

PATRONES DE CONSUMO EN REDES SOCIALES

Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA



Patrones de consumo en redes sociales y su relación con las competencias de comprensión lectora

Consumption patterns on social media and their relationship with reading comprehension skills

Ximena Elizabeth Ruiz Ruiz
<https://orcid.org/0009-0009-5938-6028>
Investigadora independiente, Ecuador
ximeeli1122@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2642>

RECIBIDO: 24/11/2025

ACEPTADO: 11/12/2025

RESUMEN

El objetivo de este estudio es evaluar la relación entre el nivel de comprensión lectora y el uso de TikTok y WhatsApp, lo que exigió que la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo, y la aplicación de dos instrumentos. Para el análisis e interpretación de los datos cuantitativos, se empleó estadística la descriptiva, además de un análisis comparativo empleando software; mientras que los datos cualitativos se analizaron a través de una codificación temática. La muestra estuvo integrada por 120 estudiantes de tercero de bachillerato de una institución pública de Otavalo, sierra norte de Ecuador. Se aplicó la prueba PISA para conocer el nivel de comprensión lectora y una encuesta con preguntas cerradas para saber la percepción que tienen los propios estudiantes sobre la influencia de las redes sociales en su comprensión lectora. Los resultados de la prueba PISA evidenciaron una puntuación más alta en comprensión de textos discontinuos y una baja puntuación en textos continuos. En cuanto a la encuesta, el 55 % del estudiantado manifestó una postura neutra respecto a la influencia que tienen las redes sociales en la comprensión lectora, mientras que un 24 % indica que la incidencia ha sido negativa. El 11 % de los encuestados no está seguro de la repercusión que tienen estas redes sociales y un 10 % considera que el efecto de las redes sociales ha sido positiva. En conclusión, el estudio no revela de modo significativo una percepción positiva entre el uso de TikTok y WhatsApp y el desarrollo de habilidades lectoras. Pero sí existe un empleo significativo (79 %), lo que expone a las redes sociales como una oportunidad para la enseñanza formal.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate the relationship between reading comprehension levels and the use of TikTok and WhatsApp, which required a combination of qualitative and quantitative approaches and the application of two instruments. Descriptive statistics were used to analyze and interpret the quantitative data, in addition to a comparative analysis using software, while the qualitative data were analyzed through thematic coding. The sample consisted of 120 third-year high school students from a public institution in Otavalo, in the northern highlands of Ecuador. The PISA test was administered to assess reading comprehension levels, and a survey with closed-ended questions was used to determine the students' perceptions of the influence of social media on their reading comprehension. The PISA test results showed higher scores in discontinuous text comprehension and lower scores in continuous text comprehension. In the survey, 55% of students expressed a neutral stance on the influence of social media on reading comprehension, while 24% indicated that the impact has been negative. Eleven percent of respondents were unsure of the impact of social media, and 10% considered the effect of social media to be positive. In conclusion, the study does not reveal a significant positive perception between the use of TikTok and WhatsApp and the development of reading skills. However, there is significant use (79%), which exposes social media as an opportunity for formal education.

Keywords: social media, reading comprehension, TikTok, WhatsApp, digital education

Palabras clave: redes sociales, comprensión lectora, TikTok, WhatsApp, educación digital

INTRODUCCIÓN

La educación y la comprensión lectora son un derecho humano fundamental y una herramienta indispensable para erradicar la pobreza y garantizar otros derechos imprescindibles. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2024), a través de su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2023), enuncia la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (párr.1). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2024), asimismo, reconoce que la alfabetización y la matemática básica son aprendizajes fundamentales. Esto implica saber leer, escribir, sumar, restar y multiplicar. Estos conocimientos básicos son el primer paso hacia aprendizajes más complejos y especializados a lo largo de la vida. Se recalca que, “los niños que no pueden leer o comprender un texto sencillo tendrán dificultades para aprender cualquier otra materia en la escuela”. (UNICEF, 2024, párr. 2)

Sin embargo, a pesar de que el Estado reconoce esta importancia y de que en Ecuador se han adelantado campañas alfabetizadoras, los resultados no son satisfactorios y parecen agravarse con el paso del tiempo. De acuerdo con el informe técnico de la encuesta de habilidades del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC, 2019), aplicada a una población comprendida entre 16 y 65 años, Ecuador ocupó el último lugar de comprensión lectora y capacidad de cálculo entre los 38 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los hallazgos de la evaluación Ser Estudiante (SEST) 2022-2023, realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), revelan que más del 50 % de los alumnos de bachillerato en instituciones educativas fiscales, particulares, fiscomisionales y municipales del Ecuador no alcanzan los niveles de desempeño mínimos esperados en la mayor parte de las asignaturas del currículo. En el área de Lengua y Literatura, en particular, los estudiantes demuestran dificultades para comprender y utilizar información digital, analizar textos literarios y reconocer los cambios en la cultura escrita (INEVAL, 2024).

La preocupación por la insuficiencia en las habilidades comunicativas y de comprensión lectora se remonta a finales del siglo pasado en Europa, trascendiendo las fronteras regionales. Ya en España, se reportaba una inquietud palpable, con voces que señalaban que “los alumnos no se explican, no entienden lo que leen, cada día hablan peor, solamente se entienden entre ellos” (Cassany et al., 2003, p. 11), un hecho ratificado también por Sánchez Miguel (1998). Esta problemática cruzó el Atlántico, donde la crítica se enfocó en el nivel universitario. Desde Argentina, por ejemplo, las quejas se centraron en la formación previa de los estudiantes, manifestando que “Cada vez vienen peor. No saben leer ni escribir” (Palma Moreno, 2009, p. 255). Por su parte, Jáimez y Maurera (2009, p.20), desde Venezuela, hicieron hincapié en la dificultad que enfrentaban los docentes: no habían logrado que los estudiantes disfrutaran de la lectura en la era impresa, una tarea que se volvía aún más desafiante al inicio de la era digital. De manera paralela, y más allá de estas reflexiones, González Nieto (2001) había asegurado que la dificultad para “encontrar personas que hablen y, sobre todo, que escriban bien” se sentía en muchas partes del orbe, afectando no solo a políticos, sino también a universitarios y profesionales de los medios de comunicación (p. 20). Más recientemente, la investigación ha cuantificado esta dificultad. En Colombia, Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022) investigaron a 37 estudiantes de educación primaria, encontrando un desempeño medio en el nivel literal, pero un rendimiento bajo en los niveles inferencial y crítico. Esta tendencia se confirmó en Ecuador, donde Zambrano Molina y Fernández Reina (2022) reportaron resultados similares en 28 estudiantes de bachillerato: bajo rendimiento general, con un nivel literal aceptable (medio a alto) pero claras deficiencias en lo inferencial y lo crítico. Finalmente, la investigación de Herrera et al. (2015) con 317 estudiantes en Colombia reforzó el patrón: aunque se encontraron altos niveles en la extracción de información explícita, existían deficiencias significativas en los procesos superiores de construcción de significado, evaluación y crítica.

La irrupción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) transforma algunos aspectos operativos del proceso y posiblemente lo hace más complejo. Si bien el estudiante debe

procesar datos como lo ha hecho siempre, ahora también tiene nuevas tareas debido a la “sustitución del soporte (del papel a los bites digitales)”, cambios en “los artefactos para leer (del libro a la pantalla) y escribir (del lápiz y la goma al teclado)” (Cassany, 2016, párr. 3), y, además, también en un contexto más exigente debido a la cantidad ingente de material que debe seleccionar. Tan es así que hoy se discute la necesidad ineludible de la alfabetización digital, la cual ha sido definida por la UNESCO (1998) como “la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear informaciones mediante la utilización segura y pertinente de las tecnologías digitales para el empleo, un trabajo decente y la iniciativa empresarial” (párr. 5). Esta exigencia se complementa con la demanda de alcanzar la competencia mediática, la cual, según Ríos Hernández et al. (2022), “comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes orientadas a la producción, gestión y análisis de contenidos mediáticos con y desde diversos entornos que propician el pensamiento crítico” (p. 245). Por lo tanto, el desarrollo de la lectura y la escritura se ha extendido al ámbito digital y mediático, buscando formar individuos capaces de interactuar de manera crítica y productiva con la tecnología y la información.

El rol del docente ha evolucionado: antes controlaba el aula, lo que se leía, lo que se sabía; pero ya no. Cassany (2016) lo corrobora en la realidad española, aunque sus palabras pueden transferirse a cualquier otra latitud: “Los chicos se conectan desde pequeños muchas horas al día y aprenden contenidos que no figuran en el currículo escolar y que tampoco pertenecen a nuestro entorno: el manga japonés, la música rasta o la NBA” (párr. 15). Efectivamente, los internautas tienen alcance tanto a contenidos extraños, singulares, como a nuevas ciber manifestaciones lingüísticas que no suelen pisar las aulas. Con toda razón, poco después juzga el estudioso catalán que “la tecnología ha ampliado las potencialidades del aprendizaje informal y, por ello, ha modificado la interrelación entre lo que ocurre dentro y fuera del aula” (Cassany, 2022, p. 15). El autor detalla lo siguiente: “ha multiplicado exponencialmente el aprendizaje informal, las posibilidades de aprender por tu cuenta, sin docente, libro de texto, horarios fijos de clase o exámenes ni certificados internacionales y reconocidos” (Cassany, 2022, p. 17). Esta suerte de

descentralización del conocimiento, según Martín-Barbero (2003), ha propiciado un gran cambio de paradigma en la educación. La estructura lineal y secuencial impuesta tradicionalmente por el libro impreso ha sido desafiada por la hipertextualidad y la multimodalidad de las tecnologías de la información y comunicación. Esta transformación no solo afecta la forma de leer y escribir, sino también la manera de pensar y aprender. En este contexto el docente transforma su rol de transmisor de conocimientos a facilitador y mediador del aprendizaje.

En el campo de las ciencias de la educación, se ubica el objeto de aprendizaje: la comprensión lectora. Se entiende como la capacidad de interpretar, analizar y sintetizar información en textos escritos. Es un proceso de construcción de significado que demanda esfuerzo cognitivo porque no es simple recitación de contenido (Solé, 1998). En efecto, esta competencia no solo implica la decodificación de palabras y frases, sino también la comprensión de ideas complejas, la identificación de relaciones entre conceptos y la capacidad de inferir significados y evaluar la validez de la información presentada. El entendimiento de textos es fundamental para el aprendizaje y el pensamiento crítico (Aloqaili, 2012), ya que permite a los lectores interactuar de manera efectiva con el material escrito, construir conocimiento y aplicar lo aprendido en diversos contextos académicos y profesionales; sin embargo, tradicionalmente no se ha considerado la lectura como medio de aprendizaje (van Woudenberg, 2021). En el ámbito educativo, el entender a través de la lectura implica procesos cognitivos profundos; por ende, se hace fundamental identificar factores que influyen en su desarrollo. Incluso la lectura es la puerta hacia otros conocimientos. De hecho, en el mundo actual, “si alguien no sabe leer puede olvidarse de las demás habilidades” (Banda y Mpolomoka, 2016, párr. 1).

En el mundo actual, es indiscutible la relación entre las redes sociales y la cultura digital en la vida diaria. Lo que ha transformado el proceso de lectura:

Con Internet todo cambia. La sustitución del soporte (del papel a los bites digitales) provoca la renovación total de la práctica lectora.

Cambian los artefactos para leer (del libro a la pantalla) y escribir (del lápiz y la goma al teclado), la textualidad (de la linealidad al hipertexto; de la grafía a la multimodalidad), los géneros (de la carta al chat o el blog) y los procesos de producción, recepción y distribución de textos. Hoy participamos en foros, posteamos en blogs, publicamos en Facebook de manera sencilla, rápida y barata, para miles de personas, mientras cierran editoriales y librerías y nacen tiendas virtuales, repositorios digitales y redes sociales de amigos, colegas y VIP para compartir las novedades. (Cassany, 2016, párr. 3)

Veinte años antes, Colomer (1996) explicó que “el progreso de una sociedad altamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales modificó radicalmente, tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo” (p. 125), lo cual influye en los hábitos y competencias lectoras tradicionales, ya que la composición de contenidos no es igual. Entonces, nuevas respuestas debemos ofrecer a los pequeños y jóvenes lectores. ¿Será que las redes se pueden usar para ello?

Algunos autores postulan que la tecnología no siempre genera beneficios. Hay quien piensa que las redes sociales, como por ejemplo WhatsApp y TikTok, fomentan una lectura superficial, breve y fragmentada, lo que promueve la dispersión y la atención dividida, y de este modo afectar negativamente la habilidad de los lectores para sumergirse en textos continuos y discontinuos (Boullousa, 2014). Delgado et al. (2019) realizan dos reportes negativos, en primer lugar, que “leer en pantalla disminuye nuestra comprensión del texto, sobre todo si se trata de contenido informativo” (p. 28) y, en segundo, que “la lectura digital favorece la distracción, lo que interfiere en las capacidades cognitivas necesarias para leer y comprender; entre ellas, la atención, la concentración y la memorización” (p. 28). Destacó que “la lectura enfrenta una gran competencia debido a la existencia de distractores que hacen que los adolescentes le resten importancia a esta actividad, la cual es crucial para adquirir agilidad en el pensamiento” (párr. 16). Carrillo (2017) completa este negativo panorama cuando asevera que

un entorno mediado por medios electrónicos genera desinterés lector. Arab y Díaz (2015) señalan que el uso excesivo de redes sociales ha demostrado tener efectos adversos en diversos aspectos, tales como la memoria, la concentración, el rendimiento cognitivo y el tiempo de reacción, lo que subraya la necesidad de abordar los posibles riesgos asociados con esta práctica.

Esta tensión entre la rapidez de la interacción en línea y la reflexión profunda que demanda las lecturas comprensiva y crítica plantea desafíos significativos para la formación de habilidades críticas y analíticas en la era digital. En este sentido, interpretando a Wolf (2018), correspondería conjeturar que la lectura en medios digitales podría perjudicar nuestra evolución cognitiva dado que en procesos de evolución, la lectura es un trabajo reciente para el cerebro. Sin embargo, conviene tener presente que en un estudio comparativo en el que se relacionaron políticas educativas en materia de TIC y resultados de comprensión lectora en PISA en cuatro países (España, Italia, Lituania y Estonia), Alonso-Sainz (2021) halló un impacto significativamente positivo en la competencia lectora.

Los argumentos anteriores dan cuenta de la importancia de realizar un estudio que trate esta temática. Planteada esta realidad, habría que reflexionar y preguntarse: ¿qué está pasando con los jóvenes ecuatorianos? ¿Leen más o leen menos? Estas preguntas se pueden responder acudiendo a una localidad determinada y cuestionar, ¿qué se sabe acerca de la capacidad de leer de los estudiantes de la ciudad de Otavalo? En la Unidad Educativa República del Ecuador de la ciudad de Otavalo, los estudiantes de tercer curso de bachillerato enfrentan dificultades en la comprensión lectora, un vocabulario limitado, escaso razonamiento lógico-verbal y una escritura inadecuada. Todo esto se conoce, gracias a la experiencia docente en esta unidad educativa. Este problema se agrava con la creciente exposición a redes sociales. En consecuencia, se hace imprescindible preguntar: ¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer año de Bachillerato y el uso de recursos tecnológicos como TikTok y WhatsApp? ¿Cuál es el nivel de comprensión

lectora de los estudiantes de tercer año de bachillerato ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de tercero de bachillerato sobre la influencia del tipo de contenido que consumen en TikTok y WhatsApp en el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora? Con el propósito de responder estas interrogantes, este estudio se plantea el siguiente objetivo: evaluar la relación entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercero de bachillerato y los recursos tecnológicos como TikTok y WhatsApp.

Antecedentes o investigaciones recientes vinculadas con el tema

La lectura ha sido atendida desde hace siglos, debido a ello son muchas las investigaciones que intentan analizar su complejidad. Entre el alto número de estudios se ha hecho un extracto centrado en la relación entre la comprensión lectora y los recursos digitales actuales enfatizando en dos redes sociales: WhatsApp y TikTok. Ello se ve a continuación mediante los antecedentes sistematizados.

La comprensión lectora

En una importante ciudad de la costa ecuatoriana, Bravo-Suárez et al. (2024), a partir de una muestra integrada por 100 estudiantes, 10 docentes y 5 administradores en Guayas y un enfoque mixto, investigaron los desafíos en comprensión lectora y lectoescritura de estudiantes de bachillerato en el contexto pandémico. La limitada comprensión que hallaron se la atribuyen a la ausencia de las TIC en las aulas y a la baja interacción docente-estudiante en educación en línea. Los docentes destacaron que la escasez de dispositivos y conexión estable dificultó su tarea. Observaron que las redes sociales influyen negativamente en la capacidad crítica y hábitos de lectura, distraen y reducen la atención en textos extensos.

Rico-Juan et al. (2024) exploraron la relación entre la comprensión lectora en adolescentes españoles de 15 años, el uso de tecnologías digitales y factores socioeconómicos. Los resultados indican que la supervisión familiar y el control del tiempo en internet y videojuegos son fundamentales. Un uso moderado

de internet (1-4 horas diarias) mejora la comprensión lectora, mientras el uso excesivo, especialmente de videojuegos en línea, puede asociarse con menor rendimiento. Las redes sociales no mostraron impacto significativo en estos datos. Concluyen que mejorar la comprensión lectora requiere supervisión temprana del uso digital y equilibrio en el consumo, advirtiendo riesgos del uso excesivo de plataformas. La intervención familiar y escolar es clave para potenciar competencias críticas en la era digital.

Redes Sociales (WhatsApp y TikTok)

En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2016-2017), Suárez Ramírez (2018) analizó diversas variables de las cuales interesan el uso y frecuencia de la red social WhatsApp en 507 estudiantes universitarios y su influencia académica y emocional. Los resultados muestran que el 94.67% usa WhatsApp como principal medio de comunicación, con un promedio de más de dos horas diarias. También valoran beneficios en coordinación, intercambio de información, colaboración, aunque advierten perjuicios por uso excesivo.

Rodríguez Valerio (2020) evaluó el uso de WhatsApp como apoyo en la enseñanza universitaria en la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Universidad de Costa Rica. Aplicó una estrategia didáctica con WhatsApp en 7 cursos, que involucró 165 estudiantes de distintos niveles y carreras durante 2018-2019. En general, la percepción fue positiva y en lo que a comprensión lectora refiere se percibió que apoya el acceso constante a contenidos y materiales, y mejoró el entendimiento.

Tecnologías de la información y comunicación

Burin et al. (2016), apoyados en métodos mixtos, caracterizaron el constructo 'habilidades digitales' desde una perspectiva conceptual y operacional y revisaron investigaciones sobre su relación con la comprensión lectora. Los resultados indican que las competencias lectoras están asociadas con las competencias digitales. También destacan la relación diferencial entre la comprensión lectora y el uso recreativo de las tecnologías digitales: aunque

las TIC podrían potencialmente ayudar a la lectura comprensiva, en la práctica esta relación no siempre se cumple. El estudio de Salmerón y Delgado (2019) podría complementar el anterior, pues cuando investigaron sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el rendimiento académico y comprensión lectora, concluyeron que el efecto dependerá ni del recurso en sí, sino de lo que se aprende y se ejecuta con este.

Pérez Benítez y Ricardo Barreto (2022), en su artículo científico Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC, muestran los hallazgos de una investigación mixta sobre los componentes que influyen en la comprensión lectora de estudiantes de primaria y su relación con las TIC. El estudio concluye que dos factores clave para mejorar la comprensión lectora son la enseñanza explícita de estrategias de comprensión y la mejora en los planes de formación docente.

Las investigaciones anteriores abordan el impacto multidisciplinario de las TIC en la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes. Se evidencia que, aunque las habilidades digitales están asociadas con las competencias lectoras (Burin et al., 2016), el uso de las TIC no garantiza una mejora automática en el desarrollo de las habilidades de la comprensión lectora y su eficiencia depende básicamente del “cómo se utilizan” estas tecnologías de la información y comunicación (Salmerón y Delgado, 2019). Las redes sociales como WhatsApp y TikTok pueden ser herramientas valiosas si son usadas de la forma correcta para facilitar la comunicación y el acceso a material educativo, mejorando la comprensión lectora en los estudiantes (Rodríguez Valerio, 2020). No obstante, la participación profunda en un entorno digital puede llegar a complicar la obtención y desarrollo de las habilidades de lectura tradicionales (Alonso-Sainz, 2021), y la brecha digital y la insuficiente interacción con herramientas digitales, pueden limitar significativamente el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes (Bravo-Suárez et al., 2024). La supervisión familiar (Rico-Juan et al., 2024) y la formación docente en estrategias de comprensión lectora (Pérez Benítez y Ricardo Barreto,

2022) son decisivas para aprovechar el potencial de las TIC y atenuar sus posibles efectos negativos. Una vez presentado este panorama, en el siguiente apartado se abordarán los conceptos esenciales relacionados con la temática aquí tratada.

METODOLOGÍA

La presente investigación utilizó un enfoque metodológico mixto con la intención no solo de ofrecer datos complementarios, sino de examinar la realidad desde la globalidad. Esta aproximación permitió integrar datos numéricos y objetivos con perspectivas subjetivas para una comprensión más completa. Se trató de una investigación de campo dado que se recogieron los datos directamente de los estudiantes durante una actividad áulica, realidad en la que ninguna variable externa a la actividad fue manipulada ni controlada (Arias, 2012). La técnica principal fue la encuesta, que de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), “recopila información acerca de las preferencias, actitudes y percepciones o creencias de la muestra” (p. 9). Se materializó en dos instrumentos: una parte liberada de una prueba PISA y un cuestionario con preguntas cerradas (10) y abiertas (4) que fue validado por un trío de expertos y luego pilotado con 20 estudiantes. Su diseño fue cuidadoso, pues, como enfatiza Brace (2011), este “debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 250). Esta herramienta demostró ser versátil. Facilitó tanto la descripción de opiniones como la exploración de las relaciones causales intrínsecas a dichas opiniones.

Participantes

La muestra de investigación estuvo compuesta por 120 estudiantes (58 hombres y 62 mujeres) de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa pública de Otavalo, sierra norte de Ecuador. Siguiendo la recomendación de Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018) para garantizar el acceso a la información pertinente, la población fue seleccionada por criterios de accesibilidad y conveniencia. La muestra fue escogida aleatoriamente de tres de los cinco paralelos. Esta selección se alinea con la definición de “población objetivo” de Arias (2012),

entendida como el “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p. 81).

Seguidamente, en la tabla 1 se presenta una síntesis en la que se detalla todo el procedimiento ejecutado -seis fases- para alcanzar los objetivos de esta investigación.

Tabla 1

Proceso para efectuar la investigación: síntesis

FASE 5: Construcción del Marco Teórico	• Revisión metódica de la literatura científica existente sobre comprensión lectora en la era digital. • Definir con precisión las competencias lectoras que se evaluarían. • Se formularon las preguntas de investigación que guiarían el estudio.	
FASE 5: Diseño de los Instrumentos de Investigación	• Se seleccionó y adaptó una prueba liberada del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). (Texto continuo y discontinuo)	• Se elaboró un cuestionario con 14 preguntas (10 cerradas en escala Likert y 4 abiertas).
FASE 3: Validación del Instrumento	• El instrumento combinado (cuestionario) fue revisado, aprobado y validado por tres expertos en el área.	
FASE 4: Gestión de Permisos y Socialización	• Se gestionaron y obtuvieron los permisos institucionales y la autorización formal para la investigación. • Se socializó la investigación con estudiantes, docentes y padres de familia. • Se solicitó el consentimiento informado firmado por estudiantes y representantes legales, asegurando la voluntariedad y el respeto a los derechos de los participantes.	
FASE 5: Aplicación de Instrumentos y Recolección de Datos	• Se aplicó la prueba PISA a una muestra representativa de 120 estudiantes de tercero de bachillerato.	• Se aplicó el cuestionario a la misma muestra para recoger datos sobre la percepción del impacto del tipo de contenido consumido en redes sociales.
FASE 6: Análisis e interpretación de datos	• Se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas para calcular medidas de tendencia central y dispersión que caractericen el desempeño general. • Se analizó las tres dimensiones de la competencia lectura según PISA: tipo de contenido (lectura continua y discontinua), competencias cognitivas (recuperación, integración, reflexión) y contexto de lectura.	• Se realizó el análisis estadístico descriptivo de las respuestas cerradas del cuestionario (escala Likert) para cuantificar tendencias y percepciones predominantes. • Se realizó el análisis cualitativo temático de las respuestas abiertas para identificar categorías y patrones relacionados con la influencia percibida del contenido digital en el desarrollo de habilidades lectoras.

Nota. Este gráfico presenta una síntesis clara y concisa de las fases que se llevaron a cabo en la investigación por cada objetivo específico para su consecución.

La prueba PISA y la encuesta se aplicaron a una muestra aleatoria de 120 estudiantes, conformada por 52 hombres y 68 mujeres estudiantes del tercer año de bachillerato de una unidad educativa pública de Ecuador.

Los datos cuantitativos se tomaron de la puntuación de la prueba PISA y de los ítems cerrados de la encuesta, mientras que los datos cualitativos se recogieron a través de las preguntas abiertas de la encuesta, orientadas a explorar la percepción de los estudiantes sobre la influencia de las redes sociales en su comprensión lectora.

Consideraciones bioéticas

Con la finalidad de proteger los derechos de todos los informantes, esta investigación adoptó medidas éticas estrictas. Previo al inicio del estudio, se obtuvo el consentimiento informado por escrito por parte de los representantes legales y de los estudiantes, detallando claramente los objetivos y procedimientos de la investigación. Se enfatizó la voluntariedad de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Para garantizar la confidencialidad, se asignó un número a cada participante y se mantuvo el anonimato en la presentación de los resultados. De esta manera, se respetaron los derechos de todos los informantes, evitando cualquier tipo de discriminación. Al implementar estas medidas, se certificó que la investigación se desarrollara de forma ética y responsable, contribuyendo a la construcción de un conocimiento científico sólido y confiable.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La percepción estudiantil

Seguidamente, se apreciará las percepciones de los estudiantes con respecto al uso y a los beneficios que les brindan las redes sociales. Por ejemplo, en la figura 1, se presentan dos gráficos. Permite leer por separado y también realizar una comparación sobre la preferencia o no de WhatsApp y TikTok.

Figura 1

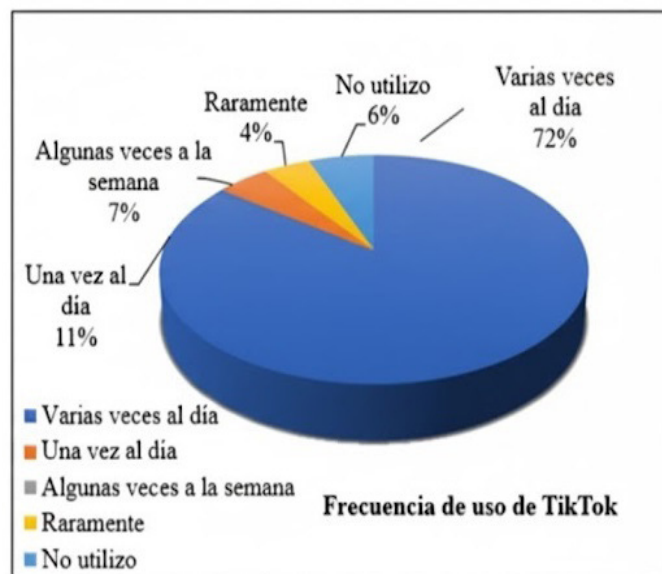
Frecuencia de uso de TikTok y WhatsApp



Continuación

Figura 1

Frecuencia de uso de TikTok y WhatsApp



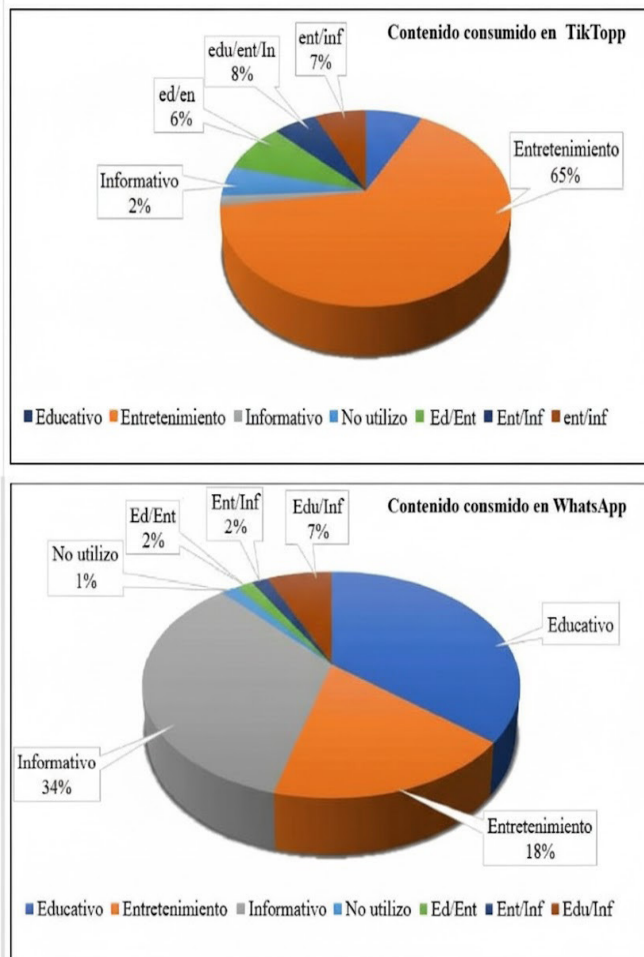
Las aplicaciones TikTok y WhatsApp son definidas como: una aplicación y una red social de origen chino, que permiten a los usuarios crear, editar y compartir videos cortos en formato vertical (Virós-Martín et al., 2025), mientras que WhatsApp es una plataforma virtual de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes (smartphone), que facilita la comunicación rápida y efectiva entre sus usuarios (Lee et al., 2023).

En este caso la figura 1 destaca la alta frecuencia de uso de ambas redes sociales, pero sobre todo la de WhatsApp con un 79 % que lo utilizan varias veces al día. Este dato concuerda con lo que encontró Suárez Ramírez, (2018) en Gran Canaria donde se identifica que el 94,67 % de los estudiantes usa WhatsApp más de dos horas diarias. El tiempo de uso de WhatsApp es más dominante, incluso superior al tiempo de uso de TikTok, lo que recalca la importancia de WhatsApp en la comunicación diaria. Con un 72 %, se encuentra el uso de TikTok varias veces al día, indicando así un alto nivel de participación en esta red social por parte de los estudiantes. Para Arab y Díaz (2015), el empleo excesivo de redes sociales ha demostrado tener efectos adversos en diversos aspectos, tales como la memoria, la concentración, el rendimiento cognitivo y el tiempo de reacción. En este sentido, se evidencia un alto porcentaje de uso excesivo o sin control parental de las redes sociales por parte de los estudiantes de tercero de bachillerato.

A continuación, se presenta la figura 2 que muestra los contenidos que ven o escuchan en WhatsApp y TikTok los estudiantes de Bachillerato.

Figura 2

Contenidos que se ven o escuchan en WhatsApp y TikTok



Las redes sociales, según Boyd y Ellison (2007), son un servicio online que posibilita a las personas montar un perfil personal o público que les permite comunicarse de manera inmediata y en tiempo real, enlazarse con un sinnúmero de usuarios con los que comparten gustos similares, observar, analizar y acceder a sus conexiones, gustos y datos personales. En la figura 2 se evidencia el tipo de contenido consumido por los estudiantes de tercero de Bachillerato en dos de las redes sociales más populares actualmente: WhatsApp y TikTok.

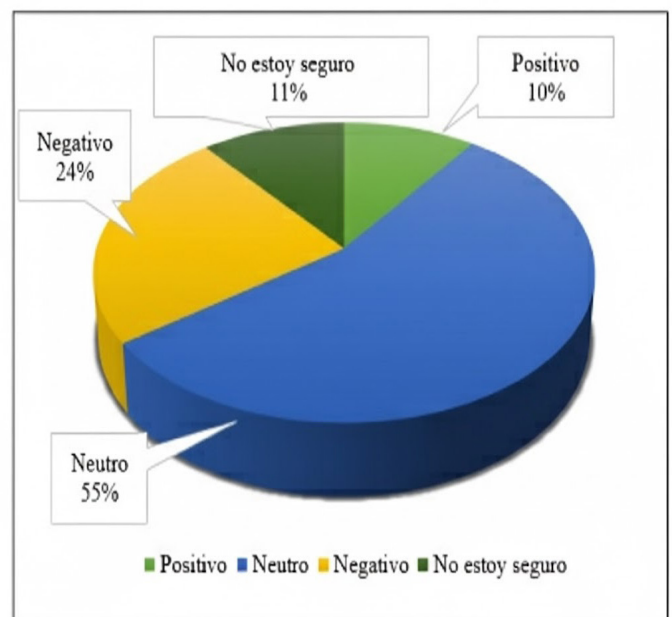
Al analizar cada figura por separado los resultados arrojan que en WhatsApp se consume el 36 % de contenido educativo, este es el más alto porcentaje,

lo que sugiere que WhatsApp se utiliza mayormente para compartir información y aprendizaje. Esta plataforma ocupa el segundo lugar de preferencia con un 34%, esto implica que WhatsApp también es una red social importante para la difusión de noticias y actualizaciones. Esta información concuerda con lo descubierto por Suárez Ramírez (2018), quien muestra que WhatsApp es una herramienta fundamental en la vida cotidiana y académica de los estudiantes, destacando su potencial para facilitar la comunicación y el aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, los resultados apuntan que TikTok es empleado mayoritariamente con fines de entretenimiento; en primer lugar con un 65 %. Este es el segmento predominante, lo que confirma la consigna de TikTok como una plataforma de videos cortos y divertidos. En segundo lugar, con apenas un 7 % se encuentra el contenido educativo, esto indica que TikTok también se utiliza para compartir contenido educativo aunque en menor porcentaje en comparación con WhatsApp. Debido a estos resultados no es asombroso lo que reporta la figura 3 que reporta un alto porcentaje de neutralidad.

Figura 3

Percepción sobre el tipo de contenido consumido en TikTok y WhatsApp



Para el Ministerio de Educación de Ecuador (2025), el uso excesivo de teléfonos inteligentes afecta la salud física e intelectual de los estudiantes. Entre estas afecciones, se destaca la falta de progreso emocional y el decrecimiento en el interés académico. La figura 3 revela una percepción mayoritaria con un 55 % de neutralidad por parte de los estudiantes que perciben que el contenido que han consumido en estas redes sociales no ha influido en su comprensión lectora, señalan que “el impacto es neutro, ya que sí es verdad que de cierta forma nos ayuda a comprender ciertos temas, sin embargo, hay otro tipo de contenido que únicamente nos confunde y distrae”, pero también subraya la preocupación significativa sobre el impacto negativo del consumo de los contenidos de las redes sociales TikTok y WhatsApp en la comprensión lectora con un 24 % de la población estudiada que creen que el contenido consumido ha tenido un impacto negativo, los estudiantes mencionan que consideran que hay un impacto negativo y en sus palabras, “veo contenido en redes sociales para entretenerme y pasar el tiempo” “yo creo que ha tenido un impacto negativo, porque no me concentro y me distraigo fácilmente, para mí la mejor opción es leer libros físicos” y en contraposición un 10 % de los estudiantes consideran que el impacto es positivo afirmando que “para mí el impacto es positivo ya que me ha ayudado a leer detenidamente, comprender y analizar información” y un 11 % de los estudiantes encuestados no están seguros del impacto que han tenido los contenidos de redes sociales en su comprensión lectora ya que aseguran que “solo veo videos de entretenimiento y rara vez videos informativos o educativos”. Este hallazgo tiene concordancia con lo descubierto por Rico-Juan et al. (2024) que muestra que la supervisión familiar en la utilización de tecnologías digitales, en particular el control del tiempo dedicado a internet y a los videojuegos, juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Aquí concluye el análisis de la encuesta orientada a explorar la percepción de los estudiantes sobre la influencia de las redes sociales en su comprensión lectora y empieza el análisis de los resultados obtenidos luego de aplicar la prueba PISA encaminada a conocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

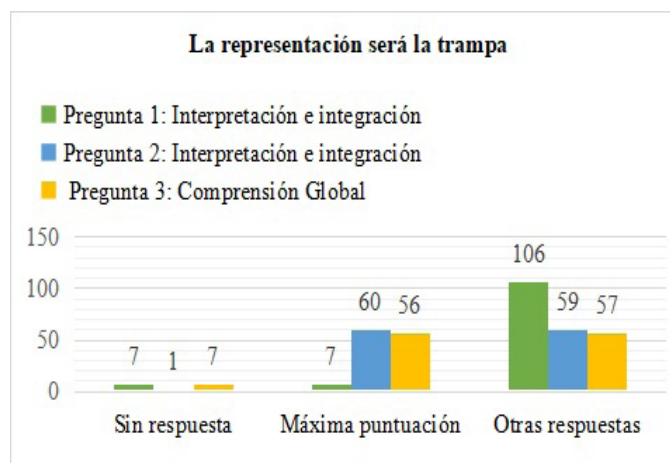
¿Qué dice la prueba PISA?

Las figuras 4 y 5 son el resultado de la prueba PISA tanto del texto continuo como del texto discontinuo, así como también el resultado del análisis de la encuesta aplicada a los estudiantes. Los puntajes de la prueba PISA se emplearon para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes mientras que la encuesta se aplicó para conocer su percepción de la influencia de las redes sociales en su comprensión lectora.

Para poder comprender las figuras que se presentan a continuación es necesario conocer los criterios de corrección que emplea PISA y que han sido utilizados para fines de la presente investigación. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2025), los criterios de corrección empleados en las evaluaciones PISA contemplan distintos códigos para puntuar la comprensión, diferenciando los procesos.

Figura 4

Evaluación de las habilidades lectoras en un texto continuo



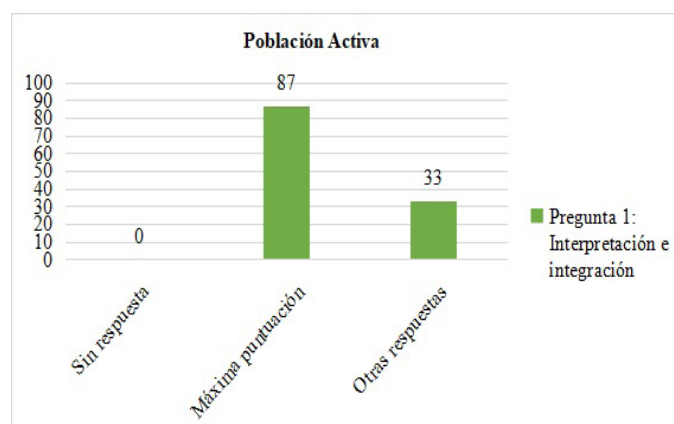
Para Cassany et al. (1994), comprensión lectora es un proceso en el que el lector construye activamente el significado de un texto. No solo identificar la idea principal, ideas secundarias y los detalles, sino también captar las relaciones implícitas en la lectura. Principalmente, comprender un texto implica recrearlo mentalmente mientras se lee, aplicando estrategias que facilitan una interpretación activa y significativa del mensaje. En este orden de

ideas, el gráfico evidencia una variación significativa entre las diferentes habilidades de interpretación y comprensión de textos continuos. Se analiza que hay una mayor fortaleza en la comprensión global a diferencia de la interpretación e integración.

La evaluación muestra un nivel aceptable de rendimiento en algunas áreas de interpretación y comprensión global (88,33 %), sin embargo, también se identifica un menor desempeño en las habilidades de integración e interpretación (50 %), lo cual es similar a los hallazgos de Zambrano Molina y Fernández Reina (2022), quienes revelaron que los estudiantes aún luchan con el análisis y la interpretación de textos complejos, al igual que con la expresión de opiniones bien fundamentadas.

Figura 5

Interpretación e integración en un texto discontinuo



El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023) define la interpretación e integración de la información como la capacidad que tiene el lector para comprender el significado de un texto, su intertextualidad, su capacidad de relacionarlo con las diferentes partes y generar inferencias. En este caso, por ejemplo, los estudiantes leyeron “Población activa”, un texto discontinuo en forma de un esquema de árbol en el que se muestra la estructura de la población activa de un país. Cuando respondieron la primera pregunta planteada por PISA, demostraron su habilidad para interpretar e integrar la información dado que contestaron correctamente 87 de las 120 personas evaluadas.

Podemos evidenciar que todos los estudiantes contestaron a la pregunta en el ámbito de interpretación e integración de la información obteniendo la máxima puntuación, lo que nos demuestra que las personas evaluadas tienen un mejor desempeño en la interpretación e integración de textos discontinuos no así en la reflexión y valoración, entendiendo así que les resulta más fácil comprender e integrar la información y les cuesta mucho más reflexionar críticamente lo leído. Los resultados obtenidos y expuestos en la figura 5 revelan una diferencia significativa entre la habilidad de interpretación básica (31 %) y la de reflexión crítica (22 %). Este contraste evidencia una propensión: los estudiantes logran identificar e integrar la información explícita con mayor facilidad que reflexionar o emitir una crítica a partir de lo leído en el texto.

Este hallazgo concuerda con estudios previos como los de Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), quienes afirman que en el nivel literal los estudiantes logran un desempeño medio, mientras que en los niveles inferencial y crítico su desempeño fue bajo. Por otra parte, también resulta relevante que no hayan dejado en blanco las preguntas de interpretación, mientras que en la parte crítica hubo nueve sin respuesta, lo que puede entenderse como una señal de inseguridad o desconocimiento por parte de los estudiantes para abordar preguntas de pensamiento crítico.

Esta abstención a responder sugiere no solo una debilidad en dichas habilidades sino posiblemente un escaso entrenamiento o motivación frente a actividades que exigen mayor elaboración cognitiva.

En la figura que se presenta a continuación se expone los resultados conseguidos en el apartado de obtención y recuperación de la información de un texto discontinuo.

Figura 6

Obtención y recuperación de la información en un texto discontinuo



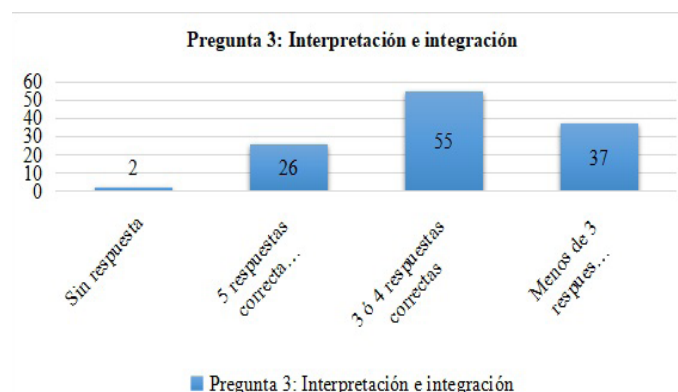
Para el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023), la obtención y recuperación de la información se define como la capacidad que tiene el lector para comprender el significado del texto, relacionar con las diferentes partes y generar inferencias. En este caso, los estudiantes luego de leer un texto discontinuo debían responder una pregunta enfocada en la habilidad de obtención y recuperación de la información presentada en la lectura “Población activa”.

La figura 6 presenta los resultados obtenidos por los estudiantes en la habilidad de obtención y recuperación de la información. El bajo porcentaje de lectores que alcanzan la máxima puntuación es apenas del 8 % y el alto porcentaje de respuestas parciales con un 68 % indica que, aunque esta competencia es básica en la comprensión lectora, presenta serias debilidades en la mayoría del grupo evaluado. El hecho de que casi 1 de cada 10 estudiantes no haya respondido también revela un área preocupante. Los resultados que se presentan en la figura 6 demuestran que los estudiantes presentan una deficiencia en la habilidad de obtención y recuperación de la información en textos discontinuos en contraposición a lo que mencionan Herrera et al. (2015), afirman que los estudiantes tienen altos niveles de extracción de la información implícita y explícita.

A continuación, presentamos la figura 7, en la que se expone los resultados obtenidos en el apartado de integración e interpretación de la información en un texto discontinuo.

Figura 7

Interpretación e integración en un texto discontinuo



En la figura 7 se demuestra que, de los 120 estudiantes evaluados, el 21,7 % (26 estudiantes) respondió correctamente los cinco ítems, lo que evidencia un dominio pleno de las habilidades de interpretación e integración en textos discontinuos. El 45,8 % (55 estudiantes) alcanzó entre tres y cuatro respuestas correctas, ubicándose en un nivel medio-alto que indica comprensión parcial con ciertas limitaciones. Por otro lado, el 30,8 % (37 estudiantes) obtuvo menos de tres aciertos, reflejando un desempeño bajo y dificultades significativas para establecer relaciones entre la información y construir significados globales. Finalmente, el 1,7 % (2 estudiantes) no respondió, lo cual podría atribuirse a factores externos como desmotivación o problemas de comprensión más severos. Estos datos muestran un rendimiento general intermedio, con una distribución heterogénea.

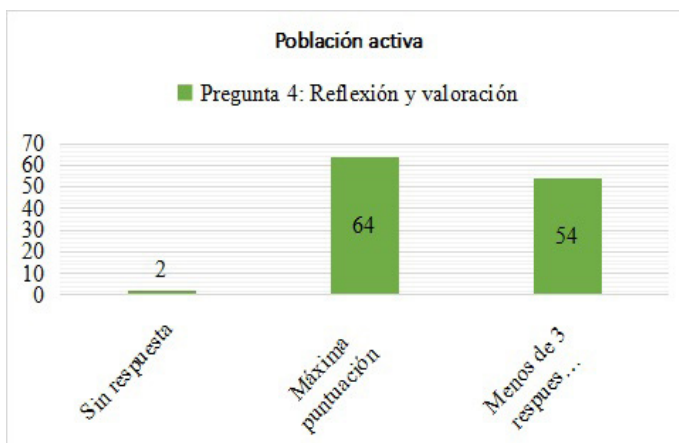
Estos resultados revelan un rendimiento aceptable pero no sobresaliente en el proceso de interpretación e integración: la mayoría comprende al menos la mitad del contenido, pero solo la quinta parte de los estudiantes evaluados logran un dominio completo de este proceso lector.

Este hallazgo concuerda con estudios previos como los de Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022), quienes afirman que en el nivel literal los estudiantes logran un desempeño medio, mientras que en los niveles inferencial y crítico su desempeño fue bajo. Por otra parte, también resulta relevante que no hayan dejado en blanco las preguntas de interpretación, mientras que en la parte crítica hubo dos estudiantes que respondieron, lo que puede

interpretarse como una señal de inseguridad o desconocimiento por parte de los estudiantes para abordar preguntas de pensamiento crítico. Esta abstención a responder sugiere no solo una debilidad en dichas habilidades sino posiblemente un escaso entrenamiento o motivación frente a actividades que exigen mayor elaboración cognitiva.

Se presenta más abajo la figura 8, que contiene los resultados obtenidos del apartado de reflexión y valoración en un texto discontinuo.

Figura 8
Reflexión y valoración en un texto discontinuo

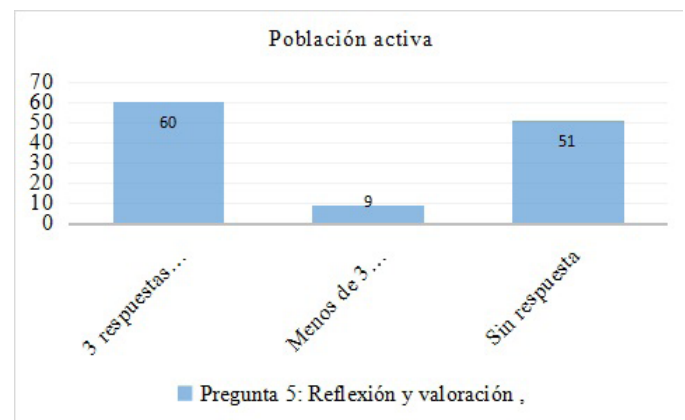


Sanz Moreno (2005) define a la reflexión y valoración del texto como un “viaje de ida y vuelta: de la visión general al análisis y de nuevo a la síntesis, en una continua dialéctica entre las partes y la globalidad del texto” (p. 111). En este apartado, por ejemplo, el 53 % de los estudiantes evaluados respondieron de forma correcta en la pregunta que corresponde a la habilidad de reflexión y valoración. Aunque la mayoría de estudiantes muestra el alcance de sus habilidades en reflexión y valoración, un número significativo de alumnos obtuvo un bajo desempeño. Esto indica que, si bien hay una mayoría con una excelente reflexión, también existe un número considerable que requiere apoyo adicional para alcanzar esta habilidad. Y en concordancia con lo que afirma Cassany (2006), los procesos de reflexión y valoración crítica de la lectura necesitan de una mediación didáctica constante, ya que estas habilidades se van desarrollando de forma paulatina y no de forma espontánea. Con lo que antecede se puede afirmar que la presencia de un grupo de estudiantes que logra la máxima puntuación podría estar relacionada con su experiencia previa o

mayor exposición a textos argumentativos y mientras que el alto porcentaje de estudiantes que responde parcialmente indicaría una falta de apoyo y desarrollo de dichas habilidades de acuerdo a lo dicho por Cassany (2006).

En lo subsiguiente se exhibe la figura 9, que contiene los resultados extraídos del apartado de reflexión y valoración de la información en un texto discontinuo.

Figura 9
Reflexión y valoración en un texto discontinuo



En la figura 9 se evidencia que, en la evaluación de comprensión lectora de un texto discontinuo de tipo reflexivo y valorativo, aplicada a 120 estudiantes mediante tres ítems, se evidencia una distribución altamente desigual del desempeño. El 50 % de los participantes (60) alcanzó 3 respuestas correctas, máxima puntuación, lo que indica un nivel satisfactorio de reflexión y capacidad para emitir juicios críticos sobre el texto. En contraste, 9 alumnos (7,5 %) obtuvieron menos de tres respuestas correctas, lo que evidencia dificultades para superar los niveles básicos de comprensión y construir valoraciones críticas a partir del contenido del texto. Un dato particularmente significativo es que 51 escolares (42,5 %) no respondieron la pregunta, lo que podría interpretarse como una señal de desinterés, incomprensión del formato o dificultades profundas para abordar tareas de reflexión crítica. Esta distribución sugiere que, aunque la mitad del grupo demuestra habilidades consolidadas en el nivel más alto de la comprensión lectora, una proporción considerable no logra

evidenciar procesos de valoración, ya sea por falta de competencia o por factores contextuales que afectan su desempeño. Así, se constata un escenario educativo desigual, donde coexisten estudiantes con dominio pleno junto a otros que presentan vacíos importantes en habilidades superiores de lectura, lo que plantea un reto en términos de equidad y fortalecimiento de la competencia lectora a niveles más profundos.

CONCLUSIONES

Los resultados del test PISA revelan un panorama mixto: si bien los alumnos del último año de secundaria demuestran un nivel aceptable de comprensión lectora, destacando en la interpretación de textos discontinuos (como mapas o gráficas), también se identifican carencias importantes. Estas dificultades emergen en habilidades de integración e interpretación en textos continuos, así como en la reflexión y valoración crítica. Es decir, aunque logran entender información directa y hacer inferencias básicas, necesitan más apoyo para desarrollar un análisis crítico y una valoración profunda, aspectos clave para un aprendizaje autónomo.

Dado que les cuesta más unir fragmentos, encontrar detalles ocultos o formarse una opinión propia en textos complejos, es necesario ayudarles a leer más allá de lo evidente. Se requiere enseñarles a ser verdaderos investigadores de la lectura: animándolos a preguntar al texto, a buscar las ideas principales incluso cuando están escondidas y a reflexionar sobre la intención del autor. Esto se puede lograr pidiéndoles que resuman lo leído, que defiendan su punto de vista en un debate o que busquen información específica en un texto complejo. Al hacer la lectura más interactiva y retadora, no solo mejorarán sus habilidades, sino que descubrirán el placer de desentrañar historias y argumentos complejos. El objetivo es que la lectura tenga las tres “e”: educativa, entretenida y emocionante, para que los estudiantes trasciendan lo evidente y desarrollen una comprensión más profunda.

La investigación muestra que el nivel de comprensión lectora se ve influido tanto por la frecuencia de uso como por el tipo de contenido que los alumnos consumen en TikTok y WhatsApp. La

opinión estudiantil es mayoritariamente indiferente (55 %) sobre este impacto, aunque un 24 % percibe un efecto negativo. Se aprecia una clara división: WhatsApp se usa de forma notable para contenido educativo (36 %) e informativo (34 %), mientras que TikTok es una plataforma eminentemente de entretenimiento (65 %), con bajo contenido educativo (7 %). Aunque WhatsApp puede ser un soporte para el aprendizaje, el consumo excesivo de entretenimiento en TikTok podría dificultar el desarrollo de habilidades lectoras para textos complejos.

Siendo TikTok y WhatsApp parte de la vida diaria de los educandos, y ante la preocupación de que el acostumbamiento a formatos cortos afecte la concentración, la solución no es prohibir, sino convertir estas redes sociales en aliadas. En lugar de verlas como enemigas, resulta más provechoso usarlas como herramientas pedagógicas. Se puede enseñar a los estudiantes que las habilidades para entender un video corto o un meme pueden aplicarse a textos más complejos. Si un video despierta su interés, se les puede motivar a profundizar buscando noticias o ensayos relacionados. Es fundamental formar lectores críticos del contenido digital: ¿quién lo publicó?, ¿es una fuente confiable?, ¿el contenido es constructivo? Promover que sigan cuentas educativas y dialogar sobre el equilibrio en el uso de las redes es clave para enseñarles a usarlas de manera inteligente, aprovechando estos espacios para aprender y no solo para entretenerse.

Los datos obtenidos resaltan la importancia de observar detenidamente el uso de las tecnologías digitales en la educación, no solo para entender su impacto en habilidades clave como la lectura, sino también para diseñar estrategias de aprovechamiento. Fomentar el consumo de contenido educativo y el pensamiento crítico frente a la información en estas aplicaciones es esencial para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo digital.

Estos hallazgos son un punto de partida importante, pero dejan más preguntas que respuestas claras sobre cómo los estudiantes navegan estos formatos y cómo afectan sus habilidades lectoras. Por ello, la principal recomendación a futuros

investigadores es continuar y profundizar esta línea de estudio. Es crucial ir más allá de las percepciones y explorar los mecanismos subyacentes: ¿Qué tipo de contenido específico influye más? ¿Cómo afecta el tiempo de pantalla a la concentración en textos extensos? ¿Existen diferencias significativas entre grupos? Un estudio más exhaustivo, combinando metodologías cualitativas (entrevistas) y cuantitativas (análisis de datos y pruebas específicas), proporcionaría una hoja de ruta clara. Esta investigación no solo validaría las percepciones iniciales, sino que ofrecería estrategias pedagógicas basadas en evidencia para que los educadores puedan integrar estas plataformas de manera productiva, mitigando riesgos y potenciando las habilidades lectoras en la era digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Sainz, E. (20 de diciembre de 2021). Políticas educativas en materia de TIC y resultados de comprensión lectora en pisa: un estudio comparado entre cuatro países de la OCDE. *Journal of Supranational Policies of Education*, 14, 3-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/jospoe2021.14.001>
- Aloqaili, A. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University- Languages and Translation*, 24(1), 35-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.01.001>
- Arab, E. L. y Díaz, A. G. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>
- Arias, F. G. (2012). *Proyecto de investigación*. Episteme.
- Banda, S. y Mpolomoka, D. L. (2016). Si no sabes leer, olvídate de las demás habilidades. Education for Everyone. *Worldwide Lifelong*. <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-832016-habilidades-y-competencias/seccion-4-esto-es-lo-que-usted-necesita/si-no-sabes-leer-olvidate-de-las-demas-habilidades>
- Boullosa, N. (8 de abril de 2014). *Beneficios de leer libros en la era del picoteo informativo*. <https://faircompanies.com/articles/beneficios-de-leer-libros-en-la-era-del-picoteo-informativo/>
- Boyd, D. M y Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Brace, I. (30 de julio de 2011). *Diseño de Cuestionarios: como planear, estructurar y redactar material de encuesta para una investigación de mercados eficaz*. Cámara de Madrid: <https://www.mba-madrid.com/marketing/cuestionario-investigacion-mercados/>
- Bravo-Suárez, C. M.; Ojeda-Andirez, E. y Alarcón-Barreiro, S. G. (2024). Lectoescritura y comprensión lectora: Desafíos y estrategias post-pandemia en el nivel de bachillerato. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(4), 2277-2296. <https://doi.org/10.56048/MQR20225>
- Burin, D.; Coccimiglio, Y.; González, F. y Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 6(1), 191-206. https://doi.org/http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262016000100009&script=sci_abstract
- Carrillo, M. V. (2017). *La lectura y su importancia en la adolescencia*. Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo.
- Cassany, D. (2022). Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. En F. Trujillo, D. Cassany, C. Combe, A. Ferreira, C. Ollivier y E. Román-Mendoza, *Tecnología versus/ para el aprendizaje de lenguas* (pp. 14-19). Difusión, S. L.
- Cassany, D. (1 de febrero de 2016). De la pantalla al significado. *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/de-la-pantalla-al-significado/>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, revista de innovación e investigación educativa*

- del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, 32, 113-132. <https://doi.org/https://repositori.upf.edu/items/980165a3-2b42-4e37-8768-ae06a5eaef1>
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Colomer, T. (1996). *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Delgado Herrera, P.; Salmerón González, L. y Vargas Pecino, C. (2019). La lectura digital, en desventaja. *Mente y cerebro*, 99, 26-33.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Cátedra.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodologías de la investigación*. MacGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Herrera, L.; Hernández, G.; Valdés, É. y Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro educacional* 25, 125-142. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429438>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2024). *Informes de resultados PISA*. https://www.google.com/h?q=ineval+&sca_101e1f6792e668&rlz=1C1CHBD_1020EC1020&sxsrf=ADLYWIJzWDqHiq9aVreMa4LseXPz1aBbrQ%3A1731430044426&ei=nIYzZ7reGc6EwbkPqer4uAs&ved=1HrcQ4dUDCA8&uact=5&oq=ineval+&gs_lp=Egxnd3Mtd2
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes Ecuador*. INEE: <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/pisa/>
- Jáimez, R. y Maurera, S. (2009). Algunas confusiones en lingüística aplicada y sus consecuencias. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(2), 35-50. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200003>
- Lee, C.E.; Chern, H.H. y Azmir, D.A. (2023). WhatsApp Use in a Higher Education Learning Environment: Perspective of Students of a Malaysian Private University on Academic Performance and Team Effectiveness. *Education Sciences*, 13(3), 244. <https://doi.org/10.3390/educsci13030244>
- Maldonado, F. C.; Dora, U. C.; Príncipe Concha, B. y Solis Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora de textos argumentativos: una revisión sistemática desde el nivel básico hasta el universitario. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 8(1), 132-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9132267>
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. NORMA.
- Ministerio de Educación. (2025). *Educación Básica. Currículo educación general*. básica <https://educacion.gob.ec/el-ministerio-de-educacion-emite-acuerdo-ministerial-para-regular-el-uso-de-celulares-en-la-jornada-escolar/>
- Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIACC)*: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/piaac/technical-reports/cycle-1/PIAAC_Technical_Report_2019.pdf/_jcr_content/renditions/original/PIAAC_Technical_Report_2019.pdf
- Palma Moreno, E. (2009). La lectura y la escritura en la Universidad: ¿un juego de abalorios? En P. Carlino y S. Martínez (Coords.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 255-262). Universidad Nacional del Comahue. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>

- Pérez Benítez, W. E. y Ricardo Barreto, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 332-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>
- Ramírez-Sierra, C. C. y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-502. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Rico-Juan, J. R.; Peña-Acuña, B. y Navarro-Martinez, O. (2024). Holistic exploration of reading comprehension skills, technology and socioeconomic factors in Spanish teenagers. *Heliyon*, 10(12), e32637. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32637>
- Ríos Hernández, I. N.; Albarello, F.; Rivera Rogel, D. y Alberto, G. C. (2022). La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia. *Revista de comunicación*, 21(2), 245-262. <https://doi.org/https://revistadecomunicacion.com/article/view/2932>
- Rodríguez Valerio, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. *Información, Cultura y Sociedad*, 42, 107-126. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7391>
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. EDEBÉ.
- Salmerón, L. y Delgado, P. (2019). *Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje*. Universidad de Valencia. https://www.uv.es/lasalgon/papers/2019_salmeron_delgado.pdf
- Sanz Moreno, A. M. (2005). La lectura en el proyecto Pisa. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 95-120. https://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Suárez Ramírez, J. C. (2018). WhatsApp: usos, dimensión emocional, beneficios y perjuicios en la vida de estudiantes universitarios. *V Jornadas Iberoamericanas de innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC*. Las Palmas de Gran Canaria. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/52679/2/15.WhatsApp_usos_dimension.pdf
- UNICEF. (2024). *Recuperar los aprendizajes básicos*. <https://www.unicef.org/peru/recuperar-los-aprendizajes-basicos>
- van Woudenberg, R. (2021). Reading as a source of knowledge. *Synthese*, 198, 723-742. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-02056-x>
- Virós-Martín, C.; Jiménez-Morales, M. y Montaña-Blasco, M. (2025). Adolescentes, TikTok e Instagram: percepciones sobre el impacto de las tecnologías digitales en su vida social. *Revista de Comunicación*, 24(1), 519-537. <https://doi.org/10.26441/RC24.1-2025-3774>
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper Collins.
- Zambrano Molina, R. L. y Fernández Reina, M. (2022). Comprensión lectora en estudiantes del segundo año de Bachillerato General Unificado en una institución educativa de Ecuador. *Consensus. Revista Científica*, 6(2), 26-44. <https://doi.org/https://pragmatikasolutions.com/consensus/index.php/consensus/article/view/107>