

Vol. 2, No. 1 | 2022

ARJEAD

ARTÍCULO

Lectura Crítica en Medios Digitales vs. Medios Impresos en
Estudiantes de Educación Media

*Critical Reading in Digital Media vs. Print Media in High
School Students*

Miguel Ángel Méndez Forero
Carolina Lizarazo Gallo
Yurley Carolina Flórez

Recepción: 20-07-2021 | Aceptación: 21-01-2022

Recepción: 20-07-2021 | Aceptación: 21-01-2022

Lectura Crítica en Medios Digitales vs. Medios Impresos en Estudiantes de Educación Media

Critical Reading in Digital Media vs. Print Media in High School Students

Miguel Ángel Méndez Forero ¹, Carolina Lizarazo Gallo ², Yurley Carolina Flórez ³

¹ Doctorando en ciencias de la educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia Aguascalientes, México. E-mail: miguelforero1975@hotmail.com

² Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia E-mail: carolinalizarazo2425@gmail.com

³ Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia E-mail: yurleyflorez09@gmail.com

Resumen

Las competencias lectoras son un factor fundamental para el aprendizaje. Sin embargo, su desarrollo sigue siendo precario. En este sentido, el presente artículo muestra los resultados de una investigación realizada en la ciudad de Cúcuta, Colombia, y cuya pretensión fue entender si la lectura en medios digitales puede contribuir a que se potencien dichas competencias lectoras. El método fue cuasiexperimental, con enfoque cuantitativo, transversal y correlacional. Se establecieron dos grupos, el de control y el experimental. La investigación se dividió en tres fases: primero se diagnosticó el nivel inicial de competencia, con una prueba de 24 preguntas, divididas en cuatro tipologías textuales y “tres competencias: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las

partes de un texto para darle un sentido global y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (ICFES, 2016). En la segunda se realizó una intervención, el grupo de control empleó guías impresas, el experimental digitales. En la tercera se aplicó un posttest, con un diseño similar al de la prueba previa. El análisis estadístico del pretest mostró que los participantes presentaron un bajo nivel de desarrollo de competencias lectoras, en especial en las preguntas argumentativas. De otro lado, los resultados de la prueba final mostraron mejoras, siendo más relevantes las del grupo intervenido con la mediación de las TIC, con lo cual se puede afirmar que trabajar la lectura usando medios tecnológicos es una alternativa interesante para potenciar el nivel de comprensión de lectura crítica.

Palabras clave: Competencias lectoras,

lectura crítica, lectura digital, lectura tradicional, TIC

Abstract

Reading skills are a fundamental factor in learning. However, their development is still precarious. In this sense, this article shows the results of a research conducted in the city of Cúcuta, Colombia, and whose aim was to understand whether reading in digital media can contribute to the enhancement of these reading skills. The method was quasi-experimental, with a quantitative approach. Two groups were established, the control group and the experimental group. The research was divided into three phases: first, the initial level of competence was diagnosed with a test of 24 questions, divided into four textual typologies and three competencies: identify and understand the local contents that make up a text; understand how the parts of a text are articulated to give it a global meaning; and reflect on a text and evaluate its content. In the second, an intervention was carried out; the control group used printed guides, the experimental group used digital guides. In the third, a post-test was applied, with a design similar to that of the pre-test. The statistical analysis of the pretest showed that the participants presented a low level of development of reading skills, especially in argumentative questions. On the other hand, the results of the final test showed improvements, being more relevant those of the group intervened with ICT mediation, so it can be affirmed that working on reading using technological means is an interesting alternative to enhance the level of critical reading comprehension.

Keywords: Reading competencies, critical reading, digital reading, traditional reading, ICTs

Introducción

La lectura es una herramienta fundamental en el desarrollo cognitivo. Es a través de ella que se puede tener acceso al mundo del conocimiento, de ahí que se implemente desde edades tempranas en la escuela, pues un niño que no sabe leer no tendrá la posibilidad de aprender. Igualmente, un segundo aspecto que se encuentra ligado al acto lector es el de la escritura, que de igual forma debe empezar a desarrollar desde temprana edad. Es en este sentido que Ferreiro y Palacio (1998) afirman: tanto el lenguaje escrito como el oral son una invención social. Su desarrollo es fundamental para que las sociedades se comuniquen a través del tiempo y el espacio. La escritura es fundamental para que los grupos sociales transmitan su herencia, sus ideas y conocimientos.

La afirmación de Ferreiro y Palacio permite intuir que la escritura es un desarrollo humano que le ha permitido perpetuar todos aquellos conocimientos adquiridos al igual que sus cultura y tradiciones. Ahora bien, si existe la escritura se hace necesario también desarrollar procesos que permitan la interpretación de esa simbología escrita, a esto se le denomina lectura. En este orden de ideas, la escuela, entendida como la institución que promueve el desarrollo del conocimiento, debe enfrentar dicho proceso lector. Si bien los educandos en sus primeros años de escolaridad solo aprenden a interpretar la simbología propia del lenguaje escrito, no desarrollan una profunda comprensión textual se convierte en una falencia, comprender e interpretar lo que se lee es fundamental para el aprendizaje. La lectura, al igual que la comprensión, son actividades que se encuentran presentes en todos los niveles educativos, por lo que se con-

sidera que su desarrollo es fundamental para el aprendizaje. La información que los educandos adquieren proviene de los textos. Por lo que leer se convierte en un acto relevante, que debe ser estimulado, pues es el vehículo para acceder a nuevos conocimientos (Castro, Salas & Cortina, 2017). En otras palabras, leer y hacerlo críticamente es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, ¿Qué es la lectura crítica?

De acuerdo con Ávila, Higuera y Soler (2017) leer críticamente implica la capacidad de reconstruir la intencionalidad no explícita en aquellos textos que han sido escritos por otros, esto es, desarrollar la capacidad de ir más allá de lo que dice el texto, por lo que esta definición lleva implícito un proceso mental, ya que en la medida que el lector comprende a profundidad lo leído puede realizar inferencias a partir de él, aún más, puede generar nuevos textos. Es por ello que, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), considera que el desarrollo de la lectura crítica debe buscar estimular al educando para que produzca y comprenda diversos sistemas de símbolos, todo esto a partir de experiencias de aprendizaje que les brinden a los alumnos la posibilidad de entender el mundo a partir de la construcción y expresión de significados. Es en este sentido, y teniendo en cuenta esta necesidad, el MEN (2006) creó los estándares básicos de competencia como una guía para que los maestros desarrollen en los alumnos las competencias básicas, ya que se hace necesario contribuir en el desarrollo de los procesos lectores, pues estos son relevantes en el desarrollo del conocimiento.

Pero a pesar de la importancia de una verdadera lectura comprensiva, la escuela no cumple

con los objetivos propuestos por MEN para su desarrollo. Respecto a esta situación la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que “los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto, pero no logran comprender su significado; asimismo, revelan que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de secundaria no son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales” (OCDE, 2001, como se citó en Pérez & Pérez, 2006, p. 50).

Esta situación se ve reflejada en los resultados obtenidos por el país en las pruebas PISA, promovidas y aplicadas por la OCDE, donde si bien se ha mejorado, los promedios obtenidos no ubican al país en los lugares de privilegio. En este orden de ideas, el promedio obtenido por el país en el 2012 fue de 406 puntos, mientras que en el 2006 alcanzó los 388, situación que representa un incremento de tres puntos por año. Sin embargo, “la mejora en lectura fue jalonada por los estudiantes de más bajo logro del país: aquellos en el 10% más bajo incrementaron sus puntajes en más de 50 puntos (de 243 a 295) en seis años” (ICFES, 2014, p. 22). Es decir, se dio un incremento en los puntajes de nivel bajo, pero se hace indispensable que esto también suceda en los otros niveles. Asimismo, al observar los resultados del 2015 y 2018, las dos últimas ediciones de la prueba, los promedios obtenidos fueron 425 y 412, superiores a los obtenidos en las primeras participaciones, pero, sin embargo, existe un retroceso preocupante de 13 puntos, en la última presentación (ICFES, 2018).

La situación descrita implica que es apremiante generar estrategias que contribuyan a superar las dificultades encontradas si el país quiere, no solo mejorar los resultados de las pruebas na-

cionales e internacionales, sino que la educación se convierta en una herramienta para comenzar a cerrar la brecha social existente con las naciones desarrolladas. Atendiendo a esta necesidad se planteó el proyecto de investigativo que buscó, primero medir el estado inicial de competencias lectoras en el grupo de estudio, para luego diseñar e implementar una estrategia de lectura basada en medios digitales, para compararla con la realizada en medios impresos y de esa forma poder verificar, si el uso de la primer es relevante para catapultar las competencias lectoras.

Método

La investigación se realizó teniendo en cuenta el paradigma positivista. El positivismo es una corriente filosófica impulsada por el filósofo y matemático francés Augusto Comte, que se fundamenta en no validar el conocimiento si este no es producto de la experiencia, lo que da como resultado el rechazo de todo aquello que no es comprobable y verificable (Comte, 1978, p. 2).

En este orden de ideas, el estudio consistió en una investigación no experimental, que busca explicar la relación causa-efecto entre dos o más variables o fenómenos. Además, el diseño planteado fue el cuasiexperimental, ya que tuvo características de investigación intervención. Los grupos ya estaban conformados, por lo que no se llevó a cabo un verdadero experimento, y no se aplica la aleatoriedad para elegir los participantes.

Como hipótesis de investigación se planteó que la lectura en medios digitales mejora significativamente y en un mayor grado las competencias en lectura crítica, en comparación con la lectura en medios impresos. De igual forma el trabajo se

dividió en tres fases: en la primera se aplicó un pretest, con el objetivo de analizar el nivel inicial de competencias lectoras de sujetos de estudio. En la segunda, se realizó una intervención, el grupo de control usando guías impresas en papel y el segundo un blog, es decir lectura en medios digitales. Para culminar el proceso investigativo, se aplicó un test de salida o posttest, con la finalidad de medir la relevancia de la lectura en medios digitales y su incidencia en el desarrollo de competencias lectoras. Para analizar la información recolectada se recurrió al uso del programa informático SPSS con el cual se calcularon algunos estadísticos, tales como la media, la mediana y la desviación estándar. De igual forma, en el contraste de hipótesis se tuvo en cuenta la correlación de *Pearson*, teniendo como parámetros el 95% de confianza, con un 5% de error, por lo que el p-valor teórico correspondió a 0,05.

Resultados

Prueba pretest

De acuerdo con el análisis realizado, se pudo verificar que el promedio alcanzado por el grupo control fue de 9,08 con una desviación estándar de 3,249, mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 8,19 con una desviación de 3,270. Al aplicar el estadístico *t-Student*, el p-valor calculado fue de 0,324 > 0,05, de donde se puede inferir que no existen diferencias estadísticamente significativas en la media intergrupal, pudiéndose concluir que los dos grupos evaluados comenzaron el proceso investigativo con un nivel de competencias similares.

De otro lado, y haciendo referencia a las tipologías textuales, la de menor promedio fue la del texto continuo argumentativo y la de mayor

fortaleza el continuo expositivo, lo que es coherente, ya que el texto más complejo en su estructura es el argumentativo y el más sencillo el expositivo. De igual forma, al revisar el p-valor correspondiente a la comparación de cada una de las tipologías textuales se encontró que para las cuatro este es mayor a 0,05, de donde se concluye que los dos grupos empezaron en condiciones similares en este aspecto.

El tercer análisis se realizó teniendo en cuenta las tres competencias propuestas, acotando que la primera es la menos compleja y la tercera la de mayor complejidad. En este orden de ideas, la que mejor promedio presentó fue la primera, y la de menor promedio la tercera. Lo que vuelve a ser coherente con la complejidad para su desarrollo. De igual forma, los resultados arrojados por la prueba *t-Student*, mostró que el p-valor calculado, en los tres casos es mayor a 0,05, de donde se deduce que no existen diferencias estadísticamente significativas en tres sus medias.

Proceso de intervención

En la intervención del grupo de control se le entregó a cada estudiante una guía impresa, que se dividió en 5 momentos, la puesta en contexto, que sirvió como actividad de iniciación; una entrega de conocimiento donde se establecen los conceptos básicos sobre cada texto y la forma como debe analizarse cada tipología textual; a continuación, se presentaron unos ejercicios de aplicación, para terminar con una evaluación y un compromiso para reforzar los conocimientos dados.

El diseño del guía de trabajo tuvo el objetivo de guiar el proceso de modo que el estudiante pudiera medir como estaba antes de la intervención, luego dar las orientaciones necesarias

para el análisis de cada tipología textual y culminar con una evaluación. Al igual que en el pretest, las mayores debilidades se encontraron en el análisis de los textos argumentativos.

El grupo experimental no uso guías impresas, sino que estas se digitalizaron y se colgaron en un Blog. Además, se generaron videos explicativos sobre la forma como se debe abordar el análisis de cada una de las tipologías. De igual forma, las evaluaciones se realizaron empleando la aplicación de documentos de *Google* y páginas interactivas como *Educa Play*.

Prueba posttest

Al revisar los resultados de la prueba posttest, se pudo verificar que el promedio obtenido por el grupo de control fue de 12,96, mientras que para el grupo experimental alcanzó un valor de 19,22. De igual manera, la desviación para el grupo control fue de 1,9 mientras que para el experimental 0,8, es decir, los resultados del grupo intervenido con medios digitales fueron más homogéneos, lo que muestra una disminución en las brechas de aprendizajes. En este sentido, la prueba *t-Student* arrojó un p-valor calculado de 0,000 muy inferior al de contraste 0,005, es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, siendo evidente que los usuarios de medios digitales superaron a los de los medios impresos.

En relación con las tipologías textuales, se pudo verificar la existencia de mejorar significativas en todos los casos a favor de la lectura en medios digitales, a excepción del texto argumentativo el uso de medios impresos dio mejores resultados. Esto muestra, que, en este tipo de textos, que requiere un mayor nivel de análisis y de concentración, se realiza mejor en medios impresos, puesto que

el uso del blog como herramienta presenta ciertos distractores, tales como la publicidad que puede ayudar a dispersar la atención del alumno.

En cuanto a las competencias evaluadas, en todos los tres casos, es superior el porcentaje de acierto para el grupo intervenido usando lectura digital. En este mismo sentido, la prueba de contraste de hipótesis muestra diferencias significativas en las medias, en todos los casos a favor del uso de los medios digitales.

Comparación pretest posttest.

En este punto es importante hacer un contraste entre los resultados de la prueba inicial y final por cada uno de los grupos participantes, para lo cual se calculó la correlación de *Pearson*. En este sentido, para el grupo de control no se encontró correlación significativa entre las dos pruebas, siendo evidente que los resultados finales superan a los de la inicial. De otro lado, si se hace referencia al grupo experimental, la situación es similar al de control, es decir, no existe una correlación entre las dos pruebas, siendo, igualmente evidente que la prueba final supera por mucho a la inicial. De lo apuntado se puede inferir que si bien existe una mejora en los dos grupos, los que hicieron uso de la lectura en medios digitales alcanzaron un mejor desempeño en la prueba final, acotando que fueron superados solo el texto argumentativo.

Discusión y Conclusión

La lectura se constituye en la principal herramienta que tiene un estudiante para poder tener acceso a los conocimientos. En este orden de ideas el desarrollo de las habilidades lectoras es fundamental para cualquier persona pueda tener acceso al conocimiento. Como afirma

Gil (2011) leer comprensivamente convierte a la lectura en una herramienta relevante si se quiere acceder a nueva información, lo que hace del desarrollo de la competencia lectora uno de los aprendizajes básicos que ha debido adquirir el educando al terminar su ciclo escolar. Por lo tanto, y como afirma Cassany (2004) la lectura no solo debe ir dirigida al simple desarrollo de los procesos cognitivos, sino que esta debe ser un vehículo que permita la adquisición de conocimientos socio culturales, entre los que es posible mencionar: la forma como son utilizados los distintos tipos de textos tanto por el autor como por el lector; la forma de apoderarse de los usos preestablecidos tradicionalmente; como se abordan las convenciones lingüísticas y las distintas forma de pensamiento dentro de las distintas áreas del saber, entre otros.

Lo apuntado muestra que la lectura sigue siendo fundamental en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los niveles de lectores que desarrollan los estudiantes colombianos no van más allá de la simple comprensión literal. Lo que busca el MEN, es ir más allá de dicha comprensión literal y llevar al educando a lo que se ha dado en llamar la lectura crítica, es decir, a que se desarrolle la capacidad de interpretar y reflexionar sobre las partes de un texto para darle un sentido global. Sin embargo, y a pesar de la importancia del desarrollo de esta competencia, la mayoría de los estudiantes no alcanza buenos niveles de lectura, ni siquiera cuando terminan su escolarización. Estas deficiencias son manifiestas y se pueden comprobar fácilmente con los bajos rendimientos obtenidos por los estudiantes en las pruebas tanto nacionales como internacionales.

Las citadas falencias son preocupantes

y para superarlas se requiere que la comunidad académica les preste atención ya que el desarrollo deficiente de la capacidad lectora lleva consigo bajos rendimientos, nos solo en el área de lengua castellana, sino en todas las demás áreas del saber, tal como lo recalca el ya citado Gil (2011) leer comprensivamente, es decir, desarrollar la competencia lectora es fundamental para que los ciudadanos se desenvuelvan socialmente, constituyéndose en una pieza clave para potenciar el intelecto, acceder a nuevos aprendizajes y acceder a la cultura.

Es precisamente de allí donde surge la necesidad de que los maestros en general, no solo los de lengua castellana, tomen cartas en el asunto y empiecen a crear las estrategias necesarias para abordar esta problemática que desafortunadamente crece constantemente, debido a que en el mundo moderno existen una serie de distractores que alejan a los estudiantes de la lectura, siendo claro que para alcanzar un alto nivel de desempeño tanto en la lectura como en las demás áreas del saber, se hace necesario crear hábitos de lectores que contribuyan de forma significativa a su mejora.

En otras palabras, para que los educandos desarrollen los hábitos lectores se hace necesario que la lectura sea un ejercicio constante, dicho ejercicio potencia la capacidad para mejorar los niveles de comprensión, que son fundamentales, a la hora de aprender. En este orden de ideas y centrándose en habilidades lectores específicas, se ha demostrado la existencia de una relación significativa entre el tiempo que dedica a leer y las calificaciones obtenidas en actividades como el deletreo, la adquisición de vocabulario, el reconocimiento de palabra y la fluidez verbal (Cunnigham & Stanovich, 1991, como se citó en Gil, 2011).

Esto quiere decir, que para mejorar el nivel de comprensión es fundamental ampliar el tiempo dedicado a la actividad de lectura, situación que el caso particular de Colombia ha sido reconocido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y por ello implementó la prueba de lectura crítica como una forma de incentivar a las instituciones educativas para que tomen las acciones pertinentes. En este orden de ideas, el ICFES, maneja específicamente tres competencias y diversas tipologías textuales con el objetivo de medir de forma directa el dominio específico en cada una de ellas, siendo la finalidad de la prueba medir:

las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado. (ICFES, 2016, p. 3)

De acuerdo con este propósito, la competencia puede entenderse como el desarrollo de habilidades que movilicen destrezas prácticas y cognitivas, es decir, aprendizajes para aprender a hacer, pero a partir del conocimiento. De igual manera, habilidades creativas y otro tipo de recursos tanto sociales como psicológicos, al igual que motivaciones y valores, donde se desataca el pensamiento y las acciones reflexivas, que tienen que ver directamente con las destrezas metacognitivas (Pidello & Pozo, 2015)

De otro lado, tradicionalmente la lectura se

ha realizado en medios impresos, pero la realidad muestra que los avances tecnológicos han transformado la educación y los procesos lectores no son ajenos a estos cambios. Hoy en día la gran mayoría de las personas tienen acceso al material de lectura a través de los medios electrónicos, tales como el celular, la computadora, el Tablet. Por lo tanto, es necesario que los maestros adecúen sus métodos de enseñanza a las nuevas exigencias de la vida moderna, pues para los jóvenes los aparatos electrónicos son de su uso corriente. Como afirma Fainholc (2005) la virtualidad, las redes sociales, los libros digitales hacen que sea habitual que se de este tipo de lectura. Interpretando la idea del autor, la lectura en medios electrónicos ya no es un simple hecho para el futuro, es una realidad de la que ningún alumno o maestro puede sustraerse. Pero leer en medios digitales no es la fórmula mágica para resolver los problemas de comprensión lectora. Para que esta sea efectiva se hace necesario que el estudiante tenga una orientación y un propósito claro cuando lee.

Es precisamente medir cómo influye la lectura en medios digitales en la mejora de la comprensión lectora, el objetivo que direccionó la investigación. En primer lugar, es pertinente aclarar, que se partió de dos grupos de una misma institución educativa de manera que todos los evaluados se encontraban en el mismo nivel educativo y en el mismo contexto, con el propósito de evitar el sesgo de la información encontrada.

En este orden de ideas, se aplicó un pretest, conformado por 24 preguntas, dividido en las tres competencias evaluadas por el ICFES, es decir que se presentaron ocho preguntas por competencia, de modo que todas tuviesen el mismo valor. De igual

forma se evaluaron cuatro tipologías textuales, divididos en dos tipos de textos, los continuos y los discontinuos. Los primeros fueron subdivididos en textos argumentativos, expositivos y narrativos literarios. Por la cantidad de preguntas de la prueba, a cada tipo de texto le correspondieron seis preguntas.

Los resultados obtenidos por cada tipología textual son muy similares en esta prueba inicial, si bien se encontraron unas pequeñas diferencias de promedio entre los dos grupos de estudio no existió una fuerte tendencia que estableciera un marcado nivel diferencial para ninguno de los dos grupos, lo que muestra inequívocamente que las competencias lectoras antes del proceso de intervención fueron similares, teniendo mayor fortaleza en el texto continuo expositivo, sin que la realidad muestre que los resultados se sesguen hacia esta tipología textual.

En este orden de ideas, los textos expositivos son la tipología textual más sencilla de leer, puesto que expone los temas tratados de forma secuencial, lo que facilita la comprensión por parte del lector. El objetivo de este tipo de texto es detallar un asunto o una problemática, enmarcando los propósitos comunicativos mediante patrones estructurales (Oliveros, 2015), lo que quedó demostrado cuando se estudió el promedio obtenido haciendo la sumatoria de los resultados de los dos grados. De igual forma, la menor fortaleza se dio en la lectura de los textos argumentativos ya que es una tipología textual mucho más compleja, puesto que es necesario comprender los argumentos que da el autor sobre su propio escrito, lo que implica un nivel más profundo de comprensión lectora.

De otro lado y al hacer referencia a las com-

petencias, la de puntaje más bajo fue la competencia dos, con un resultado marcadamente inferior. La de mejor promedio fue la tres. En este sentido los resultados suscitan preguntas interesantes, ya que para llegar a la competencia tres es fundamental el dominio de las otras dos. Esto implica que se requiere tener un dominio de la competencia uno, “identificar y entender los contenidos locales de un texto”, es decir que los estudiantes tienen la facilidad de entender el significado explícito de los textos.

De igual forma apropiarse de la competencia dos “comprender como se articulan las partes de un texto para darle sentido global”, significa que el estudiante se encuentra en la capacidad de entender como una parte del texto lleva a la otra y tiene una visión totalizadora del mismo. En cuanto a la tercera competencia “reflexionar a partir de un texto y reflexionar sobre su contenido”, muestra que el educando no solo comprende el texto, sino que es capaz de establecer juicios valorativos.

En este sentido, los resultados fueron contradictorios puesto que los evaluados presentan mayor fortaleza en la última competencia, lo que debería significar una gran fortaleza en las otras dos. Esto muestra que el proceso lector de los educandos se ha enfocado más hacia una comprensión que va más allá del mismo texto, que de la comprensión de sus partes. De ahí que, con seguridad los estudiantes tienen un deficiente vocabulario, puesto que su trabajo lector no se concentra en entender las partes explícitas de lo leído, sino que busca hacer una lectura mucho más global.

El proceso lector enfocado desde este punto de vista deja vacíos ya que no existe una verdadera riqueza que permite desarrollar la escritura como

extensión del proceso lector. Las puntuaciones encontradas en el pretest son altamente preocupantes, porque el dominio de la competencia tres habiendo deficiencias en las otras dos, no hace que el proceso lector sea sólido y consiste, lo que puede generar resultados cambiantes, de ahí la importancia de que los maestros se centren en el trabajo específico de las dos primeras competencias.

De otro lado, durante el proceso de intervención los grupos se separaron. En uno se aplicó lectura en medios impresos y en el otro grupo, lectura en medios digitales. El grupo de estudio, es decir el mediado por la lectura digital, mostró interés por el proceso lector, suscitado en gran manera por la novedad que significó emplear las Tablet como medios de lectura, además tuvieron acceso al uso de blogs, que para muchos también significó una práctica novedosa. De igual forma se emplearon videos como forma de dar los conocimientos sobre cómo abordar el análisis textual.

El proyecto investigativo terminó con la aplicación de un postest, con un diseño similar al del pretest, es decir 24 preguntas divididas en tres competencias y cuatro tipologías textuales. Las competencias y las tipologías textuales estudiadas en la prueba final o postest fueron las mismas de la prueba previa. Los resultados mostraron que el grupo intervenido teniendo en cuenta la mediación de las TIC, se fortaleció en todas las tipologías textuales, sin embargo, el texto argumentativo siguió siendo el de menor fortaleza, aun menor que el del grupo intervenido usando lectura impresa.

El menor avance en la comprensión de los textos argumentativos en el grupo mediado por las TIC, puede deberse a que como se argumentó, estos requieren un mayor nivel de concentración

y el proceso lector realizado en el blog presenta una serie de distractores, especialmente de anuncios publicitarios por tratarse de páginas gratuitas, mientras que en el de lectura tradicional los niveles de concentración son mayores pues existen menos distractores.

En lo referente a las competencias, los resultados encontrados son más coherentes que los del pretest, ya que, en el grupo de lectura digital, la mayor fortaleza se da en la competencia uno y los valores obtenidos en las otras dos, son bastante similares. De igual forma en la lectura en medios impresos, la mayor fortaleza la tiene la competencia dos, seguida de la competencia tres, lo que puede ser explicado por el tipo de preguntas que se realizaron en las pruebas.

Del análisis precedente se puede decir que la lectura mediada por las TIC es motivadora y se puede constituir en un medio efectivo para el desarrollo de la lectura crítica. De igual forma se hace necesario establecer estrategias que permitan el fortalecimiento del texto argumentativo, por tratarse de una tipología textual compleja, pero que lleva al lector a desarrollar habilidades que le permitan ir mucho más allá del contenido del texto. Sin embargo, una ventaja importante de la lectura en internet a cambio de la lectura tradicional es que se puede acceder a distintos puntos de vista de forma sencilla, lo que, para un lector experto, contribuye a generar mejores críticas y por lo tanto la reconstrucción que puede hacer el lector de los temas objeto de estudio puede ser más profunda.

A sí mismo, la lectura electrónica genera necesidades de comprensión inherentes a las características propias de los géneros electrónicos no presenciales, que pueden ser sincrónicos y asin-

crónicos, que lógicamente tienen rasgos lingüísticos y extralingüísticos particulares. En este sentido, es preciso apuntar que al realizar un análisis de la comunicación mediática asistida por computador muestra que existen diversos géneros electrónicos con formas discursivas diversas, debido a las características técnicas de las computadoras y de sus formas de conexión, al igual que a la elección que hacen los hablantes (Cassany, 2004).

En este orden de ideas y de acuerdo con lo expresado se puede concluir que, como toda innovación, la lectura electrónica puede contribuir de forma profunda a mejorar los conocimientos de los nuevos lectores, pero deben desarrollarse las competencias necesarias para que dicha lectura cumpla su objetivo.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, por contribuir en el proceso de desarrollo de la investigación.

Referencias

- Ávila, C. P. C., Higuera, M. R., & Soler, R. N. C. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. (2), 6-23.
- Castro, R. D. C., Salas, J. A. P., & Cortina, M. D. A. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista*

Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 27(2), 73-114.

Comte, A. (1798). La filosofía positivista. México: Editorial Porrúa.

Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(2), 34-41.

Ferreiro, E. & Palacio, G.M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.

Gil, F.J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14, (1), 117-134.

ICFES (2018). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

ICFES. (2014). *Módulo de lectura crítica, saber 11 2014-2*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/493320/Lectura+critica+2014-2.pdf>

ICFES. (2016). *Módulo de lectura Crítica, SABER PRO 2016-2*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/494634/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202.pdf>

MEN (2006). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Oliveros, E. (2015). Texto expositivo: estudio de los niveles discursivo en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso. *Escenario Educativo*, 1 (1), 93-113

Pérez, L. M. A., & Pérez, J. F. (2006). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (6), 46-55.

Pidello, M. A., & Pozzo, M. I. R. (2015). Las competencias: apuntes para su representación. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología* 8(1), 41– 4