



Herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de comprensión lectora en estudiantes UE. Monserrate Alava de Gonzalez

Technological tools to strengthen reading comprehension in students at the University of Monserrate, Alava de Gonzalez.

Ferramentas tecnológicas para fortalecer a compreensão leitora em estudantes da Universidade de Monserrate, Alava de Gonzalez.

Angélica María Navarrete-Vera ^I

anavarretev5@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-1824-9342>

Gema Iraida Cajape-Intriago ^{II}

gcajapei@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-7596-3706>

Génesis Abigail Pozo-Loor ^{III}

gpozol@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-5397-0927>

Ana Teresa Rivera-Solórzano ^{IV}

ariveras5@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7488-9346>

Correspondencia: anavarretev5@unemi.edu.ec

Ciencias de la Educación

Artículo de Investigación

* **Recibido:** 11 de junio de 2025 * **Aceptado:** 01 de julio de 2025 * **Publicado:** 05 de agosto de 2025

- I. Universidad Estatal de Milagro, Cdla. Universitaria “Dr. Rómulo Minchala Murillo” km. 1.5 vía Milagro, Virgen de Fátima, Milagro, Guayas, Ecuador.
- II. Universidad Estatal de Milagro, Cdla. Universitaria “Dr. Rómulo Minchala Murillo” km. 1.5 vía Milagro, Virgen de Fátima, Milagro, Guayas, Ecuador.
- III. Universidad Estatal de Milagro, Cdla. Universitaria “Dr. Rómulo Minchala Murillo” km. 1.5 vía Milagro, Virgen de Fátima, Milagro, Guayas, Ecuador.
- IV. Universidad Estatal de Milagro, Cdla. Universitaria “Dr. Rómulo Minchala Murillo” km. 1.5 vía Milagro, Virgen de Fátima, Milagro, Guayas, Ecuador.

Resumen

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo académico, y su fortalecimiento puede lograrse mediante el uso pedagógico de herramientas tecnológicas que promuevan un aprendizaje activo. Esta investigación tuvo como objetivo proponer estrategias digitales para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa Monserrate Álava de González, durante el período lectivo 2024-2025. Se empleó un enfoque mixto con diseño cuasi experimental, utilizando un grupo control y uno experimental, aplicando pretest y posttest, además de grupos focales con docentes. Las actividades se organizaron en tres semanas e incluyeron técnicas como análisis textual, síntesis, parafraseo, secuenciación de hechos, diarios metacognitivos, juegos evaluativos y exposiciones multimedia. Se usaron plataformas como Wordwall, Genially, Book Creator, Kahoot y Canva. Los resultados evidenciaron mejoras significativas: el 72% de los estudiantes logró identificar ideas principales y secundarias, el 79% dedujo significados por contexto y el 74% generó nuevas ideas a partir de la lectura. Además, el 95% consideró que las tecnologías mejoraron su comprensión, y el 92% mostró preferencia por la lectura digital. En conclusión, la tecnología educativa no solo potenció las habilidades lectoras, sino también la creatividad, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

Palabras clave: comprensión lectora; herramientas tecnológicas; intervención educativa; alfabetización digital.

Abstract

Reading comprehension is a fundamental skill for academic development, and its strengthening can be achieved through the pedagogical use of technological tools that promote active learning. This research aimed to propose digital strategies to improve reading comprehension in upper elementary students at the Monserrate Álava de González Educational Unit during the 2024-2025 academic year. A mixed-method approach with a quasi-experimental design was used, utilizing a control and an experimental group, applying pretests and posttests, as well as focus groups with teachers. The activities were organized over three weeks and included techniques such as textual analysis, synthesis, paraphrasing, fact sequencing, metacognitive journals, assessment games, and multimedia presentations. Platforms such as Wordwall, Genially, Book Creator, Kahoot, and Canva were used. The results showed significant improvements: 72% of students were able to

identify main and secondary ideas, 79% inferred meanings from context, and 74% generated new ideas from their reading. Furthermore, 95% felt that technology improved their comprehension, and 92% preferred digital reading. In conclusion, educational technology not only enhanced reading skills, but also creativity, collaborative work, and critical thinking.

Keywords: reading comprehension; technological tools; educational intervention; digital literacy.

Resumo

A compreensão leitora é uma competência fundamental para o desenvolvimento acadêmico, e o seu fortalecimento pode ser conseguido através da utilização pedagógica de ferramentas tecnológicas que promovam a aprendizagem ativa. Esta investigação teve como objetivo propor estratégias digitais para melhorar a compreensão leitora nos alunos do ensino básico II da Unidade Educativa Monserrate Álava de González durante o ano letivo de 2024-2025. Foi utilizada uma abordagem de método misto com um desenho quase experimental, utilizando um grupo de controlo e um grupo experimental, aplicando pré-testes e pós-testes, bem como grupos de foco com professores. As atividades foram organizadas ao longo de três semanas e incluíram técnicas como análise textual, síntese, paráfrase, sequenciação de factos, diários metacognitivos, jogos de avaliação e apresentações multimédia. Foram utilizadas plataformas como o Wordwall, Genially, Book Creator, Kahoot e Canva. Os resultados mostraram melhorias significativas: 72% dos alunos conseguiram identificar ideias principais e secundárias, 79% inferiram significados do contexto e 74% geraram novas ideias a partir das suas leituras. Além disso, 95% consideraram que a tecnologia melhorou a sua compreensão e 92% preferiram a leitura digital. Concluindo, a tecnologia educativa não só melhorou as competências de leitura, mas também a criatividade, o trabalho colaborativo e o pensamento crítico.

Palavras-chave: compreensão leitora; ferramentas tecnológicas; intervenção educativa; literacia digital.

Introducción

La comprensión lectora se considera una competencia fundamental que influye de manera decisiva en el desarrollo integral y académico de los estudiantes, ya que trasciende desde la simple decodificación de símbolos para involucrar procesos complejos de interpretación, análisis crítico y reflexión sobre diferentes tipos de textos (Cabrera & Ochoa, 2021; Granda Asencio et al., 2023).

Esta habilidad no solo es indispensable para el aprendizaje efectivo en todas las áreas del conocimiento, sino también para la formación ciudadana, la toma de decisiones informadas y la participación activa en la sociedad contemporánea (Armijos et al., 2023).

En un contexto mundial marcado por la acelerada digitalización y la masiva disponibilidad de información, la alfabetización digital ha surgido como una competencia clave del siglo XXI, integrando el manejo crítico, ético y responsable de herramientas y contenidos digitales, lo que permite a los estudiantes no solo consumir información, sino construir y comunicar conocimiento de manera activa y consciente (Villacreses et al., 2022; Samaniego, 2024). Desde la perspectiva de las neurociencias aplicadas a la educación, se ha demostrado que el aprendizaje significativo, y en particular la comprensión lectora, se favorece mediante estrategias que estimulan la atención, la memoria de trabajo y la motivación, al involucrar múltiples sentidos y promover la interacción dinámica con el contenido, aspectos que pueden potenciarse notablemente mediante el uso adecuado de recursos tecnológicos en el proceso educativo (Farrach, 2023; Tipantuña y Rochina, 2024).

Investigaciones recientes demuestran que existen deficiencias y limitaciones en el proceso de enseñanza y fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora. Autores como Castillo y Bastardo (2021), expresan que la deficiencia en la comprensión lectora de los estudiantes de la educación básica es un problema que, si no se corrige a tiempo, puede afectar hasta la etapa de bachillerato. En este contexto, mencionan que muchos estudiantes de la educación básica no cuentan con los recursos para fortalecer las habilidades de la comprensión lectora. Esto repercute en su capacidad para realizar reflexiones y análisis críticos de los textos leídos en clases.

El principal desafío en la enseñanza y fortalecimiento de la comprensión lectora según la investigación elaborada por Huamán (2025) es una clase monótona, esta a su vez conduce a la falta de motivación del estudiante y, por ende, a la falta de interés por aprender. El rol del docente es fundamental para que los estudiantes demuestren su interés por aprender, el docente es el principal modelo y promotor de la lectura en el aula, es guía y orientación para los estudiantes y cuando esto ocurre, promueve el interés en la lectura y escritura al mismo tiempo. A nivel internacional, varios estudios han evidenciado que, a pesar de la creciente incorporación de tecnología en las aulas, existe una brecha considerable entre las prácticas pedagógicas tradicionales y las necesidades reales de los estudiantes para desarrollar competencias lectoras profundas, situación que se refleja en bajos niveles de rendimiento en pruebas estandarizadas, especialmente en regiones como América

Latina (Castillo y Bastardo, 2021). En Ecuador, esta realidad se manifiesta en la persistencia de métodos de enseñanza centrados en la memorización y la lectura, con escasa integración de herramientas digitales que podrían facilitar un aprendizaje más activo y contextualizado (Fabiana & Vega, 2022). Además, factores como la ausencia de hábito lector, la predominancia de contenidos audiovisuales poco críticos y la limitada formación docente en tecnología educativa contribuyen a esta problemática (Chiluisa, 2023; Gutiérrez et al., 2022).

En la Unidad Educativa Monserrate Álava de González, se identificaron ciertas limitaciones importantes en la comprensión lectora de los estudiantes de básica superior, evidenciadas en la lectura, la dificultad para utilizar signos de puntuación correctamente, el bajo nivel de vocabulario y la escasa capacidad para inferir, analizar y relacionar la información textual (Romero et al., 2022). Todo esto se agrava por el uso descontrolado de redes sociales y la falta de estrategias pedagógicas en el aula que incorporen eficazmente la tecnología (Tipantuña & Rochina, 2024). Frente a esta situación, surge la interrogante acerca de la influencia real que las herramientas tecnológicas pueden ejercer para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en estos estudiantes, tomando en cuenta que una integración pedagógica adecuada, sustentada en los avances de la neuroeducación y en la alfabetización digital, puede contribuir a mejorar la motivación, la participación activa y el desarrollo de habilidades cognitivas (Cerezo y Rivadeneira, 2022; Cruz et al., 2019).

El presente estudio tuvo como objetivo general proponer herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de básica superior en la Unidad Educativa Monserrate Álava de González durante el período lectivo 2024-2025, para lo cual, también se plantearon objetivos específicos: identificar las principales ventajas y desventajas del uso de dichas herramientas tecnológicas como fuentes de lectura en los estudiantes; analizar el nivel de comprensión lectora de quienes utilizan estas tecnologías como recurso principal; y compilar las percepciones tanto de estudiantes como de docentes respecto a la motivación y efectividad que estas herramientas generan en el proceso educativo.

Metodología

La presente investigación se enmarcó en el paradigma mixto, combinando enfoques cuantitativo y cualitativo con el propósito de obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado. El diseño metodológico adoptado fue de tipo cuasi experimental, con la conformación de un grupo de control

y un grupo experimental, lo que permitió establecer comparaciones válidas entre ambos. La población estuvo constituida por 108 estudiantes de décimo año de Educación General Básica (Buñay & Quizhpi, 2025).

El cálculo muestral, realizado con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, determinó que la muestra representativa debía estar integrada por 85 estudiantes, se decidió trabajar únicamente con un paralelo. Esta medida respondió a la naturaleza del diseño cuasi experimental, que se caracterizó por la utilización de grupos intactos previamente constituidos, en lugar de la selección aleatoria de participantes individuales. Por razones de factibilidad operativa, disponibilidad horaria y organización institucional, se seleccionó el paralelo “A” de décimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Monserrate Álava de González, conformado por 40 estudiantes, como grupo experimental (Santabárbara, 2021).

Este grupo experimental participó en una intervención basada en el uso de herramientas tecnológicas educativas, mientras que el grupo de control continuó con el método tradicional de enseñanza. Para la recolección de datos, se aplicaron un pretest y un postest mediante un cuestionario estructurado dividido en dos secciones: la primera orientada a evaluar la comprensión lectora y la segunda destinada a registrar el uso y la percepción de las herramientas tecnológicas. En el ámbito cualitativo, se llevaron a cabo grupos focales con docentes, empleando una guía semiestructurada que permitió recoger sus percepciones, experiencias y sugerencias respecto a la implementación de tecnologías en el aula (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2025).

Durante el proceso de intervención se diseñaron diversas actividades organizadas por semanas, integrando herramientas tecnológicas y recursos literarios adecuados al nivel de los estudiantes del grupo experimental. En la semana 1 se realizaron tres actividades. La primera fue un control de lectura con la herramienta Wordwall, mediante un cuestionario individual sobre el libro *Alicia en el país de las maravillas*, con el objetivo de verificar la comprensión general del texto. La segunda actividad consistió en el análisis de características emocionales y conductuales de los personajes principales del mencionado libro. Para realizar esta actividad se utilizó la técnica de rueda aleatoria de Wordwall, dividiendo la clase en grupos para responder de forma participativa. La tercera actividad implicó la organización cronológica de hechos mediante una línea del tiempo digital en Genially, enfocándose en cinco eventos clave del libro.

En la semana 2, la cuarta actividad fue una síntesis de oraciones clave del texto *Bola de nieve* de Amy Wilson, en esta actividad los estudiantes trabajaron en parejas para reformular fragmentos

importantes en una oración clara, utilizando conectores lógicos y presentándolos en formato digital con Book Creator. La quinta actividad se centró en el parafraseo guiado utilizando Wordwall, donde los estudiantes debían emparejar oraciones originales con su reformulación y crear un parafraseo propio de una oración seleccionada. La sexta actividad fue la elaboración de un diario metacognitivo basado en la obra *No sé qué hago aquí* de Ana García Bergua. Usando Book Creator, los estudiantes respondieron preguntas reflexivas al finalizar cada bloque de lectura, personalizando sus respuestas creativamente.

Durante la semana 3 se aplicó una séptima actividad basada en un reto de comprensión con la herramienta Kahoot, donde se evaluaron niveles como el literal, inferencial y crítico mediante un juego de preguntas en línea sobre la obra *La Metamorfosis* de Franz Kafka. Posteriormente, en la octava actividad los estudiantes organizaron una exposición multimedia final integrando los productos previos como retrato del personaje, mentefacto, síntesis y parafraseo. Para esta actividad, se utilizó la herramienta Canva para crear presentaciones interactivas, asignando roles a cada integrante. Finalmente, en la novena actividad se desarrolló un debate literario a través de Jamboard, donde los estudiantes prepararon y defendieron argumentos relacionados con temas polémicos extraídos de la obra de Kafka, fortaleciendo su capacidad de análisis crítico y argumentación oral. Luego de la intervención, se realizó el levantamiento del cuestionario Postest con preguntas direccionadas a los estudiantes y docentes diagnosticados para conocer la mejora que se reflejó luego de la aplicación de las estrategias. Para el análisis estadístico de los datos obtenidos en el pretest y postest, se utilizó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Primero, se organizaron y codificaron los datos en una hoja de cálculo asignando valores numéricos a las categorías de respuesta para cada pregunta, tanto antes como después de la intervención. Luego, se ingresaron estos datos en SPSS, estructurándolos en dos variables relacionadas, una columna para las respuestas del pretest y otra para las del postest correspondientes a cada pregunta. A continuación, se aplicó la prueba t de Student para muestras emparejadas, la cual es adecuada para comparar dos conjuntos de datos relacionados y determinar si existen diferencias significativas entre ellos, con el fin de determinar si se produjo cambios estadísticamente significativos en las respuestas de los estudiantes. El procedimiento en el SPSS también incluyó el cálculo de estadísticas descriptivas como medias, desviaciones estándar y errores estándar antes y después de la intervención. Finalmente, se analizaron los valores de significancia (p) para cada pregunta,

interpretando aquellos con $p < 0,05$ como diferencias significativas atribuibles al efecto de la intervención.

Resultados

Resultados cuantitativos

La recopilación de información correspondiente al diagnóstico inicial se realizó mediante la aplicación del pretest dirigido a los estudiantes, el cual consistió en un cuestionario estructurado que incluyó preguntas cerradas y de opción múltiple distribuidas en dos secciones principales. La aplicación del pretest se llevó a cabo de manera presencial en la Unidad Educativa Monserrate Álava de González en un ambiente controlado y con la supervisión del docente responsable, garantizando que todos los estudiantes completaran el cuestionario de forma individual y con honestidad.

El análisis de los resultados obtenidos en la pregunta 1 del diagnóstico, evidencia una situación muy preocupante acerca de la comprensión lectora de los estudiantes, ya que, del total de los participantes, 19 estudiantes que son la mayoría manifiesta que solo “a veces” logra identificar dichas ideas reflejando un dominio parcial de esta habilidad. Por otro lado, 11 estudiantes indicaron que “casi nunca” han podido identificar ideas principales y secundarias de un texto. Seguidamente, 6 estudiantes indicaron que “siempre” pueden reconocer las ideas principales y secundarias indicando que son un grupo reducido con un nivel de comprensión un poco más sólido, aunque todavía no consolidado.

Finalmente, 3 estudiantes mencionan que “casi siempre” logran identificar las ideas principales y secundarias, lo que indica que se requiere de una mejora eficaz que ayude a solventar esta dificultad. En cuanto a la pregunta 2, los resultados muestran importantes desafíos que se tienen que corregir. Por un lado, 21 estudiantes que representa la mayoría, respondieron que “casi siempre” enfrentan dificultades para reconocer información específica, lo que indica una clara debilidad en el desarrollo de la habilidad para la comprensión de textos. Asimismo, 13 estudiantes afirmaron que “a veces” tienen este tipo de dificultades, lo que demuestra que una parte significativa del grupo presenta problemas intermitentes en este aspecto. Por otro lado, solamente 5 estudiantes indicaron que “casi nunca” experimentan dificultades y que tienen el control.

En relación con la pregunta 3 del diagnóstico, los resultados muestran una tendencia preocupante ya que, la mayoría de los estudiantes específicamente 25 indicaron que solo “a veces” pueden reconocer la intención del autor, reflejando un dominio limitado de esta habilidad crítica para la comprensión lectora. Además, 8 estudiantes señalaron que “casi nunca” logran identificar el objetivo del autor, mientras que 2 estudiantes manifestaron que “casi siempre” pueden hacerlo. Es importante destacar que únicamente 1 estudiante mencionó que “siempre” logra identificar con claridad la intención del autor y 1 que “nunca” ha tenido problemas para identificar el objetivo del autor al leer un texto. Por otro lado, en la pregunta 4 se observan resultados similares que también requieren atención. Como lo que mencionaron la mayor parte de los encuestados donde un total de 16 estudiantes respondieron que “casi nunca” el estudiante logra reconocer la estructura textual, lo que indica un manejo parcial de esta habilidad organizativa. También, 9 estudiantes indican que “a veces” logran reconocer la estructura de los textos involucrados. Asimismo, 8 estudiantes afirmaron que “siempre” pueden identificar estas partes fundamentales del texto, mientras que 6 estudiantes respondieron que casi siempre lo logran. Estas respuestas reflejan una debilidad en la comprensión global de los textos, ya que el desconocimiento sobre la estructura dificulta la interpretación adecuada y el seguimiento lógico de la información.

En cuanto a la pregunta 5 del diagnóstico, los resultados reflejan un dominio limitado de esta habilidad que resulta esencial para la comprensión lectora. La mayoría de los estudiantes es decir 17 manifestaron que “casi nunca” logran deducir el significado de palabras nuevas por el contexto, lo que indica una habilidad intermitente y poco consolidada. Otra arista, 9 estudiantes señalaron que “a veces” pueden realizar esta deducción, lo que evidencia una dificultad considerable en la comprensión del vocabulario dentro de los textos. En contraste, 4 estudiantes respondieron que “casi siempre” logran deducir el significado de las palabras desconocidas, mientras que 9 estudiantes mencionaron que “siempre” han podido hacerlo. Estos resultados evidencian la necesidad de reforzar el uso de estrategias contextuales, ya que muchos estudiantes presentan dificultades para inferir el significado de palabras desconocidas, lo que limita su comprensión global de los textos.

Los resultados que se evidencian en la pregunta 6 indican que la mayor parte de los estudiantes, específicamente 20, indicaron que solo “a veces” logran generar nuevas ideas a partir de lo leído, lo que demuestra un nivel bajo en el desarrollo de la lectura creativa y crítica. Asimismo, 15 estudiantes respondieron que “casi nunca” pueden realizar esta tarea, reflejando una dificultad

significativa para establecer conexiones entre la lectura y la creación personal. De otra parte, 3 estudiantes señalaron que “casi siempre” pueden generar nuevas ideas a partir de la lectura, y únicamente 1 estudiante manifestó que “siempre” lo consigue. Estos datos revelan un escaso desarrollo del pensamiento creativo a partir de la lectura, limitando no solo la comprensión profunda de los textos, sino también la capacidad para aplicar lo aprendido en contextos nuevos.

En relación con la pregunta 7 acerca de la frecuencia de uso de plataformas digitales para la lectura, los resultados muestran una tendencia bastante marcada hacia el uso habitual de estas herramientas. De los estudiantes encuestados, 18 indicaron que “nunca” utilizan plataformas digitales para leer, mientras que 11 manifestaron que “casi nunca” lo hacen. Solo 5 personas señalaron que siempre utilizan estas plataformas y 1 manifestó utilizarlas “a veces” y 4 “casi siempre”. Estos datos reflejan que la mayoría de los estudiantes no están familiarizados con el uso de tecnología para acceder a textos, lo que abre la oportunidad para potenciar el aprendizaje mediante recursos digitales y estrategias adecuadas a este formato. Respecto a la percepción sobre si la tecnología hace más atractiva la actividad de leer y aprender, de la pregunta 8 la mayoría de los estudiantes es decir 36 están totalmente “de acuerdo” con esta afirmación, mientras que 1 mantienen una postura neutral, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 1 totalmente en desacuerdo y 1 de acuerdo.

Esto muestra que, todos los estudiantes reconocen que tienen un impacto positivo rotundo y que existe una tendencia general hacia la aceptación de la tecnología como un recurso que puede mejorar la motivación y el interés por la lectura y el aprendizaje. En cuanto a la pregunta 9, los resultados son más claros y positivos. Los 24 estudiantes indicaron que están “totalmente de acuerdo”, por otro lado 12 están “de acuerdo” con esta idea, mientras que solo uno está “totalmente en desacuerdo” y 2 estudiantes mantienen una posición neutral. Esto evidencia que existe una buena percepción en cuando a que las herramientas digitales pueden ser un apoyo efectivo para el desarrollo de habilidades lectoras, reforzando la importancia de integrar estas tecnologías en los procesos educativos. Finalmente, en cuanto a la pregunta 10 que hace referencia a preferencia de los estudiantes por leer en dispositivos tecnológicos en lugar de libros impresos, la mayoría también se inclina hacia el uso de formatos digitales. Un total de 28 estudiantes manifestó que “casi siempre” prefieren leer en dispositivos tecnológicos, y 5 lo hacen siempre. En contraste, solo 2 estudiantes indicaron que “a veces” prefieren esta modalidad, 1 dijo que “nunca”. Este resultado indica una clara preferencia por los dispositivos digitales para la lectura, lo que coincide con las tendencias actuales en el acceso a la información y el aprendizaje.

Resultados cualitativos

La recopilación de información cualitativa se llevó a cabo mediante la realización de un grupo focal con los docentes participantes. La sesión del grupo focal se desarrolló en un ambiente adecuado para el diálogo y la reflexión, donde los docentes compartieron sus percepciones, experiencias, dificultades y recomendaciones. Durante el desarrollo del grupo focal, los participantes discutieron sobre las ventajas observadas al utilizar tecnologías en el aula, las barreras enfrentadas, las herramientas digitales más efectivas según su experiencia y las necesidades de formación para optimizar su implementación pedagógica. La información fue registrada de forma escrita garantizando la confidencialidad de los participantes y respetando los principios éticos del proceso de investigación.

Tabla 1. Detalle de respuestas obtenidas en la entrevista del grupo focal pretest

Nº	Pregunta	Respuestas
1	¿Qué ventajas ha observado al utilizar herramientas tecnológicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes?	<p>D1. Al utilizar herramientas tecnológicas como un video los estudiantes prestan más atención al tema, están pendientes de lo que pasa, activan la escucha permitiendo un mejor razonamiento. Se evidencia que leer un texto físico a la mayoría de estudiantes no les gusta.</p> <p>D2. Las ventajas obtenidas son participación activa de los estudiantes, mejora la comprensión de ideas y permite dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>D3. Se facilita la productividad dentro del aula, con el uso de la tecnología los estudiantes están más animados, se concentran y captan una reflexión inmediata.</p>
2	¿Qué dificultades ha enfrentado al integrar recursos tecnológicos en las actividades de lectura?	<p>D1. Si lo llevo al aula no hay mayor inconveniente, pero si les dejo a ellos por hacerlo en casa sí, por un lado, porque todos no cuentan con estos recursos y otro problema es que los estudiantes se limitan a copiar de páginas de internet.</p> <p>D2. Falta de internet e insuficientes recursos o dispositivos.</p> <p>D3. La dificultad es que en la institución los estudiantes no pueden tener dentro de las aulas las herramientas necesarias para facilitar una lectura con equipos tecnológicos.</p>
3	¿Qué tipo de herramientas tecnológicas considera más efectivas para fomentar la lectura comprensiva?	<p>D1. Puede ser un audio libro, videos</p> <p>D2. Audiolibros y videos</p> <p>D3. Videos, audiolibros y plataformas digitales</p>
4	¿Ha notado diferencias en el nivel de participación o motivación de los	<p>D1. Si se hace notoria la participación de los estudiantes al usar tecnología para ejercicios de lectura, cuando ven un video o escuchan un audiolibro están atentos. Eso motiva a</p>

	estudiantes cuando usan tecnología para leer?	la participación de la actividad, porque la lectura no se hace monótona. D2. Sin miedo al participar o emplear recursos de difícil manejo o instrucción. D3. Si se ha notado diferencias, ya que existe una concentración inmediata cuando la lectura es por medios tecnológicos.
5	¿Qué aspectos considera necesarios fortalecer en su práctica docente para un uso más eficiente de estas herramientas tecnológicas?	D1. Que el docente también se propone en el uso y manejo de estas herramientas tecnológicas para estar a la par con las nuevas tecnologías. D2. Capacitaciones prácticas, dotar de tecnología a las instituciones educativas. D3. Prepararse con recursos tecnológicos, aplicar estrategias de lectura y visualización, se deben enfocarse en palabras claves o textos prioritarios.
6	¿Qué recomendaciones daría para mejorar la implementación pedagógica de recursos digitales como una metodología innovadora en la enseñanza de la lectura?	D1. Sería muy bueno que las instituciones tuvieran en las aulas los recursos para poder aprovecharlos en beneficio de los estudiantes. Que los docentes se preparen y a la medida de las posibilidades de los estudiantes las utilicen para fomentar la lectura a través de la escucha de audio libros. D2. La formación docente, uso de tecnologías emergentes con IA, recursos digitales accesibles, gamificación y recursos atractivos e interactivos. D3. Que todos los paralelos estén equipados con los recursos tecnológicos y agregar a la planificación, los recursos a utilizar.

Análisis Postest

Los resultados obtenidos en el Postest aplicado al grupo experimental de estudiantes evidencian una mejora significativa respecto al pretest, elaborado antes de la aplicación de las estrategias. En este test se evidencia que ahora les resulta sencillo identificar ideas principales y secundarias en un texto, ya que la gran mayoría es decir 28 de 39 estudiantes que representan el 72% se ubicaron en las categorías “Casi siempre” y “Siempre”. Por otro lado, se observa que existe menos dificultades para reconocer información específica dentro de un texto, ya que ahora 17 de 39 estudiantes que corresponden al 44% respondieron “Casi nunca” y 14 estudiantes que corresponden al 36% respondieron “A veces”, lo que muestra un avance en la habilidad para localizar datos clave. En cuanto a la interpretación de textos, se obtuvo que 20 de 39 estudiantes que representan el 51% del

total indicaron que “Siempre” identifican la intención del autor y 30 de 39 que representa el 77% ya pueden reconocer la estructura del texto.

De igual manera, se obtuvo que ahora 31 de 39 estudiantes que representan el 79% luego de la aplicación, logran deducir significados de palabras desconocidas por el contexto y por otro lado, 29 estudiantes que representan el 74% indican que la información obtenida de la lectura ya con las actividades realizadas les permite crear nuevas ideas. En relación con el uso de recursos tecnológicos, los resultados muestran una alta aceptación, ya que 37 de 39 estudiantes es decir el 95% del total consideran que las herramientas tecnológicas ayudan a mejorar su comprensión lectora, respondiendo “Totalmente de acuerdo”, mientras que 35 de 39 que representan el 90% indican que la tecnología hace más atractiva la actividad de leer y aprender. Finalmente, se evidencia una preferencia total por la lectura digital, mostrando que 36 de 39 estudiantes que representan el 92% del total, muestran que “Siempre” prefieren leer en dispositivos tecnológicos en lugar de libros impresos, consolidando una tendencia hacia el aprendizaje en entornos digitales. En cuanto al Postest aplicado al grupo focal compuesto por docentes, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 2. Detalle de respuestas obtenidas en la entrevista del grupo focal en el postest

N°	Pregunta	Respuestas
1	¿Qué ventajas ha observado al utilizar herramientas tecnológicas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes?	<p>D1. Se ha observado que cuando hablamos del uso de herramientas tecnológicas los estudiantes utilizan videos, audiolibros que les permite comprender mejor y analizar lo que se investiga. Ayudándolos a aprender bajo su propio ritmo, revisar contenidos y recibir retroalimentación necesaria.</p> <p>D2. La comprensión lectora llega con rapidez ya que el estudiante usa el equipo tecnológico como herramienta novedosa.</p> <p>D3. El uso de herramienta tecnológica en el proceso de enseñanza es una ventaja porque ayuda a una mejor comprensión y atención.</p>
2	¿Qué dificultades ha enfrentado al integrar recursos tecnológicos en las actividades de lectura?	<p>D1. Muchos estudiantes no cuentan con dispositivos propios.</p> <p>D2. Se requiere hacer mejoras en cuanto a la dotación de los recursos para implementar en el aula.</p> <p>D3. La mayor dificultad para integrar el recurso es poder acceder a las herramientas que requieren internet.</p>

3	¿Qué tipo de herramientas tecnológicas considera más efectivas para fomentar la lectura comprensiva?	D1. Plataformas de lectura digital, audiolibros, juegos educativos, foros y blogs. D2. Videos literarios y radio novelas o audiolibros. D3. Programas educativos, audiolibros.
4	¿Ha notado diferencias en el nivel de participación o motivación de los estudiantes cuando usan tecnología para leer?	D1. Mayor interés en el formato digital, los estudiantes se sienten atraídos más por las pantallas que por los libros impresos. D2. La concentración y su participación más efectiva. D3. El nivel de participación aumentó con el uso de tecnologías ya que haces las clases más novedosas.
5	¿Qué aspectos considera necesarios fortalecer en su práctica docente para un uso más eficiente de estas herramientas tecnológicas?	D1. Es fundamental que la formación profesional del docente integre las herramientas en el sentido pedagógico. D2. Acoplarse al sistema moderno de los tics y el conocimiento en diferentes plataformas digitales. D3. Realizar cursos o talleres sobre distintas plataformas digitales para interactuar con estudiantes.
6	¿Qué recomendaciones daría para mejorar la implementación pedagógica de recursos digitales como una metodología innovadora en la enseñanza de la lectura?	D1. Capacitar a los docentes de forma continua y práctica. D2. Integrar en las planificaciones la lectura de textos en plataformas digitales. D3. Dotar a las instituciones de recursos tecnológicos, y capacitación docente.

Prueba de muestra emparejadas en SPSS

		Prueba de muestras emparejadas								
		Diferencias emparejadas								
		Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	
					Inferior	Superior				
Par 1	P1_ANTES - P1_DESPUES	-,923	1,384	,222	-1,372	-,474	-4,166	38	,000	
Par 2	P2_ANTES - P2_DESPUES	,641	,986	,158	,321	,961	4,058	38	,000	
Par 3	P3_ANTES - P3_DESPUES	-1,154	1,424	,228	-1,616	-,692	-5,060	38	,000	
Par 4	P4_ANTES - P4_DESPUES	-,974	1,224	,196	-1,371	-,577	-4,969	38	,000	
Par 5	P5_ANTES - P5_DESPUES	-1,077	1,201	,192	-1,466	-,688	-5,602	38	,000	
Par 6	P6_ANTES - P6_ANTES_A	-1,256	1,446	,232	-1,725	-,788	-5,427	38	,000	
Par 7	P7_ANTES - P7_DESPUES	-1,462	1,699	,272	-2,012	-,911	-5,372	38	,000	
Par 8	P8_ANTES - P8_DESPUES	-,103	,502	,080	-,265	,060	-1,275	38	,210	
Par 9	P9_ANTES - P9_DESPUES	-,333	,898	,144	-,625	-,042	-2,317	38	,026	
Par 10	P10_ANTES - P10_DESPUES	-,718	1,276	,204	-1,132	-,304	-3,513	38	,001	

Ilustración 1. Detalle del cálculo de la comparación del pretest y Postest.

Los resultados de la prueba t de Student aplicada a las muestras emparejadas indican que la intervención pedagógica realizada durante semanas basada en el uso de herramientas tecnológicas generó mejoras significativas en las competencias lectoras de los estudiantes. En la mayoría de las preguntas se obtuvieron valores de significancia o sig bilateral de ($p < 0,05$), misma que confirman que las diferencias entre el pretest y el postest no son producto del azar, sino fruto de la aplicación de las estrategias aplicadas en las dos semanas. Adicionalmente, los promedios de la media, desviación estándar obtenidos luego de la intervención muestran avances notables en la identificación de ideas principales, la comprensión de la intención del autor, la deducción de significados a partir del contexto, la creación de nuevas ideas y el uso de plataformas digitales para la lectura, lo que indica un impacto positivo tanto en la comprensión lectora como en la motivación por el aprendizaje. Sin embargo, en la pregunta 8 relacionada con la percepción de que las tecnologías mejoran la comprensión lectora, no se encontró un cambio significativo, debido a que la valoración inicial ya era elevada, manteniéndose estable tras la intervención.

Discusión y Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio muestran las mejoras significativas que obtuvieron los estudiantes en cuanto al nivel de comprensión lectora de los estudiantes tras la aplicación de estrategias basadas en herramientas tecnológicas desarrolladas en el periodo de aplicación. En este sentido, los resultados del postest reflejan un incremento notable en habilidades clave como la identificación de ideas principales y secundarias, la deducción de significados por contexto y la capacidad para generar nuevas ideas a partir de los textos leídos. Estos avances se alinean con estudios previos como los de Cerezo y Rivadeneira (2022), quienes indican que “el uso de recursos digitales estimula procesos cognitivos superiores al favorecer la interacción activa con el contenido” (p.34). Asimismo, el aumento en la motivación por la lectura observado entre los estudiantes concuerda con el estudio realizado por Farrach (2023), quien dice que “la incorporación de elementos multisensoriales mediante tecnologías educativas mejora la atención y el compromiso en el proceso lector” (p.5).

Desde la percepción como docente dentro de los grupos focales se pudo observar que los recursos digitales como los audiolibros, videos y plataformas interactivas resultan altamente efectivos para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una forma de enseñar lejana a la tradicional, pero sobre todo dinámica con la participación estudiantil. Sin embargo, también se identificaron limitaciones estructurales como el acceso desigual a dispositivos tecnológicos y la necesidad de capacitación docente, esto coincide con lo planteado por Chiluisa (2023) respecto a los desafíos que enfrentan las instituciones educativas en contextos con limitados recursos tecnológicos.

Como conclusión este estudio puede afirmar que las herramientas tecnológicas no solo potencian la comprensión lectora, sino que también incrementan la motivación, hacen que el estudiante se convierta en un ser autónomo con un amplio pensamiento crítico. Por lo que, haber aplicado estrategias donde se utilizaron recursos digitales luego de haber determinado deficiencias se convirtió en una intervención exitosa y cumplió con el objetivo general del mismo. Por tanto, se recomienda fomentar el uso pedagógico de herramientas tecnológicas mediante planes institucionales que contemplen la capacitación continua del personal docente, la incorporación de metodologías activas y la dotación equitativa de recursos. Este estudio en investigaciones futuras podría servir para profundizar el análisis del impacto de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial o la realidad aumentada en la comprensión lectora, considerando su potencial para enriquecer aún más la experiencia educativa.

Referencias

1. Armijos, A., González, J., & Medina, L. (2023). La comprensión lectora en la educación básica: estrategias para su desarrollo. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 45-58.
2. Basilotta-Gómez-Pablos, V., Estévez-Méndez, J., Brígido-Mero, M., & Nistral-Anta, V. (2025). Eficacia del microaprendizaje para el desarrollo de competencias digitales docentes. *Un. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 177-194. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.633101>
3. Buñay, M., & Quizhpi, E. (2025). Efectos de la herramienta digital Genially en la comprensión lectora en educación básica: un estudio cuasi experimental con enfoque mixto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6012-6027. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17346
4. Cabrera, D., & Ochoa, S. (2021). Herramientas tecnológicas y educación activa: Aprendizajes y experiencias desde una perspectiva docente. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, HUmanidades, Artes y Bellas Artes*, 265-291.
5. Castillo, J., & Bastardo, M. (2021). Limitaciones en la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: una mirada crítica. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9(3), 33-47.
6. Cerezo, M., & Rivadeneira, A. (2022). Herramientas digitales y comprensión lectora: propuestas metodológicas para el aula. *Educación y Tecnología*, 11(2), 22-40.
7. Chiluisa, D. (2023). Transformaciones en la enseñanza de la lengua: de la lectura tradicional a la lectura crítica. *Revista Educar Ecuador*, 12(4), 19-30.
8. Cruz, L., Torres, S., & Méndez, R. (2019). Tecnología educativa y comprensión lectora: Análisis de entornos virtuales en primaria. *Revista Docencia e Innovación*, 5(2), 76-90.
9. Fabiana, E., & Vega, J. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Extraordinario*, 26, 476-493. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641>
10. Farrach, M. (2023). Neuroeducación y lectura: estrategias para el aula del siglo XXI. Editorial Educación y Mene.
11. Granda Asencio, L., Ordoñez Ocampos, B., & Aguirre Labanda, J. (2023). Importancia de la comprensión lectora en las áreas básicas del aprendizaje. *Portal De La Ciencia*, 4(2), 256-269. doi:<https://doi.org/10.51247/pdlc.v4i2.365>

12. Gutiérrez, L., Vásquez, R., & Molina, A. (2022). Impacto del uso excesivo de la tecnología en el rendimiento académico: una revisión crítica. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 14-29.
13. Huamán, G. (2025). Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2109>
14. Romero, M., Gallarday, S., & Arana, P. (2022). Impacto de las estrategias pedagógicas en las habilidades de comprensión lectora. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1355-1366. doi:<https://orcid.org/0000-0002-1400-4681>
15. Samaniego, J. (2024). Alfabetización digital crítica: genealogía, crítica fundacional y estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 91, 403-425.
16. Santabàrbara, J. (2021). Càlcul de la mida de mostra necessària per estimar el coeficient de correlació de Pearson mitjançant sintaxi en SPSS. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 14(1), 1-7. doi:<https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132565>
17. Tipantuña, M., & Rochina, E. (2024). Plataformas digitales y comprensión lectora: Un estudio aplicado en educación básica. *Revista Digital de Innovación Educativa*, 6(1), 10-25.
18. Villacreses, P., Lema, D., & Suárez, V. (2022). La alfabetización digital en estudiantes de secundaria: un enfoque competencial. *Revista Iberoamericana de Educación y Tecnología*, 20(2), 78-91.