hipótesis específica 2:

H₂: Existe relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

H₀: No existe relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

- **Estadístico de la prueba de hipótesis específica 2:** Debido a que los datos de las variables competencias digitales y la dimensión nivel de comprensión inferencial de lectura no procede de una distribución normal, se procedió a utilizar como estadístico a la Prueba de Correlación Rho de Spearman. Los resultados obtenidos a partir del procesamiento utilizando el software estadístico SPSS, se presentan a continuación mediante la matriz de correlación de la tabla 11.

Tabla 12. *Matriz de correlación entre las competencias digitales y nivel de comprensión inferencial*

			Competencias digitales	Nivel de comprensión inferencial
Rho de Spearman	Competencias digitales	Coeficiente de correlación	1,000	,105
		Sig. (bilateral)	.	,032
		N	90	90
	Nivel de comprensión inferencial	Coeficiente de correlación	,118	1,000
		Sig. (bilateral)	,032	.
		N	90	90

Interpretación: La tabla 12 presenta los valores de los resultados de la prueba de correlación Rho de Spearman para la variable competencias digitales y la dimensión nivel de comprensión inferencial de lectura, evidenciándose que existe una significancia de $p=0.032$ que es menor a 0.05, por lo tanto, corresponde rechazar la hipótesis nula y aprobar la hipótesis alterna. Por lo cual, se concluye que existe relación positiva baja entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

4.3.4. Prueba de la hipótesis específica 3:

H₃: Sí existe relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela

de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

H₀: No existe relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

- **Estadístico de la prueba de hipótesis específica 3:** Se utilizó la prueba de correlación Rho de Spearman.

Tabla 13. *Matriz de correlación entre las competencias digitales y nivel de comprensión crítica*

			Competencias digitales	Nivel de comprensión crítica
Rho de Spearman	Competencias digitales	Coeficiente de correlación	1,000	,079
		Sig. (bilateral)	.	,046
		N	90	90
	Nivel de comprensión crítica	Coeficiente de correlación	,079	1,000
		Sig. (bilateral)	,046	.
		N	90	90

Interpretación: De acuerdo a la tabla 13 el resultado mostrado por la prueba de correlación Rho de Spearman muestra que el nivel de significancia es de $p=0,46$, lo cual es $<0,05$ por lo tanto corresponde rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Por ello, se concluye que sí existe una relación positiva moderada entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional

de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.

4.4. Discusión de resultados

Nuestra investigación tuvo como propósito determinar la relación que existe entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. Luego de la presentación de los resultados hallados a partir de la prueba de correlación Rho de Spearman se determinó que existe relación entre ambas variables, puesto que el nivel de significancia de $p=0.0324$ el cual es menor a 0.05. Por lo tanto, puede inferirse que, las competencias digitales de los estudiantes de la muestra están asociadas ligeramente a sus niveles de comprensión lectora.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio son similares a los que obtuvo Gaimes (2021) en su estudio denominado “Influencia de los recursos virtuales en el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en las estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Franklin Roosevelt de Tiabaya Arequipa–2021”, donde concluyó que, la implementación de los recursos virtuales tienen un impacto favorable para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundaria. En este, caso a pesar que el estudio no fue de diseño correlacional, se evidenció que la comprensión lectora de los estudiantes recibe una influencia positiva de los recursos virtuales.

Por otro lado, nuestros resultados también tienen coincidencia con la investigación realizada por Quiñones (202) en su tesis “Competencias digitales en la comprensión de textos en inglés en estudiantes de secundaria de una institución pública, Villa María, 2020”. En este caso, el estudio a partir del análisis inferencial mediante la regresión ordinal concluyó que, existe una incidencia en el orden del 44,5% entre las competencias digitales y la comprensión de textos en inglés. En comparación con nuestra investigación, a parte de las coincidencias en los resultados, se puede identificar la diferencia en la muestra de estudio, pues Quiñones (2020) trabajó con alumnos del nivel secundaria, mientras que nosotros lo hicimos con estudiantes universitarios de último ciclo.

Asimismo, los resultados de nuestra investigación concuerdan con los resultados obtenidos por Ruíz (2020) en su estudio denominado “Manejo de las herramientas digitales y procesos didácticos de la competencia lectora en la I.E. San Pedro de Chimbote, 2020”. Esta investigación logró concluir la existencia de una correlación positiva alta ($r= 0,876$) entre el manejo de las herramientas digitales y los procesos didácticos de la competencia lectora. En este caso, difiere de nuestro estudio, en el grado de correlación, pues nosotros evidenciamos solo una correlación positiva baja ($p=0.0324$), en cambio la investigación de Ruíz (2020) evidenció una correlación positiva alta. Asimismo, difieren también en cuanto a la muestra, donde el trabajo de campo lo realizaron con estudiantes del nivel secundaria.

CONCLUSIONES

Primera: Se ha establecido, a través de la prueba de correlación Rho de Spearman que hay relación entre las competencias digitales y la comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. Puesto que, el valor del nivel de significancia fue $p=0.0324$ que es menor a 0.05. Este hecho permite afirmar que, en un nivel bajo, las competencias digitales de los estudiantes de la muestra están asociadas necesariamente con su grado de dominio de la comprensión lectora.

Segunda: A través de la prueba de correlación Rho de Spearman se ha determinado que, hay entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. Dado que, el valor del nivel de significancia fue $p=0.026$ que es menor a 0.05.

Tercera: De acuerdo a la prueba de correlación Rho de Spearman se ha establecido que existe relación positiva baja entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. Puesto, el valor del nivel de significancia fue $p=0.032$ que es menor a 0.05.

Cuarto: En base a la prueba de correlación Rho de Spearman se ha determinado que, existe una relación positiva moderada entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación

Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. Puesto que, el valor del nivel de significancia fue $p=0,838$ que es mayor a 0.05.

Quinta: En cuanto al desarrollo de las competencias digitales, se evidenció que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel entre alto (46.67%) y medio (31.11%), lo cual implica que estos alumnos tienen dominios para usar adecuadamente la información y alfabetización digital, también pueden comunicarse interactuando de manera colaborativa en entornos virtuales, asimismo, pueden crear contenido digital y muestran uso responsable de la tecnología.

Sexta: En relación a los niveles de logro alcanzado en la comprensión lectora, los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, en su mayoría se encuentran ubicados en el nivel medio (45.19%) y el otro 40.37% están en el nivel alto, solo un 14.44% de los alumnos muestran un nivel bajo.

RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta que el presente estudio evidenció una relación positiva baja entre las competencias digitales y la comprensión lectora de los estudiantes, se recomienda a los docentes universitarios que incorporen estrategias y metodologías basadas en la tecnología, para que puedan desarrollar de manera más efectiva los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes.

Con relación al diseño del estudio, se recomienda que se apuesten por otras investigaciones de naturaleza experimental, a partir de nuestros resultados. Donde se pueda experimentar variables específicas centradas en las competencias digitales, los cuales puedan generar impactos positivos en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios.

En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, por considerarse una de las habilidades trascendentales en la formación universitaria, se recomienda que las autoridades deben incrementar en el currículo formativo más asignaturas que estén orientados a desarrollar este dominio cognitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Brown, P. (2010). *Critical Reading and Analysis*. London: Academic Publishers.
- Cairney T. (2018). Enseñanza de la comprensión lectora. Ediciones Morata.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Modelos e instrumentos para la evaluación de la competencia digital en la escuela. *Revista de e-Learning y Sociedad del Conocimiento*, 4(3), 183–193.
- Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Organización de Estados Iberoamericanos*. Fundación Santillana.
<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Comisión Europea. (2018). *Marco de competencias digitales para ciudadanos con ocho niveles de competencia y ejemplos de uso*.
<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

Cujilema Mullo, R. y Castro Salazar, A. (2022) Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global PACHA*, 3(9), 1–14.

<https://revistapacha.religacion.com/index.php/about/article/view/131/188>

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Allyn and Bacon.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Cambio tecnológico docente: cómo se cruzan el conocimiento, la confianza, las creencias y la cultura. *Revista de Investigación sobre Tecnología en Educación*, 42(3), 255–284.

Esteve, M. (2013). *Competencias digitales del profesorado universitario*. Editorial UOC.

Ferrari, A. (2012). *Competencia digital en la práctica: un análisis de los marcos de referencia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Gaimes Mayta, M. (2021). *Influencia de los recursos virtuales en el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en las estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Franklin Roosevelt” de Tiabaya Arequipa-2021*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/73e5f923-2bea-4144-a25e-76031709cd15>

García, P. (2015). *Estrategias de lectura en la educación superior*. Editorial Universitaria.

Goodman, K. (1982). *Lectura: un juego de adivinanzas psicolingüísticas*. McGraw-Hill.

Goodman, K. (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.

Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). **Metodología de la investigación** (6ª ed.). McGraw-Hill.

Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). La visión de los expertos sobre la competencia digital: puntos en común y diferencias. *Informática y educación*, 68, 473-481.

Jones, K., & Smith, M. (2015). *Advanced Reading Techniques*. Boston: Educational Press.

Lankshear C., Knobel, M., (2008). *Nuevos alfabetismos su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Edit. Morata.

Larraz, V., Espuny, C., & Gisbert, M. (2011). Los componentes de la competencia digital. I Congreso de Comunicación y Educación. Estrategias de alfabetización mediática. Madrid. [chrome-](#)

[extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2010/01/cice_larraz_espuny_gisbert_2011_05.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2010/01/cice_larraz_espuny_gisbert_2011_05.pdf)

López Lentejuela, B. (2023). *Las competencias digitales docentes en la comprensión lectora*. [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador] <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58581>

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Investigación en educación: investigación basada en evidencia*. (7ma. Ed.). Pearson.

Ministerio de Educación del Perú (2005) *Manual de Animación Lectora: El placer de leer* Editorial. MINEDU.

Ministerio de Educación del Perú (2017) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1102945/Curriculo_Nacional_Educacion_Basica_JUNIO_2019.pdf

Montoya Álvarez, O., Gómez Zermeño, M. y García Vázquez, N. (2016). Estrategias para la mejora de la comprensión lectora a través de las TIC. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 71–93.

Neva Ocasión, O. (2021) *Comprensión lectora desde medios digitales en estudiantes de Educación Básica Primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia] <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/9d3d86d3-2b50-4c22-b455-73376b867a52/content>

Núñez Cortés, J. (2015). *Nociones para el desarrollo de la comprensión lectora*.

https://www.orientacionandujar.es/2018/01/11/nociones-desarrollo-la-comprension-lectora-primaria/nociones-para-el-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-primaria-de-juan-a-nunez-cortes/#google_vignette

Quiñones Ari, J. (2020). *Competencias digitales en la comprensión de textos en inglés en estudiantes de secundaria de una institución pública, Villa María, 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58581>

Ramos Pérez, E. (2020). *Relación de competencias digitales docentes implementando las tecnologías digitales para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado noveno*. [Tesis de Maestría, Universidad de Santander – UDES Centro de Educación Virtual]

Redecker, C. (2020) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores:

DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

Ruiz, M. (2019). *Organizadores gráficos como herramienta de aprendizaje*.

Innovación Educativa, 14(3), 89–102.

Sánchez Lhion, D. (1988). *La Aventura de leer*. Editorial: Serie Perú libros. Biblioteca Nacional del Perú.

Smith, M. (2011). *Understanding reading comprehension: Cognition, theory, and practice*. Routledge.

Smith, A., & Johnson, B. (2017). *Vocabulario académico: claves para el éxito en la universidad*. Educare Press.

Smith, J. (2003). *Reading Comprehension Strategies*. New York: Scholastic.

Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias*. ECOE Ediciones.

UIT. (2018). Conjunto de herramientas para las habilidades digitales. Unión Internacional de Telecomunicaciones.

https://www.itu.int/es/publications/ITU-D/Pages/publications.aspx?parent=D-PHCB-CAP_BLD.02-2018&media=paper

UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Publicaciones UNESCO.

<https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/es/publicaciones/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2019-1>

UNESCO. (2020). *El acceso desigual a la educación superior en el mundo*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Digital Learning: Education for All in the Digital Age*. UNESCO.

Valderrama Ruíz, M. (2020). *Manejo de las herramientas digitales y procesos didácticos de la competencia lectora en la I.E. "San Pedro" de Chimbote, 2020*.

[Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/51793>

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS DIGITALES

Instrucciones: El presente cuestionario es parte de un estudio que tiene como propósito la obtención de información respecto al manejo de información que posees respecto a las competencias digitales, por lo cual te pido que respondas a cada una de las preguntas de manera sincera y objetiva. Se tomará en cuenta la confidencialidad de tus respuestas. Muchas gracias por tu apoyo.

Valoración: Seleccione el número del (1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según tu convicción y marca con un aspa el número en la casilla respectiva. Recuerda que no existe respuesta buena ni mala, asegúrate de responder a todos los ítems según las siguientes especificaciones:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

ÍTEM	CRITERIOS	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
Dimensión: Información y alfabetización mediática						
1	Puedo crear y actualizar las estrategias personales de búsqueda de información utilizando la tecnología.					
2	Puedo organizar la información digital, recuperar datos, información y contenidos en entornos digitales.					
3	Evalúo la información y los contenidos digitales utilizando el pensamiento crítico.					
4	Navego en los entornos digitales utilizando criterios para filtrar la información relevante.					
5	Utilizo estrategias para almacenar la información digital, según mecanismos confiables.					
Dimensión: Comunicación y colaboración digital						
6	Puedo interactuar con mis compañeros de clase, docentes y otros sujetos sin dificultades a través de los entornos digitales.					
7	Comparto información y contenidos haciendo uso de tecnologías.					
8	Tengo capacidades para utilizar estrategias y herramientas que me permiten realizar actividades colaborativas en los entornos digitales.					
9	En las comunicaciones digitales utilizo las normas de “Netiqueta”					

10	En las interacciones que tengo tomo en cuenta mi identidad digital, preservando mi seguridad.					
Dimensión: Creación de contenido digital						
11	Creo y edito contenidos digitales en diferentes formatos, tomando en cuenta diversos propósitos.					
12	Comprendo cómo afectan los derechos de autor y las licencias a los datos, a la información y al contenido digital.					
13	Programo y desarrollo una secuencia de instrucciones para que un sistema informático resuelva un problema determinado o realice una tarea.					
14	Al momento de crear contenidos digitales académicos tomo en cuenta las licencias y el copyright.					
15	Utilizo estrategias y herramientas de integración y reelaboración cuando creo contenidos para mis actividades académicas universitarias.					
Dimensión: Uso responsable						
16	Puedo proteger los dispositivos y los contenidos digitales, así como para comprender los riesgos y las amenazas en los entornos digitales.					
17	Protejo los datos personales y la privacidad en los entornos digitales.					
18	Evito los riesgos para la salud y las amenazas al bienestar físico y psicológico en el uso de las tecnologías digitales.					
19	Utilizo filtros y otros mecanismos de seguridad al momento de utilizar los entornos digitales.					
20	Sé que los servicios digitales disponen de una política de privacidad sobre cómo utilizan los datos personales.					

CUESTIONARIO DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Instrucciones: El presente cuestionario es parte de un estudio que tiene como propósito la obtención de información respecto dominio que posees sobre los niveles de comprensión lectora. Por lo cual cuál te pido que leas cuidadosamente cada uno de los textos, luego selecciona la respuesta que consideras correcta para cada uno de los ítems. Se tomará en cuenta la confidencialidad de tus respuestas. Muchas gracias por tu apoyo.

Texto 1

Las principales víctimas de la trata de personas son mujeres y menores de edad, quienes son obligadas a prostituirse bajo amenaza de muerte y maltratos, o bien las someten a trabajos forzados en fábricas, campo o minas. También las reclutan para que mendiguen en las calles, trasladen droga o para comercializar sus órganos (aún no hay reportes de esto en el Perú). "Es la versión moderna de la esclavitud. Naciones Unidas ha reconocido que solo después de la venta de droga y de armas, la trata de personas es la empresa delictiva más grande del mundo", sostiene Estela Roeder, secretaria permanente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos del Ministerio del Interior.

Este ilícito y aberrante negocio genera al año unos nueve mil millones de dólares en el mundo. "Aún no se conoce cuántos peruanos están en sus redes, pero un porcentaje de las personas desaparecidas también están aquí. Ni siquiera los adultos saben distinguir si están siendo víctimas de trata, imagínense los niños", explica Roeder.

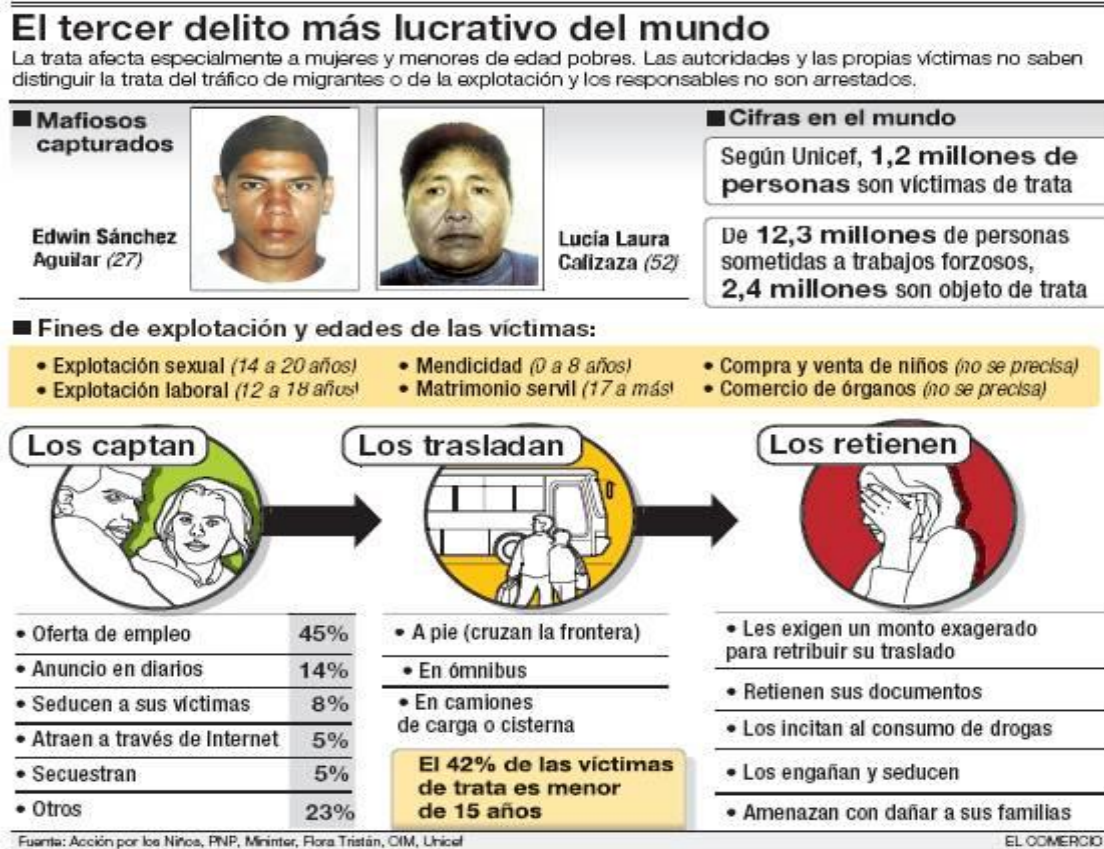
El comercio con seres humanos existe, la trata de personas es un delito distinto al tráfico de migrantes, pues debe reunir la captación de la víctima, el desarraigo de lugar de origen y la posterior privación de su libertad para explotarlo.

¿Un delito nuevo? No. ¿Los casos se han incrementado? Es difícil saberlo. Las estadísticas que el Estado maneja respecto a la trata son ínfimas: solo 12 denuncias desde el 2004, y no porque no existan, sino porque hasta la semana pasada se carecía de herramientas legales para tipificarla como tal. La fiscal superior Ana María Cubas reconoce que la policía y el Ministerio Público se veían limitados a investigar los casos de trata como si fuera abandono de menores, abuso sexual, secuestro, proxenetismo. Sin embargo, estudios de la Unicef, la OIT y la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) señalan que el problema existe a todas luces, por lo que vienen apoyando la labor del Grupo Multisectorial contra la Trata que se instaló en el Perú en el 2004.

Por lo pronto, el secretario de Comunidades Peruanas en el Exterior, embajador Jorge Lázaro, adelantó que están por culminar el Plan Nacional 2006–2010 contra este delito. Dijo que reforzarán el apoyo a los compatriotas víctimas.

La nueva ley de trata de personas provee una mejor herramienta para investigar y registrar estos hechos, pero quedan muchísimos flancos por atacar. El Ministerio de Trabajo se ha

comprometido ante el Grupo Multisectorial a reforzar las inspecciones laborales en talleres sospechosos.



1. El texto aborda fundamentalmente sobre:
 - a) La caracterización de la trata de personas.
 - b) La revalorización de la trata de personas.
 - c) El carácter evolutivo de la trata de personas.
 - d) Comparación entre trata de personas y tráfico de migrantes.
 - e) El rol del Estado en la trata de personas.

2. El hecho de que exista una estadística ínfima sobre la trata de personas, es atribuido a:
 - a) La poca cantidad de gente que denuncia la trata.
 - b) La inexactitud legal para tipificarlo como delito.
 - c) Un desinterés del Estado por mostrar los índices de una realidad deplorable de la trata de personas.
 - d) La confusión que se da con otros delitos como el proxenetismo y el pandillaje.
 - e) La eficacia operativa de las mafias, pues realizan un trabajo eficaz que no deja indicios para ser denunciados.

3. Según el texto, la trata de personas afecta especialmente a:
 - a) Mujeres de los países pobres de Latinoamérica.
 - b) Niños y adolescentes de países pobres.

- c) Aquellos que son reclutados para ser explotados sexualmente.
 - d) Los que denuncian su caso ante la OIM.
 - e) Mujeres y menores de edad pobres.
4. Según el texto, qué porcentaje de víctimas de trata, es mayor de 15 años:
- a) 42%
 - b) 58%
 - c) Más de 58%
 - d) Menos de 42%
 - e) No se menciona en el texto.
5. En conclusión, puede afirmarse que la trata de personas es:
- a) El comercio con seres humanos.
 - b) La violación de la libertad de los seres humanos.
 - c) La explotación sexual de las personas menores de 15 años.
 - d) Un delito por el que es imposible sancionar a los culpables.
 - e) La compra y venta de niños.
6. De acuerdo al texto, en la trata de personas, la manera de captar a las víctimas para luego explotarlas, es a través de:
- a) Los anuncios en diarios.
 - b) La publicidad televisiva.
 - c) Las amenazas
 - d) La seducción
 - e) a y d
7. Del texto puede afirmarse que de la población infantil de personas que son víctimas de trata, son explotados:
- a) Sexualmente.
 - b) Mediante matrimonios serviles.
 - c) Laboralmente
 - d) Mediante la mendicidad
 - e) Mediante el comercio de órganos.
8. Respecto a las ganancias que produce la trata de personas en el mundo, podemos colegir que:
- a) La trata de personas es el negocio ilegal que produce mayores ganancias que otras actividades ilícitas.
 - b) Sus ganancias sólo pueden ser comparadas con los dividendos que producen los negocios de explotación sexual y el proselitismo político.
 - c) Producen menores ganancias que la venta de drogas.
 - d) Obtiene mayores ganancias que cualquier otra actividad ilícita, excepto de la venta de drogas y de la venta de armas.
 - e) Sus ganancias son muy ínfimas.

9. "... la trata es un delito distinto al tráfico de migrantes, pues debe reunir la captación de la víctima, el **desarraigo** de su lugar de origen y la posterior privación de su libertad para explotarlo..." La palabra resaltada en negrita puede ser sustituida por:
- a) Despojo
 - b) Secuestro
 - c) Retiro
 - d) Comercio
 - e) Alegato
10. Respecto a la trata de personas, consideras que este hecho delictivo es:
- a) Despreciable, pues daña a muchas víctimas.
 - b) Inevitable, dado que las mafias siempre buscan estrategias nuevas.
 - c) Incuestionable, porque hay mucha gente involucrada, incluso los policías.
 - d) Rentable, pues las personas que se dedican a ello resultan ser millonarios.
 - e) Invisible, debido a que los medios de comunicación no lo difunden.
11. *"El Ministerio de Trabajo se ha comprometido ante el Grupo Multisectorial a reforzar las inspecciones laborales en talleres sospechosos"* ¿Cómo considerar este compromiso del Ministerio de Trabajo?
- a) Legal, pues la Ley internacional le ampara.
 - b) Inmoral, pues atentaría con los derechos humanos.
 - c) Positivo, dado que esto le permitiría identificar posibles casos de trata.
 - d) Innecesario, porque de todos modos siempre permanecerá la trata.
 - e) Muy subjetiva, puesto que en estos talleres no hay mucha trata.
12. Luego de leer el texto, con relación a la "mendicidad" como uno de los fines de trata de personas, ¿Ahora qué actitud asumirías con estas personas a los cuales solías colaborar en las calles?
- a) Seguiría apoyándolos
 - b) Jamás lo apoyaría ahora
 - c) Tendría mis dudas respecto a apoyarlos o no
 - d) Podría denunciarlos
 - e) Tendría que apoyarlos ahora con más razón

Texto 2

Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo. Y yo le prometí que vendría a verlo en cuanto ella muriera. Le apreté sus manos en señal de que lo haría; pues ella estaba por morir y yo en plan de prometerlo todo. "No dejes de ir a visitarlo -me recomendó- Se llama de este modo y de este otro. Estoy seguro de que le dará gusto conocerte". Entonces no pude hacer otra cosa sino decirle que así lo haría, y de tanto decírselo se lo seguí diciendo aun después que a mis manos les costó trabajo zafarse de sus manos muertas.

Todavía antes me había dicho:

–No vayas a pedirle nada. Exígele lo nuestro. Lo que estuvo obligado a darme y nunca me dio... El olvido en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro.

–Así lo haré, madre.

Pero no pensé en cumplir mi promesa. Hasta que recién ahora comencé a llenarme de sueños, a darle vuelo a las ilusiones. Y de este modo se me fue formando un mundo alrededor de la esperanza que era aquel señor llamado Pedro Páramo. El marido de mi madre. Por eso vine a Comala.

Tomado de: Juan Rulfo. Pedro Páramo

13. El narrador del texto relata básicamente:

- a) La lenta y penosa agonía de su madre.
- b) La razón por la cual viaja a Comala.
- c) El encuentro con su padre en Comala.
- d) Las difíciles circunstancias de su viaje.
- e) Los motivos por el que falleció su madre.

14. Del fragmento se concluye que el personaje narrador:

- a) Ya ha visitado a su progenitor.
- b) Es pobre, ambicioso y taimado.
- c) Tiene muchas dudas sobre la veracidad de la información brindada por su madre.
- d) Sufrió mucho siendo un huérfano.
- e) Aún no ha encontrado a su padre.

15. El interés del personaje por conocer a su padre.

- a) Surge después de la muerte de su madre.
- b) Nace de ciertos sueños que lo torturan.
- c) Tiene que ver con el dinero que le dejó su padre al morir.
- d) Fue un mero cumplimiento del capricho de su madre
- e) Estaba latente aún antes de la confesión.

16. Se infiere que la actitud de la madre, hacia Pedro Páramo, es de:

- a) Sumisión y miedo.
- b) Ofuscación y respeto.
- c) Temor y complacencia.
- d) Orgullo y rencor.
- e) Nostalgia y desconsuelo

17. El personaje narrador promete visitar Comala:

- a) En su deseo de conocer a Pedro Páramo.
- b) Durante la agonía de su progenitora.
- c) Motivado por un afán ciego de fortuna.
- d) Intrigado por descifrar el enigma de su padre.

- e) Movidio por la miseria y necesidad en el que estaba sumido.

18. ¿Quién es Pedro Páramo?

- a) Solo una imaginación del autor del texto.
- b) Un padre responsable, a pesar de todo.
- c) El marido de su madre del autor del texto.
- d) Un ser desalmado y bondadoso.
- e) Aquél que le produjo la muerte a su madre.

19. Respecto al rol de los padres en la formación de sus hijos, el texto:

- a) Muestra a una familia funcional
- b) Pone de manifiesto a un padre ejemplar.
- c) Presenta a una madre responsable y tesonera.
- d) Simboliza a un hijo con muchos deseos de venganza.
- e) Manifiesta la vivencia de una típica familia campestre.

20. Puedes considerar que el rol que asume el hijo, al momento en que decide ir a buscar a su padre fue:

- a) Acertada, pues tenía que cumplir con la promesa que le hizo a su madre.
- b) Desacertada, porque lo hacía solo por vengarse de su padre.
- c) Inoportuna, pues lo hubiera hecho antes de que su madre muriera.
- d) Oportuna, de lo contrario no podría acceder a la fortuna que le daría su padre.
- e) Innecesaria, dado que ahora ya no necesitaba de su padre.

ANEXO 2: BASE DE DATOS PARA EL PROCESAMIENTO ESTADÍSTICO

Procesamiento comprensión-competencias digitales.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Vent

22 :

	Competencia	Comprensión	Literal	Inferencial	Crítico
1	18	85	35	25	25
2	8	85	35	30	20
3	11	100	35	35	30
4	19	80	30	30	20
5	12	65	25	25	15
6	13	70	25	25	20
7	16	85	30	30	25
8	11	55	20	20	15
9	10	60	20	25	15
10	18	45	15	15	15
11	14	35	10	10	15
12	12	75	25	25	25
13	16	80	30	30	20
14	19	70	25	25	20
15	10	80	30	25	25
16	18	95	35	35	25
17	20	80	30	30	20
18	10	65	25	25	15
19	11	80	35	25	20
20	16	90	35	30	25
21	12	80	30	25	25
22	13	75	30	25	20
23	12	90	35	30	25
24	12	95	35	30	30
25	17	70	30	20	20
26	12	75	25	25	25
27	17	75	30	25	20
28	20	85	35	30	20
29	13	90	35	30	25
30	9	55	20	20	15
31	16	100	35	35	30
32	8	70	25	25	20
33	8	80	30	30	20
34	18	95	35	35	25
35	15	80	30	30	20
36	20	70	25	25	20
37	9	70	25	25	20
38	12	55	20	20	15
39	18	40	15	15	10
40	12	55	20	20	15
41	8	40	15	15	10
42	5	60	20	25	15
43	15	60	25	25	10
44	19	75	35	25	15
45	13	100	35	35	30
46	13	85	30	30	25
47	16	80	30	30	20
48	12	100	35	35	30
49	9	85	30	30	25
50	14	95	35	35	25
51	17	80	30	30	20
52	15	95	35	35	25
53	19	55	20	20	15
54	9	70	25	25	20

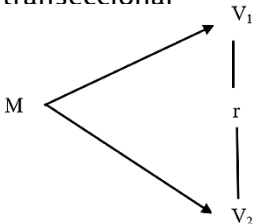


22 :

	Competencia	Comprensión	Literal	Inferencial	Crítico
55	17	80	30	30	20
56	15	70	25	25	20
57	20	95	35	35	25
58	15	55	20	20	15
59	15	70	25	25	20
60	14	85	30	30	25
61	7	95	35	35	25
62	8	80	30	30	20
63	16	70	25	25	20
64	16	90	35	30	25
65	10	55	20	20	15
66	10	40	15	15	10
67	16	30	10	10	10
68	18	50	20	15	15
69	14	70	25	25	20
70	6	60	25	20	15
71	8	50	20	15	15
72	16	70	25	25	20
73	20	85	30	30	25
74	17	95	35	35	25
75	20	85	30	30	25
76	20	50	20	20	10
77	19	50	20	20	10
78	12	40	15	15	10
79	19	40	15	15	10
80	16	55	20	20	15
81	20	70	25	25	20
82	20	80	30	25	25
83	19	95	35	35	25
84	20	70	25	25	20
85	10	30	10	10	10
86	10	30	10	10	10
87	19	40	15	15	10
88	20	70	25	25	20
89	20	40	15	15	10
90	20	100	35	35	30

ANEXO 3: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: COMPETENCIAS DIGITALES Y NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO CICLO DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN - 2024

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
Problema general ¿Qué relación hay entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión - 2024? Problemas específicos ¿Cuál es la relación que existe entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de	Objetivo general Establecer la relación que hay entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión - 2024. Objetivos específicos Determinar la relación que existe entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación	Hipótesis general Existe relación entre las competencias digitales y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión - 2024. Hipótesis específicas Hay relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión literal de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la	VARIABLE 1 Competencias digitales	- Información y alfabetización mediática - Comunicación y colaboración digital - Creación de contenido digital - Uso responsable - Resolución de problemas digitales	Tipo y nivel de Investigación: Básica Descriptiva Diseño: Correlacional transeccional  Donde: M = Muestra O₁ = Variable 1 O₂ = Variable 2 r = Nivel de correlación

Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024? ▪ ¿Qué relación se da entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024? ▪ ¿Cuál es la relación que hay entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024?	Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. ▪ Establecer el nivel de relación que se da entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. ▪ Precisar la relación que hay entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. ▪ Existe relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión inferencial de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024. ▪ Sí existe relación entre las competencias digitales y el nivel de comprensión crítica de los estudiantes del último ciclo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – 2024.	VARIABLE 2 Niveles de comprensión lectora	▪ Nivel literal ▪ Nivel inferencial ▪ Nivel crítico	
---	--	--	--	---	--