

# Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora en la educación a distancia

## Digital tools for the development of reading comprehension in distance learning

Marino Cayetano Quinto Román<sup>1,a</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9488-813X>

Recibido: 23-02-2021

Aceptado: 27-05-2021

### Citar como

Quinto-Román, M. C. (2021). Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora en la educación a distancia. *Desafíos*, 12(2), 114-20. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.2.348>

### RESUMEN

**Objetivo.** Determinar la influencia de las herramientas digitales en el desarrollo de la comprensión lectora en educandos del segundo grado del nivel secundario, en la modalidad de educación a distancia, de la Institución Educativa Ramón Castilla del distrito de Chuschi, 2020. **Métodos.** La investigación fue desarrollada desde el enfoque cuantitativo, tipo explicativo y de diseño experimental en su vertiente cuasiexperimental. La muestra, extraída a partir de un muestreo no probabilístico intencional, estuvo conformada por 32 estudiantes de las secciones A y B. El instrumento utilizado para recabar los datos consistió en una prueba estandarizada. **Resultados.** La participación de los 16 estudiantes del grupo experimental, luego del pre y postest, evidenció que 7 (43,8 %) educandos se ubicaron en el nivel de logro; 6 (37,5 %), en proceso; 3 (18,8 %), en logro destacado y 0 (0,0 %), en inicio. Luego de realizar la prueba de hipótesis por medio del estadígrafo U de Mann-Whitney, se obtuvo un valor de significancia de 0,002 que es inferior a 0,05; demostrándose que, al 95% de confiabilidad, las herramientas digitales influyen en la comprensión lectora. **Conclusiones.** El estudio concluye que las herramientas digitales influyen significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado del nivel secundario de la Institución Educativa Ramón Castilla del distrito de Chuschi, 2020, en la modalidad de educación a distancia.

**Palabras clave:** herramientas digitales; comprensión lectora; educación remota.

### ABSTRACT

**Objective.** To determine the influence of digital tools on the development of reading comprehension in students of the second grade of secondary level, of the Ramón Castilla School of the district of Chuschi, in the remote education modality, 2020. **Methods.** The research was developed from the quantitative, explanatory type and experimental design in its quasi-experimental aspect. The sample, extracted from an intentional non-probabilistic sample, was made up of 32 students from sections A and B. The instrument used to collect the data consisted of a standardized test. **Results.** The participation of the 16 students of the experimental group, after the pre and post-test, showed that 7 (43.8%) students were placed in the level of achievement; 6 (37.5%), in process; 3 (18.8%), in outstanding achievement and 0 (0.0%), in initiation. After the hypothesis test using the Mann-Whitney U statistician, a significance value of 0.002 was obtained which is less than 0.05; it was shown that, at 95% reliability, digital tools influence reading comprehension. **Conclusions.** The study concludes that digital tools significantly influence the development of reading comprehension in students of the second grade of secondary level of the Ramón Castilla School of the district of Chuschi, in the remote education modality, 2020.

**Keywords:** digital tools; reading comprehension; remote education.

### Filiación y grado académico

<sup>1</sup> I.E. Ramón Castilla, Cangallo, Ayacucho, Perú.

<sup>a</sup> Maestro en Educación, mención Gestión Educacional.

## INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria a causa de la pandemia (covid-19) trajo consigo nuevos retos para el docente porque debía adecuarse a esta y seguir desarrollando las competencias establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica. Es así que la educación a distancia cobra un papel importante como mecanismo para prevenir los contagios. Esta, de acuerdo a García (1990), es una sustitución de la comunicación bidireccional que se apoya en recursos que promueven la autonomía del educando. Sus inicios, según Santiago (2004), se encuentran en los claustros universitarios y empresas, cuya particularidad principal se basa en la utilización de herramientas tecnológicas o digitales (Bongianino y Sosisky, 2006). Unos medios que, en definitiva, se emplean para mediar los aprendizajes del educando porque son acciones innovadoras de corte educativo que deben ser fortalecidas en todas las aristas de la educación (García, 2017).

En ese sentido, la educación asumía esta nueva modalidad (educación a distancia) que traía consigo limitaciones, más aún en la comprensión de textos escritos. Es cierto que, a nivel nacional, se presentan muchas dificultades y el Ministerio de Educación (2019) indica que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel de inicio en un 42% y un 25,8%, en proceso, cuyos resultados no difieren de la situación regional, local e institucional.

Ante esta necesidad, se adoptaron nuevas medidas para desarrollar la comprensión lectora, lo que implicó la utilización de las tecnologías. Estas, según Cabero (2006), facilitan el aprendizaje, mejoran las destrezas y atienden las particularidades de los estudiantes, dado que la actividad educativa, de acuerdo con Zabala (2008) y Donnelly (2005), orienta a una interacción entre estudiantes y docentes, aunque de manera asincrónica, porque dejan de lado la memorización para construir nuevos conocimientos y, especialmente, promover experiencias de aprendizaje de acuerdo con la realidad que ayuden al educando a razonar y dar soluciones pertinentes a fenómenos complejos.

Entre las investigaciones, se tiene a Suárez et al. (2018), quienes comunican que las herramientas digitales ayudan en el proceso educativo y deben emplearse, según Pasella y Polo (2016) de manera constante con actividades de trabajo grupal e individual.

Los estudios de Arce (2015) y Alzate et al. (2016) confirman que la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) fortalece la comprensión lectora porque realizan inferencias y construyen significados. Por su parte, Arizaga (2018) demuestra la relación directa entre las TIC y la comprensión lectora. En esa misma línea, Pulgar

(2016) presenta datos con un efecto elevado (76,9 %) en la comprensión lectora luego de implementar las herramientas TIC; es decir, 56 % se ubican en el nivel literal; 66 %, en el inferencial y un 41 %, en el crítico. Por su parte, Iglesias et al. (2013) manifiestan que los estudiantes, a nivel superior, prefieren las clases presenciales porque estas se dificultan al realizar un trabajo colaborativo virtual. Finalmente, Falcón (2013) concluyó que los docentes deben estar preparados para los ambientes tecnológicos y así guiar los aprendizajes de los discentes.

Este estudio es relevante porque desarrolla la comprensión lectora a través de herramientas digitales y motiva a los docentes a empoderarse de estas para seguir fortaleciendo la comprensión de textos en una educación a distancia, ya que comprender un texto, según Solé (1996), es interactuar con él y construir significados desde los distintos elementos que aquel posee (Santiago et al., 2007). En fin, Cassany (2005) la define como un proceso que inicia con el interés personal y los conocimientos que se tiene sobre el tema. Bajo esta concepción, se identifican los tres niveles de lectura descritas por Solé (2006), que son: literal, inferencial y crítico. El primero extrae datos explícitos del texto. El segundo, de acuerdo a Aristizábal (2003), busca comprender la intención comunicativa que transmite el escritor; es decir, descifrar los datos implícitos. El tercero, según Catalá et al. (2007), conduce al lector a emitir un juicio o apreciación sobre las ideas contenidas en el texto; vale decir, insta a la reflexión u opinión en función a argumentos convincentes.

Por otro lado, las herramientas digitales son recursos que se emplean para clasificar, construir informaciones o compartir datos con los demás (Basilotta y Herrada, 2013), según sea el caso. Las herramientas seleccionadas fueron Socrative, Formulario Google y Quizizz. La primera, según Bello y Merino (2017), facilita la interacción del profesor con el educando por medio de cuestionarios que evidencian los niveles de progreso. La segunda permite valorar los conocimientos adquiridos y brindar una retroalimentación oportuna. La tercera, en términos de Trejo (2019), permite la creación de quizzes de manera lúdica y motivar al educando cuando realice la prueba.

En definitiva, revisadas las informaciones necesarias sobre las herramientas digitales y la comprensión lectora se propuso esta investigación porque se ajusta a la nueva situación que se vive a causa de la covid-19. Por tanto, este estudio tuvo como objetivo determinar la influencia de las herramientas digitales en el desarrollo de la comprensión lectora, bajo la modalidad de educación a distancia, en estudiantes del segundo grado del nivel secundario de la Institución Educativa Ramón Castilla del distrito de Chuschi, 2020; así como también comprobar los efectos de la variable independiente en cada nivel de

la variable dependiente, tomando como hipótesis que las herramientas digitales influyen significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora.

## MÉTODOS

### Tipo de estudio

El estudio responde al tipo explicativo y fue de diseño experimental (Hernández y Mendoza, 2018), del cual se asumió la vertiente cuasiexperimental (Quispe, 2012), ya que los individuos o grupos no se establecieron al azar, sino que ya estaban determinados previamente.

### Población y muestra

La población estuvo conformada por los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Ramón Castilla del distrito de Chuschi, Cangallo, Ayacucho, quienes poseen como lengua materna el quechua y se tuvo como muestra a 32 estudiantes de las secciones A y B, cada una de las cuales contenía a 16 educandos. Se asumió el tipo de muestreo no probabilístico intencional (Valderrama y Velásquez, 2019) porque se puede acceder a recabar los datos con mayor detenimiento. Con respecto al criterio de inclusión, los discentes presentan rasgos similares en edad, condición a ser estudiados, el deseo de colaborar, participar y la regularidad en la asistencia a la institución. En cambio, el criterio de exclusión fue que algunos educandos no asistían con normalidad a sus clases por diferentes factores.

### Instrumentos de recolección de datos

Para el recojo de datos, desde la posición de Ñaupas et al. (2018), se empleó el test como técnica con su respectivo instrumento que, según Hernández et al. (2014), viene a ser un test o prueba estandarizada que consiste en medir cada una de las dimensiones (nivel literal, inferencial y crítico) de la variable dependiente, el cual posee 20 reactivos. Se emplea este instrumento porque evalúa los conocimientos o el grado de inteligencia. Las puntuaciones obtenidas permiten ubicarlos en los niveles de inicio, proceso, logro y logro destacado. Este instrumento fue adecuado por el investigador y validado a través del juicio de expertos, mientras que los datos fueron procesados por el estadígrafo V de Aiken, cuyo valor fue de 0,8. De la misma manera, se determinó su confiabilidad por medio del coeficiente alfa de Cronbach y se obtuvo el valor de 0,840; es decir, es un instrumento que posee una alta fiabilidad.

### Procedimientos de la recolección de datos

Los datos fueron recabados de la siguiente manera: primero, se realizó una prueba de entrada (preprueba) de la variable dependiente en los dos grupos (control

y experimental); segundo, se implementó o aplicó la variable independiente en el grupo experimental; tercero y último, se administró la prueba de salida (posprueba) en los grupos indicados. Además, la prueba se dividió en tres dimensiones (nivel literal, inferencial y crítico) con veinte reactivos. Las puntuaciones obtenidas permitieron ubicar los resultados en los niveles de inicio, proceso, logro y logro destacado.

### Análisis de datos

Los resultados fueron presentados a nivel descriptivo por medio de las tablas cruzadas y para determinar la prueba de hipótesis se halló la normalidad a través del estadígrafo Shapiro-Wilk, que conllevó a utilizar un instrumento no paramétrico denominado U Mann-Whitney (Hernández y Mendoza, 2018); todo este proceso se llevó a cabo por medio del programa SPSS (Versión 25.0).

Por otro lado, las acciones de intervención se llevaron a cabo a través de las quince sesiones de aprendizaje, donde se buscó desarrollar la comprensión lectora, las mismas que se desprendieron de un módulo experimental.

### Aspectos éticos

Esta investigación fue presentada a la respectiva Comisión de Ética (de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga) porque cumple con todas las exigencias establecidas para un estudio de corte experimental y se obtuvo una opinión favorable. También se realizó la consulta respectiva a los involucrados, quienes se comprometieron con el trabajo; es decir, no hubo ningún inconveniente en su ejecución. Además, el estudio reserva la identidad de los estudiantes ya que no revela los datos de sus participantes.

## RESULTADOS

Las herramientas digitales influyen de manera significativa en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado del nivel secundario, modalidad a distancia, de la Institución Educativa Ramón Castilla del distrito de Chuschi; es decir, hubo mejoras en cuando se refiere a la competencia indicada, siendo este uno de los resultados más importantes.

Las particularidades o resultados referidos a la muestra de estudio se presentan, a continuación, a través de las tablas de frecuencias y después de cada una de ellas se encuentran las respectivas interpretaciones.

En la tabla 1 se aprecian los resultados del pretest sobre la comprensión lectora y del cual se desprende que 9 (56,2 %) de los estudiantes del grupo control se ubicaron en el nivel de inicio y 7 (43,8 %) de ellos se encontraban en el nivel de proceso. Por su parte, el

grupo experimental evidencia que 10 (62,5 %) estudiantes estaban en el nivel de inicio y 6 (37,5 %), en proceso. Resultado que permite afirmar que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel de inicio en ambos grupos.

En la tabla 2, se observan los resultados del pretest sobre cada una de las dimensiones de la comprensión lectora, tanto del grupo control y experimentales. En ella se evidencia, con respecto al nivel literal, que 8 (50,0 %) de los estudiantes del primer grupo se ubicaron en el nivel de logro, a diferencia del segundo que posee 8 (50,0 %) educandos en el nivel de proceso. Con respecto al nivel inferencial, se obtuvo que el mayor porcentaje de los estudiantes, en ambos grupos, se ubicaron en el nivel de logro, en porcentajes oscilaron del 56,3 % en el grupo control y 43,8 % en el experimental. Finalmente, en el nivel crítico se encontró una cantidad considerable de estudiantes en el nivel de proceso, específicamente fue de 8 (50,0 %) estudiantes en el grupo control y 7 (43,8 %) en el experimental. Resultado que permiten afirmar que los niveles de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) fueron diferentes en ambos grupos.

Según la tabla 3, se expresan los resultados del nivel de comprensión lectora en el postest, donde 9 (56,3 %) estudiantes del grupo control se ubicaron en el nivel de proceso y 5 (31,3 %) de ellos estaban en el nivel de inicio; además de tener 1 (6,3 %) en los niveles de logro y logro destacado, respectivamente. Por su parte, el grupo experimental evidenció que 7 (43,8 %) educandos se encontraban en el nivel de logro; 6 (37,5 %), en proceso; 3 (18,8 %), en logro destacado y 0 (0,0 %), en inicio. Resultado que permite afirmar que existen mejoras en el grupo experimental a diferencia del control y esto se debe, probablemente, a la intervención de las herramientas digitales.

En la tabla 4 se observan los resultados del postest sobre cada una de las dimensiones de la comprensión lectora, tanto del grupo control como experimental. En relación al nivel literal del G.C., se obtuvo que 5 (31,3 %) estudiantes se ubicaban en el nivel de proceso, logro,

**Tabla 2**  
*Dimensiones de la comprensión lectora en el pretest del grupo control y grupo experimental*

Pretest Dimensiones de la comprensión lectora		Grupo control	Grupo experimental	Total		
Pretest Nivel literal	Inicio	fi	1	3	4	
		%	6,3	18,8	12,5	
	Proceso	fi	6	8	14	
		%	37,5	50,0	43,8	
	Logro	fi	8	3	11	
		%	50,0	18,8	34,4	
Pretest Nivel inferencial	Logro destacado	fi	1	2	3	
		%	6,3	12,5	9,4	
	Total	fi	16	16	32	
		%	100,0	100,0	100,0	
	Pretest Nivel crítico	Inicio	fi	1	2	3
			%	6,3	12,5	9,4
Proceso		fi	5	5	10	
		%	31,3	31,3	31,3	
Logro		fi	9	7	16	
		%	56,3	43,8	50,0	
Total	Logro destacado	fi	1	2	3	
		%	6,3	12,5	9,4	
	Total	fi	16	16	32	
		%	100,0	100,0	100,0	
	Pretest Nivel crítico	Inicio	fi	4	2	6
			%	25,0	12,5	18,8
Proceso		fi	8	7	15	
		%	50,0	43,8	46,9	
Logro		fi	3	5	8	
		%	18,8	31,3	25,0	
Total	Logro destacado	fi	1	2	3	
		%	6,3	12,5	9,4	
	Total	fi	16	16	32	
		%	100,0	100,0	100,0	

logro destacado y teniendo 1 (6,3 %) educando en inicio. A diferencia del G.E., donde los 16 (100,0 %) discentes se posicionaron en el nivel de logro destacado.

**Tabla 3**  
*Nivel de comprensión lectora en el postest del grupo control y grupo experimental*

Postest Comprensión lectora		Grupo control	Grupo experimental	Total
Inicio	fi	5	0	5
	%	31,3	0,0	15,6
Proceso	fi	9	6	15
	%	56,3	37,5	46,9
Logro	fi	1	7	8
	%	6,3	43,8	25,0
Logro destacado	fi	1	3	4
	%	6,3	18,8	12,5
Total	fi	16	16	32
	%	100,0	100,0	100,0

**Tabla 1**  
*Nivel de comprensión lectora en el pretest del grupo control y grupo experimental*

Pretest Comprensión lectora		Grupo control	Grupo experimental	Total
Inicio	fi	9	10	19
	%	56,2	62,5	59,4
Proceso	fi	7	6	13
	%	43,8	37,5	40,6
Total	fi	16	16	32
	%	100,0	100,0	100,0

**Tabla 4**  
Dimensiones de la comprensión lectora en el posttest del grupo control y grupo experimental

Postest Dimensiones de la comprensión lectora		Grupo control	Grupo experimental	Total
Postest Nivel literal	Inicio	f 1	0	1
		% 6,3	0,0	3,1
	Proceso	f 5	0	5
		% 31,3	0,0	15,6
	Logro	f 5	0	5
		% 31,3	0,0	15,6
Logro destacado	f 5	16	21	
	% 31,3	100,0	65,6	
Total	f 16	16	32	
	% 100,0	100,0	100,0	
Postest Nivel inferencial	Inicio	f 1	0	1
		% 6,3	0,0	3,1
	Proceso	f 3	4	7
		% 18,8	25,0	21,9
	Logro	f 10	8	18
		% 62,5	50,0	56,3
Logro destacado	f 2	4	6	
	% 12,5	25,0	18,8	
Total	f 16	16	32	
	% 100,0	100,0	100,0	
Postest Nivel crítico	Inicio	f 4	1	5
		% 25,0	6,3	15,6
	Proceso	f 8	7	15
		% 50,0	43,8	46,9
	Logro	f 3	5	8
		% 18,8	31,3	25,0
Logro destacado	f 1	3	4	
	% 6,3	18,8	12,5	
Total	f 16	16	32	
	% 100,0	100,0	100,0	

Con respecto al nivel de inferencia, en el primer grupo (G.C.), se tuvo a 10 (62,5 %) estudiantes en el nivel de logro; 3 (18,8 %), en proceso; 2 (12,5 %), en satisfactorio y 1 (6,3 %), en inicio. El segundo grupo (G.E.) presentó 8 (50,0 %) alumnos en el nivel de logro; 0 (0,0 %), en inicio

**Tabla 6**  
Prueba de hipótesis de las variables herramientas digitales y comprensión lectora

	Grupo experimental							
	Pretest literal	Pretest inferencial	Pretest crítico	Pretest Comprensión lectora	Postest literal	Postest inferencial	Postest crítico	Postest Comprensión lectora
U de Mann-Whitney	97,500	123,000	97,500	120,000	40,000	114,000	84,000	51,000
W de Wilcoxon	233,500	259,000	233,500	256,000	176,000	250,000	220,000	187,000
Z	-1,230	-,205	-1,229	-,354	-3,935	-,588	-1,771	-3,100
Sig. asintótica(bilateral)	,219	,837	,219	,723	,000	,557	,077	,002

a. Variable de agrupación: pretest-postest

**Tabla 5**  
Prueba de normalidad de los grupos control y experimental

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Grupo control	,785	16	,002
Grupo experimental	,809	16	,004

y un empate de 4 (25,0 %) educandos en los niveles de logro destacado y proceso.

Finalmente, en el nivel crítico, se tuvieron 8 (50,0 %) escolares en proceso; 4 (25,0 %), en inicio; 3 (18,8 %), en satisfactorio y 1 (6,3 %), en satisfactorio; todos con respecto al G.C. De la misma manera, el G.E. presentó 7 (43,8 %) estudiantes en proceso; 5 (31,3 %), en logro; 3 (18,8 %), en destacado y 1 (6,3 %), en inicio.

Estos resultados permiten afirmar que hubo mejoras significativas en el G.E. a diferencia del G.C., a partir de lo cual se deduce que las herramientas digitales inciden en los niveles de comprensión lectora.

Los resultados que se obtuvieron a través del estadígrafo Shapiro-Wilk indicaron un valor de significancia de 0,002 en el G.C. y de 0,004 en el G.E.; a partir de lo cual se asume que no existe una distribución normal porque son menores al valor de  $p = 0,05$ , determinando así el uso del estadígrafo U de Mann-Withney para confirmar las hipótesis.

El estadígrafo U de Mann-Whitney permitió determinar la influencia de las herramientas digitales en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado del nivel secundario, modalidad a distancia, de la Institución Educativa Ramón Castilla del distrito de Chuschi. Concretamente en el G.E., se obtuvo un valor de significancia asintótica de 0,002 que es inferior a 0,05; demostrándose por consiguiente que, al 95 % de confiabilidad, las herramientas digitales influyen en la comprensión lectora. De la misma manera, el nivel de significancia asintótica de la primera dimensión (nivel literal) equivalió a 0,000, que es menor a 0,05, evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula y aceptar la

alterna; concluyendo que, al 95 % de confianza, las herramientas digitales influyen en el nivel literal. Con respecto a la segunda (nivel inferencial) y tercera (nivel crítico) dimensiones, los valores del nivel de significancia asintótica son de 0,557 y 0,077, respectivamente, los cuales son mayores a 0,05; resultados que orientan a rechazar la hipótesis alterna y aceptar la nula en cada uno de ellos. A partir de lo cual se concluye, al 95 % de confianza, que las herramientas digitales no influyen en los niveles inferencial y crítico.

## DISCUSIÓN

La situación vivida a causa de la covid-19 trajo consigo una serie de cambios sustanciales en la educación; es así que se adoptó una educación a distancia definida por García (1990) como un espacio de comunicación horizontal a través de recursos o herramientas tecnológicas. Esta última, según Vásquez et al. (2006), permite una adecuada mediación para lograr aprendizajes, además de considerarse, en términos de García (2017), como acciones innovadoras en beneficio de los educandos; además de que facilitan el desarrollo de las competencias (Cabero, 2006).

En ese sentido, los resultados obtenidos evidencian que las herramientas digitales influyen significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora durante la educación a distancia en los estudiantes del segundo grado del nivel secundario de la Institución Educativa Ramón Castilla del distrito de Chuschi. Un resultado que se demostró por medio del estadígrafo U de Mann-Whitney y el cual se suma a los estudios de Arce (2015) y Alzate et al. (2016), quienes manifiestan que el empleo de las TIC fortalece las destrezas referidas a la comprensión lectora.

De la misma manera, coincide con Arizaga (2018) cuando indica que las TIC se relacionan de manera directa con la comprensión lectora. Y, finalmente, con Pulgar (2016) al comunicar que estas contribuyen en el desarrollo de la comprensión de textos, ya que los estudiantes conocen nuevas formas de aprendizaje porque, según Solé (1996), es una interacción con el texto donde se construyen los significados de los distintos elementos que lo componen (Santiago et al., 2007), y responde a los intereses y conocimientos que posee el lector sobre los distintos temas que aborda (Cassany, 2005).

En cuanto al primer objetivo específico, se llega a evidenciar que las herramientas digitales influyen significativamente en el nivel literal de la comprensión lectora que también fue determinado por el mismo estadígrafo. Resultado que concuerda con Falcón (2013), quien indica que el docente debe estar preparado para construir los aprendizajes con los estudiantes; en ese sentido, fueron evidenciadas mejoras sustanciales en

este nivel. En sintonía, Donnelly (2005) manifiesta que estas herramientas ayudan a interpretar y solucionar algunos temas complejos.

Con respecto al segundo y tercer objetivos específicos, se tuvo como resultado que las herramientas digitales no influyen significativamente en el nivel inferencial y crítico de la comprensión lectora, cuyas evidencias contrastan con Pasella y Polo (2016), quienes indican que debe existir una constante preparación de actividades que fortalezcan estos niveles y concientizar, según Iglesias et al. (2013), a los estudiantes sobre la educación remota, ya que esta es una modalidad que se ajusta a las nuevas situaciones que se vive, y a propósito de la cual Falcón (2013) precisa que los docentes deben estar preparados para estos ambientes tecnológicos para saber guiar o acompañar a los discentes en la construcción de sus conocimientos porque las herramientas digitales bien diseñadas, en términos de Suárez et al. (2018), contribuyen en el quehacer educativo.

En suma, los resultados de esta investigación aportan, sustancialmente, al conocimiento científico porque evidencian que las herramientas digitales influyen significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora, con un valor del 95 % de confianza; lo cual nos permite afirmar lo expuesto por Donnelly (2005) y Basilotta y Herrera (2013), quienes indican que contribuyen en la construcción de las informaciones, comprenderlos y analizarlos de acuerdo a las actividades diseñadas por los docentes. Es preciso indicar además que este estudio será fuente para investigaciones posteriores, porque la realidad educativa está sufriendo cambios o transformaciones a nivel tecnológico; ante lo cual, los maestros deben estar preparados para seguir cumpliendo su rol mediador en la construcción de los aprendizajes de cada educando a través de las herramientas digitales.

Las limitaciones que se presentaron en esta investigación responden a la deficiente cobertura de Internet que se tiene en el distrito de Chuschi dado que no todos los estudiantes tenían la capacidad económica para recargar sus celulares; a tenor de la cual, se tuvieron que realizar las recargas respectivas para seguir trabajando durante el año académico.

## REFERENCIAS

- Alzate, J. N., Grisales, J. G. y Pérez, A. M. (2016). *Prendo y aprendo: con las TIC comprendo* [Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Academicus Repositorio. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/751>
- Arce, L. A. (2015). *Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136324>

- Aristizábal, A. (1991). *Cómo leer mejor*. ECOE Ediciones.
- Arizaga, S. S. (2018). *Uso de tecnologías de información y comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes del aula multigrado del IV ciclo de la institución educativa rural N° 40102, Yura-Arequipa, 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio Institucional de la UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7652>
- Basilotta, V. y Herrada, G. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (44), a240. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.44.324>
- Bello, A. y Merino, J. (2017). *Socrative para dinamizar el aula. WPOM-Working Papers on Operations Management*, 8, 72-75. <http://dx.doi.org/10.4995/wpom.v8i0.7167>
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20), a053. <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.510>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2005). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Pruebas ACL (1º - 6º de primaria). Graó.
- Donnelly, R. (2005). Using Technology to Support Project and Problem-based Learning. En T. Barrett, I. MacLabhrainn y H. Falon (Eds.). *Handbook of enquiry & problem based learning* (pp. 157-177). Centre for Excellence in Learning and Teaching, NUI Galway and All Ireland Society for Higher Education (AISHE).
- Falcón, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3), 280-295. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2013000300006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006&lng=es&tlng=es)
- García, L. (1990). *Objetivos y funciones de la educación a distancia* [conferencia]. Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid, España. [http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1990/objetivos\\_y\\_funciones\\_de\\_la\\_educacion\\_a\\_distancia.pdf](http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1990/objetivos_y_funciones_de_la_educacion_a_distancia.pdf)
- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737>
- Hernández, R., Fernández, R. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill Education.
- Iglesias, M. J., Lozano, I. y Martínez, M. A. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*. 11(2), 333-351. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33405/1/2013\\_Iglesias\\_Lozano\\_Martinez\\_REDUC.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/33405/1/2013_Iglesias_Lozano_Martinez_REDUC.pdf)
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis (5ª ed.)*. Ediciones de la U.
- Pasella, M. y Polo, B. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de estrategias didácticas mediadas por el tic* [Tesis de maestría, Universidad de La Costa] Repositorio Universidad de La Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/4637>
- Pulgar, M. del P. (2016). *Incorporación de las herramientas para incrementar la comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes de primer ciclo de la facultad de derecho de una Universidad Privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/646>
- Quispe, R. (2012). *Metodología de la investigación pedagógica*. UNSCH.
- Santiago, A. W., Castillo, M. C. y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza aprendizaje de la lectura. *Folios*, (26), 27-38. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702007000200003&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702007000200003&script=sci_abstract&tlng=es)
- Santiago, R. (2004) *Fundamentos teórico-prácticos de la educación a distancia*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura* (6ª ed.). Graó.
- Suárez, P. A., Vélez, M. y Londoño, D. A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/990>
- Trejo, H. (2019). Recursos tecnológicos para la integración de la gamificación en el aula. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 75-117. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.285>
- Valderrama, S. y Jaimes, C. (2019). *El desarrollo de la tesis. Descriptiva-comparativa, correlacional y cuasiexperimental*. San Marcos.
- Vásquez, R., Bongianino, C. y Sosisky, L. (2006). La tecnología educativa y la educación a distancia. Educación a distancia de grado y pregrado [conferencia] *XVII Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos, Argentina. <http://www.fcceco.uner.edu.ar/extinv/jornconta06/trabajosjuc/apeinv/api53.pdf>
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

**Fuentes de financiamiento**

La investigación fue realizada con recursos propios.

**Correspondencia**

Marino Cayetano Quinto Román  
 Dirección: Ayacucho, Huamanga, Perú  
 CP.: 05001  
 Cel.: 956 392 919  
 Email: marino.quinto.40@unsch.edu.pe,  
 marinoquintoroman@gmail.com