

# **EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE**



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

# **EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE**

Rafael Sumozas  
Esther Nieto  
(coords.)



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**  
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Rafael Sumozas  
Esther Nieto

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.  
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid  
Teléfono: 91 593 20 98  
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-9171-087-5  
Depósito legal: M. 31.533-2017

Impreso en España - Printed in Spain

# Índice

<b>Relación de autores</b> .....	11
<b>Prólogo</b> .....	15
<i>Pere Marquès</i>	
<b>1. Evaluación de la competencia digital docente.</b>	
<b>TIC y enseñanza de idiomas</b> .....	17
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas, Silvia J. Pech Campos</i> <i>y Ana Isabel Callejas Albiñana</i>	
1.1. Introducción.....	17
1.2. Las competencias docentes y la competencia digital.....	18
1.2.1. <i>Las competencias docentes</i> .....	19
1.2.2. <i>La competencia digital docente</i> <i>como competencia transversal</i> .....	21
1.3. Definiendo la competencia digital docente.....	23
1.3.1. <i>Estándares Unesco de competencia</i> <i>en TIC para docentes</i> .....	24
1.3.2. <i>El informe DIGCOMP. Un marco para el desarrollo</i> <i>y la comprensión de la competencia digital en Europa</i> .....	26
1.3.3. <i>El Marco común de competencia digital docente</i> .....	27
1.4. La competencia digital y el profesorado de idiomas.....	29
Conclusiones.....	30
Bibliografía.....	31

<b>2. Evaluación mediante rúbricas de las competencias digitales en las Artes Visuales en el Grado de Educación Primaria</b> .....	35
<i>Rafael Sumozas y Pablo Lekue</i>	
2.1. La evaluación en las Artes Visuales.....	35
2.2. Las rúbricas evaluadoras.....	36
2.3. Diseño e implementación de la rúbrica.....	36
2.4. Método.....	37
2.4.1. <i>Objetivos</i> .....	37
2.4.2. <i>Hipótesis</i> .....	37
2.4.3. <i>Participantes</i> .....	37
2.4.4. <i>Fases del estudio</i> .....	38
2.5. Resultados.....	39
Conclusiones.....	42
Bibliografía.....	42
Anexo.....	43
<b>3. Prácticas de lectura digital en alumnos del Grado de Maestro</b> .....	45
<i>Ángel Gregorio Cano Vela y Antonia María Ortiz Ballesteros</i>	
3.1. Introducción.....	45
3.2. Justificación y marco teórico.....	46
3.3. Objetivos.....	48
3.4. Metodología.....	49
3.4.1. <i>Tipo de investigación</i> .....	49
3.4.2. <i>Sujetos participantes</i> .....	50
3.4.3. <i>Instrumento de recogida de datos</i> .....	51
3.5. Resultados y análisis.....	51
3.5.1. <i>Acciones y procesos de lectura llevados a cabo independientemente del soporte</i> .....	52
3.5.2. <i>Prácticas de lectura en pantalla: géneros</i> .....	54
3.5.3. <i>Agentes asesores en la selección de lectura y frecuencia de uso de los recursos</i> .....	55
3.5.4. <i>Ventajas de la lectura digital</i> .....	57
3.5.5. <i>Prácticas de búsqueda de información</i> .....	57
3.5.6. <i>Forma de realizar la lectura en pantalla y autopercepción de estrategias lectoras</i> .....	57
3.5.7. <i>Prácticas para conservar la información</i> .....	58
3.5.8. <i>Prácticas realizadas de forma simultánea a la lectura en pantalla</i> .....	59
3.5.9. <i>Orientaciones y demandas para la lectura en pantalla. Agentes y métodos</i> .....	60

## Índice

3.5.10. Autoevaluación de los sujetos de su competencia en lectura digital .....	61
Conclusiones .....	62
Bibliografía .....	63
<b>4. Evaluación de la competencia digital del futuro profesorado de Secundaria</b> .....	<b>67</b>
<i>Ana Isabel Callejas Albiñana, Esther Nieto Moreno de Diezmas y Silvia J. Pech Campos</i>	
4.1. Introducción .....	67
4.2. La competencia digital en el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas .....	68
4.3. Método .....	72
4.3.1. Objetivo del estudio .....	72
4.3.2. Metodología de la investigación .....	72
4.3.3. Modelo de competencia digital de este estudio .....	72
4.4. Resultados .....	73
4.4.1. Resultados del área de información .....	73
4.4.2. Resultados del área de comunicación .....	75
4.4.3. Resultados del área de creación de contenidos .....	78
4.4.4. Resultados del área de seguridad .....	80
4.4.5. Resultados del área de resolución de problemas .....	82
4.4.6. Resultados del área de aplicación pedagógica y disposición para la implementación de las TIC en el aula .....	85
Conclusiones .....	87
Bibliografía .....	88
<b>5. La competencia digital en Educación Ambiental: potencialidades de las nuevas tecnologías en el ultrapasar de la dicotomía entre corriente naturalista y resolutiva</b> .....	<b>89</b>
<i>Rafael Sumozas y António Almeida</i>	
5.1. Introducción .....	89
5.2. Corrientes en Educación Ambiental .....	90
5.3. La alfabetización digital .....	93
5.4. Utilización de algunas herramientas digitales en Educación Ambiental .....	95
5.4.1. Cámaras web .....	95
5.4.2. Google Earth .....	96
5.4.3. Utilización de la tecnología móvil .....	97
5.4.4. Actividades de geocaching .....	97
5.4.5. Aplicaciones para el registro de rutas .....	98

Conclusiones.....	101
Bibliografía.....	102
<b>6. Competencia digital docente. Perfiles de profesores noveles de grado en Educación</b> .....	<b>105</b>
<i>Silvia J. Pech Campos, Ana Isabel Callejas Albiñana y Esther Nieto Moreno de Diezmas</i>	
6.1. Introducción.....	105
6.2. Marco Teórico.....	105
6.2.1. Competencia digital en la formación inicial docente.....	105
6.2.2. La importancia de la competencia digital docente (CDD) para futuros docentes.....	107
6.3. Método.....	108
6.3.1. Participantes.....	108
6.3.2. Instrumento.....	109
6.4. Resultados. Análisis de las respuestas por cada ítem en las áreas de la competencia digital.....	110
6.4.1. Información y alfabetización informacional.....	110
6.4.2. Comunicación.....	111
6.4.3. Creación de contenido.....	113
6.4.4. Seguridad.....	114
6.4.5. Resolución de problemas.....	115
6.4.6. Aplicación pedagógica y disposición para la implementación de las TIC en el aula.....	117
Conclusiones.....	120
Bibliografía.....	121
<b>7. Evaluación de un modelo de inmersión gradual educativa digital</b> .....	<b>123</b>
<i>Jorge Carlos Sanabria Zepeda y Pedro Antonio Sánchez Escobedo</i>	
7.1. Introducción.....	123
7.2. El modelo de inmersión gradual educativa digital (MIGED).....	125
7.3. Planificación didáctica.....	127
7.3.1. Módulo I. Familiarización.....	127
7.3.2. Módulo II. Creación digital.....	128
7.3.3. Módulo III. El proyecto de realidad aumentada.....	130
7.4. Evaluación del MIGED.....	131
7.4.1. Evaluación del proceso.....	131
7.4.2. Evaluación de productos.....	131
7.4.3. Evaluación de los aprendizajes.....	132
7.5. Herramientas digitales.....	132
7.5.1. Apps.....	132



## Índice

7.5.2. <i>Prospectiva de la realidad aumentada</i> .....	133
Glosario .....	133
Bibliografía .....	133
<b>8. <i>Evaluación de recursos digitales para la enseñanza del idioma inglés</i></b> .....	<b>135</b>
<i>Sergio David Martín Hernández, Alfredo Zapata González y Sergio Humberto Quiñonez Pech</i>	
8.1. Introducción .....	135
8.2. Recursos digitales para la enseñanza del idioma inglés .....	135
8.2.1. <i>Objetos de aprendizaje</i> .....	136
8.2.2. <i>Recursos educativos abiertos</i> .....	138
8.2.3. <i>Videos educativos</i> .....	140
8.3. Tecnologías emergentes para la enseñanza del idioma inglés .....	141
8.3.1. <i>Cómputo en la nube</i> .....	141
8.3.2. <i>Sitios web interactivos para el autoaprendizaje</i> .....	143
8.4. Evaluación .....	144
8.4.1. <i>Diseño del instrumento</i> .....	145
8.4.2. <i>Análisis de los resultados</i> .....	145
Conclusiones .....	146
Bibliografía .....	147
<b>9. <i>Estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios en contextos virtuales</i></b> .....	<b>149</b>
<i>J. Gabriel Domínguez Castillo, José Luis Aróstegui Plaza y Edith J. Cisneros-Cohernour</i>	
9.1. Introducción .....	149
9.1.1. <i>Modelo de Kolb</i> .....	150
9.1.2. <i>Modelo de Felder y Silverman</i> .....	151
9.1.3. <i>Modelo de Honey and Mumford</i> .....	151
9.2. Estilos de aprendizaje en los ambientes virtuales .....	155
9.3. Método .....	158
9.3.1. <i>Participantes</i> .....	158
9.3.2. <i>Instrumento</i> .....	160
9.3.3. <i>Procedimiento</i> .....	161
9.4. Resultados .....	161
Conclusiones .....	163
Bibliografía .....	165

# 3

## *Prácticas de lectura digital en alumnos del Grado de Maestro*

*Ángel Gregorio Cano Vela y Antonia María Ortiz Ballesteros*

### **3.1. Introducción**

Las pruebas de lectura que realiza PISA vienen siendo desde su inicio un referente, a pesar de que se centran exclusivamente en una franja de edad muy concreta. En 2009 se evaluó por primera vez la competencia lectora en soporte digital y en 2012 se incrementó en más de un 50% el número de países participantes, lo cual muestra el interés que suscita, si bien, por el carácter secundario de la lectura en PISA 2015, la lectura de textos digitales dinámicos no está incluida (OCDE, 2016: 3), sin que esto suponga un desinterés por ella.

Por lo que respecta a los alumnos universitarios, no existen pruebas estandarizadas de este alcance y el estado de la cuestión debe extraerse de investigaciones específicas, centradas en grupos concretos, dentro de un escenario bastante heterogéneo de subjetividades y prácticas (Perazzo, 2008). La incorporación de las tecnologías a todos los ámbitos de la vida hace que también sea un reto en el terreno educativo conocer el impacto que estas tienen en los universitarios e investigar su rentabilidad para el aprendizaje y las aplicaciones didácticas. En el caso de la lectura en red, algunas investigaciones prueban que los estudiantes reciben poca información y que sus lecturas digitales “no siempre les permiten alcanzar sus propósitos académicos, por lo que es necesario fortalecer los apoyos que se les ofrecen” (López Gil, 2016: 57-58). La necesidad de conocer el estado de la cuestión para garantizar los apoyos necesarios se hace evidente, pues los estudios muestran que por lo que respecta a sus hábitos hay un incremento en los dispositivos de lec-

tura digital y su uso se hace paulatinamente preferente debido a su fácil acceso y a otros factores, como la constante actualización de las noticias, en lo que se refiere a la prensa, que no requiere una lectura profunda (García-Delgado y Arias, 2014). Estas investigadoras señalan cómo el *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* del año 2012 constata un incremento en los dispositivos de lectura digital y su uso preferente por los estudiantes, si bien el CIS, en el barómetro correspondiente a 2014, afirma que el 35% de los españoles no lee nunca o casi nunca y que el 79,7% de los lectores apuesta todavía por el papel.

Parece pues que los hábitos de los universitarios son diferentes, sea por su edad, la formación recibida o por los propios objetivos y condiciones de la lectura y ello justifica el interés por conocer la situación de partida y las posibilidades de actuación en el caso de los futuros maestros. En el caso de la lectura impresa se les presupone –aunque los datos indiquen lo contrario– una competencia lectora elevada, un hábito consolidado –tanto para fines prácticos como estéticos– y, asimismo, conocimientos que garantizan su enseñanza, sobre la que han recibido una instrucción precisa y formal. Ahora bien, respecto a la lectura digital, ¿cuáles son los saberes de partida que permiten a los futuros maestros ejercer las destrezas que demanda el mundo de lo digital?, ¿son los que ya se conoce como *nativos digitales* lectores expertos? El presente trabajo muestra los resultados de un amplio cuestionario (110 preguntas) que han respondido 607 alumnos del Grado de Maestro de las facultades de Educación de Ciudad Real y Toledo y que evidencia dichos conocimientos presupuestos, lo que permitiría, posteriormente, llevar a cabo una evaluación de la *competencia lectora digital* centrada en los procedimientos, análoga a la realizada por PISA en niveles inferiores, contrastando por tanto el *saber declarativo* (lo que los estudiantes manifiestan conocer) con el *procedimental* (el desempeño de tareas concretas con los conocimientos adquiridos y su eficacia).

### **3.2. Justificación y marco teórico**

Todavía hoy la formación del profesorado afronta una gran preocupación por resolver las dificultades que tienen los futuros maestros en competencia digital (Cabeiro y Barroso, 2013) y poder acometer en consecuencia el reto y la necesidad de vincular las TIC a las prácticas pedagógicas (Comisión Europea, 2006). Dicha preocupación la han puesto de manifiesto diversas investigaciones nacionales (Espuny, González y Gisbert, 2010; Roig y Pascual, 2012; Pérez y Vilchez, 2013 o Cabezas, Casillas y Pinto, 2014) e internacionales (Burnett, 2011; Duncan-Howell, 2012; Chen, Zhou, Tan y Wong, 2013 y Røkenes y Krumsvik, 2014), quienes señalan las dificultades de los futuros maestros para asimilar el impacto de las TIC en la sociedad y emplearlas en el proceso educativo.

Recientemente, Grande de Prado, Cañón-Rodríguez y Cantón-Mayo (2016) han estudiado la autopercepción del alumnado que inicia el Grado de Maestro de

Educación Primaria sobre su competencia para el tratamiento de la información digital a partir de una muestra de 492 alumnos de la Universidad de León, utilizando como herramienta un cuestionario de treinta ítems. Los resultados, que coinciden en gran medida con los estudios nacionales mencionados arriba, nos presentan un alumnado con una competencia digital muy superficial, más habilidoso que competente en tareas sencillas como la navegación y búsqueda de información en internet, pero sin habilidades complejas en el tratamiento de la información ni para utilizar recursos necesarios para estudiantes como los repositorios virtuales. Otras investigaciones también han indagado en la lectura de los universitarios incorporando los soportes digitales (Salvador Oliván y Agustín Lacruz, 2015).

En el caso de la lectura digital, que es el que nos ocupa, la situación se complica si consideramos que, como ya señaló PISA la primera vez que incorporó la evaluación de este tipo de lectura, existen diferencias entre los textos impresos y los digitales (PISA, 2009: 8) y que “las demandas de la lectura digital exigen que el lector añada a su repertorio nuevas estrategias. La recopilación de información en internet requiere una lectura rápida a través de grandes cantidades de material y la evaluación inmediata de su credibilidad, es decir, requiere un pensamiento crítico” (PISA, 2009: 13). Las investigaciones para determinar qué nuevas estrategias se requerían y en qué medida los estudiantes universitarios las poseían han crecido en los últimos años (Carlino, 2013; Cassany, 2013, Roger y López, s. f.), evidenciando que, pese a considerarse ya “nativos digitales”, se caracterizan por una falta de dominio de las prácticas en lectura digital.

Para Roger, la lectura digital exige las competencias de la lectura impresa más otras adicionales, referidas a integrar (a partir de varios textos), valorar (la credibilidad de la información y las fuentes) y comprender (diversos formatos de información), al tiempo que ofrece mayor rentabilidad en lo que se refiere a la búsqueda de información, la adquisición de conocimientos y la resolución de problemas. En efecto, los denominados como *hipertextos* presentan una organización particular de la información con una estructura estratificada y una compleja gama de conexiones lineales, jerárquicas y en redes (McEneaney, 2000). A ello hay que añadir las relaciones explícitas de intertextualidad, con vínculos que conectan inmediatamente con otros textos, lo que amplía la navegación. Si el lector no tiene las competencias necesarias puede “naufregar” entre tantos contenidos. En la red, y atendiendo a estas características posibilitadas por el hipertexto, aparecen por tanto nuevos géneros discursivos (páginas web, blogs, redes sociales, wikis, correos electrónicos...), que no tienen una correspondencia directa con los del soporte analógico. Por otro lado, para autores como Cassany (2013), Morales y Espinoza (2013) o Levratto (2014), cuando se habla de textos en soporte digital no nos podemos referir únicamente a los hipertextos ni a los géneros discursivos mencionados, ya que en la red estos conviven con textos transferidos del soporte impreso. Esta hibridación hace que sea mucho más complejo leer en pantalla (López Gil, 2016).

Aunque hasta donde conocemos no existen pruebas referidas al ámbito universitario, las de niveles inferiores, como las de Fajardo, Villalta y Salmerón (2016), centradas en estudiantes de 5.º de Primaria y 3.º de ESO, revelan la relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. Los resultados permiten comprobar que los nativos digitales tienen dificultades en habilidades digitales básicas, lo que redundaría de modo directo en el éxito de la lectura digital. Los autores recomiendan instruir a los alumnos en dichas habilidades para mejorar la competencia digital. En un trabajo reciente, Casanovas y Campos (2015) nos informan en un estudio piloto acerca del uso de las TIC por parte de los estudiantes universitarios y, en concreto, sobre cómo encaran la escritura académica: el uso de diccionarios en línea o de buscadores en el proceso de elaboración, entre otros. Los autores lamentan la falta de datos sobre la formación que reciben los estudiantes universitarios españoles en relación con el uso de internet como fuente para sus trabajos académicos y añaden que “es fundamental establecer planes de intervención para actuar en este sentido, que se apliquen, de manera transversal, en todos los niveles educativos y hagan especial énfasis en la formación de maestros y profesores de lenguas” (Casanovas y Campos, 2015: 127). Una de las conclusiones de este estudio es que los estudiantes emplean frecuentemente herramientas genéricas (buscadores), mientras que utilizan de forma muy puntual las especializadas: gestores bibliográficos, bases de datos, etc. También se constata que alternan procedimientos y herramientas analógicas y digitales, dado que las herramientas 2.0 están poco integradas en la vida académica de los estudiantes. La lectura en pantalla ha traído nuevas prácticas comunicativas: correo electrónico, páginas web, chat...; estructuras: hipertexto, intertextualidad; nuevas formas lingüísticas..., y con ellas “también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura”, en palabras de Cassany (2006: 174-175), lo cual no se produce de manera espontánea ni inmediata.

### **3.3. Objetivos**

Nuestro estudio se centra en la *lectura de textos digitales*, que hacemos equivalente a *lectura digital* y en la *competencia lectora* de forma amplia, no en el uso de las TIC (que sería más ambicioso) ni tampoco en la comprensión lectora (que resultaría más restrictivo, véase al respecto Coiro, 2003). En concreto, abordamos las prácticas de lectura digital con fines educativos (leer para aprender) por parte de los estudiantes de magisterio, futuros docentes de nativos digitales. Conviene, por tanto, que fijemos qué entendemos por *lectura digital* susceptible de dichas prácticas. Para ello, asumimos la definición de PISA 2012 al indicar:

A efectos de PISA, texto digital es sinónimo de hipertexto: texto o textos que cuentan con herramientas y características de navegación que hacen posible y de hecho incluso requieren una lectura no secuencial (1). Cada lector elabora un texto “personalizado” (2) a partir de la información que encuentra en los enlaces seguidos. En esencia, dichos textos tienen una existencia variable y

dinámica. Generalmente, en el medio digital solo se puede ver una parte del texto disponible cada vez y, con frecuencia, se desconoce su extensión. [...] En primer lugar, debido al reducido tamaño de la visualización, los textos digitales vienen acompañados de dispositivos que permiten al lector mover la ventana de lectura por la página del texto (p. ej., barras de desplazamiento, botones, índices). En segundo lugar, las actividades habituales de lectura digital suponen la utilización de textos múltiples (3), en ocasiones seleccionados de un depósito prácticamente infinito (4). Los lectores deben estar familiarizados con la utilización de las herramientas (5) de recuperación, indexación y navegación que sirven para enlazar los textos.\* (PISA, 2012: 57-58)

Nuestros objetivos pueden extraerse de la definición vista, de la que nos servimos para parafrasearlos:

1. Establecer en qué manera se lleva a cabo por parte de los estudiantes la referida *lectura no secuencial*, con qué índice de frecuencia, motivación y en qué condiciones o contextos.
2. Determinar cuáles son las estrategias que se declaran conocer para elaborar un *texto personalizado* a partir de lo encontrado y de qué manera se conserva tanto dicha información de partida como el producto final.
3. Evidenciar el conocimiento y uso que se posee de *textos múltiples*, especialmente de otros géneros textuales digitales.
4. Conocer cómo llevan a cabo los estudiantes la *selección de textos* entre el potencial depósito.
5. Describir la familiarización de los futuros maestros con *técnicas de recuperación, indexación y navegación*.

### **3.4. Metodología**

#### *3.4.1. Tipo de investigación*

Esta investigación tiene en su diseño un carácter mixto; por un lado, se sirve del paradigma cuantitativo, por cuanto pretende analizar conjuntos de datos relativamente representativos y a gran escala (Blaxter, 2008: 78), con una técnica (los cuestionarios) que le es propia, pero, al asumir una realidad dinámica y centrarse en comprender los comportamientos desde el marco de referencia del acto, adopta también posturas del paradigma cualitativo (Blaxter, 2008: 79). Respecto a la forma en que se tratan los datos obtenidos, el estudio que se hará es principalmente descriptivo y transversal, por lo que hemos prestado especial atención a la naturaleza de los sujetos y las pruebas (McMillan y Schumacher, 2005: 271), buscando la fiabilidad y validez de las técnicas de recogida de datos.

---

\* Los números son nuestros y establecen la correspondencia con los objetivos explicitados a continuación de la cita.

### 3.4.2. Sujetos participantes

Participaron en este estudio 607 alumnos matriculados en distintos cursos del Grado de Maestro (especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria) en el año académico 2016/2017. La matrícula completa ascendía a 917 alumnos en la Facultad de Educación de Ciudad Real y 912 en la de Toledo, con lo que la muestra alcanza al 33,18% del total. Respondieron el cuestionario dentro del horario lectivo, en el marco de una asignatura en concreto y sin que se les hubiera advertido por adelantado de que debían hacerlo, y en presencia de un docente. Representan por tanto una muestra de la asistencia habitual en los grupos en los que se pasó el cuestionario.

Reproducimos en un cuadro el perfil del alumnado: mujer (78,4%), de entre 18 y 22 años, nacida en ciudad o cercanías de ciudad (consideramos *pueblo* a los que tienen menos de 10 000 habitantes) y que cursa el Grado de EP (66,2%).

*Cuadro 3.1. Características de la muestra (607 alumnos)*

<i>Datos generales</i>	<i>Porcentaje válido (%)</i>
<i>Sexo del alumnado</i>	
– Hombre	21,6
– Mujer	78,4
<i>Edad</i>	
– De 18 a 20	56,8
– De 21 a 22	34,4
– Más de 22	8,8
<i>Lugar de nacimiento</i>	
– Ciudad o cercanías	88,3
– Pueblo	21,7
<i>Estudios</i>	
– Grado de EI	33,8
– Grado de EP	66,2
<i>Campus</i>	
– Ciudad Real	59,8
– Toledo	40,2
<i>Curso</i>	
– 1.º EI	1,2
– 2.º EI	15,5
– 3.º EI	1
– 4.º EI	16,1
– 1.º EP	24,5
– 2.º EP	18,5
– 3.º EP	11,2
– 4.º EP	12

Por lo que respecta a las actividades generales de lectura, configuran tipologías lectoras, por lo que también las incluimos aquí: el 25% *no lee por placer*, y quienes lo hacen no leen más de una hora al día (63,4%). Lee por iniciativa propia revistas y periódicos de contenido general *varias veces a la semana* el 27,3%, y el 16,6% no lo hace *nunca o casi nunca*. Finalmente, el 18% no lee *nunca o casi nunca por iniciativa propia literatura creativa*, y el 42,2% solo lo hace *unas pocas veces al año*.

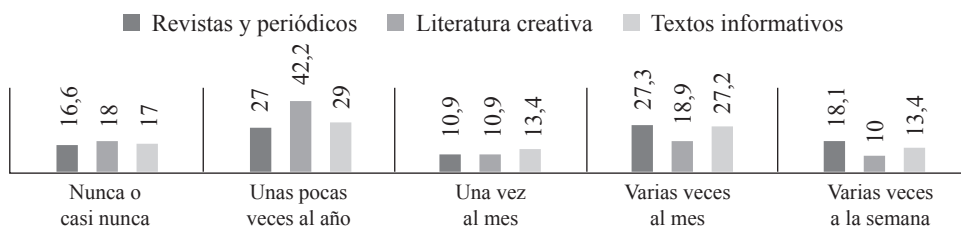


Figura 3.1. Porcentaje de frecuencia de lectura por propia iniciativa según géneros.

### 3.4.3. Instrumento de recogida de datos

Se ha utilizado un cuestionario de 110 ítems, clasificados en cuatro bloques. Los primeros indicadores son los habituales en estudios de esta clase, mientras que los últimos, los del bloque “lectura en pantalla”, se han adaptado y modificado a partir de las propuestas de López Gil (2016), de acuerdo con el nuevo contexto y objetivos del estudio. Según este criterio, 607 alumnos respondieron el formulario generado en Google Forms, cuyo enlace se facilitó a los estudiantes en el momento en que debían responderlo, en grupos controlados por el profesor y en horario lectivo, desde el 19 de octubre al 13 de noviembre de 2016. Se indagó, como puede verse en el cuadro síntesis, acerca de las cuestiones que se pretendían conocer y nos marcamos como objetivos los expuestos en el apartado 3.3. La agrupación y relación directa con los objetivos puede verse en el cuadro 3.2.

## 3.5. Resultados y análisis

A continuación exponemos los resultados más relevantes y su análisis, comenzando por aquellos procesos que los estudiantes dicen llevar a cabo de forma generalizada mientras leen, independientemente del formato, y continuando, ya de forma específica, por la lectura en pantalla.



Cuadro 3.2. Descripción de los ítems del cuestionario

	Descripción	Indicadores
<i>Datos generales</i>	Características personales de la muestra.	1 a 7
<i>Actividades generales de lectura</i>	Tiempo dedicado a la lectura y soporte. (O1)	8 a 10
<i>Actividades específicas de lectura</i>	Lectura de géneros específicos por propia iniciativa. Frecuencia. (O1)	11 a 13
	Lectura de estudio. Prácticas simultáneas. Frecuencia. (O1)	14 a 24
<i>Lectura en pantalla</i>	Lectura de géneros no académicos durante el curso. (O3)	25 a 31
	Lectura de géneros académicos durante el curso. Frecuencia. (O1)	32 a 44
	Recomendaciones de las lecturas. Agentes. (O4)	45 a 50
	Recursos recomendados por el profesor y usados. Frecuencia. (O3)	51 y 53
	Motivos de preferencia por la lectura digital. (O1)	54 a 57
	Descripción de prácticas de búsqueda de información. (O4) (O5)	58 a 62
	Descripción de prácticas de lectura digital general. (O1)	63 a 69
	Afirmación sobre la posesión de estrategias de lectura digital. (O4) (O5)	70
	Prácticas de conservación de la información. (O2)	71 a 80
	Prácticas simultáneas a la lectura. Frecuencia. (O1)	81 a 92
	Incidencia de las acciones simultáneas a la lectura en pantalla. (O1)	93 a 96
Información sobre las orientaciones recibidas. Agentes y métodos. (O4) (O5)	97 a 109	
Percepción final de los sujetos sobre su competencia en lectura digital. (O2) (O3)	110	

### 3.5.1. Acciones y procesos de lectura llevados a cabo independientemente del soporte

Desde los ítems 14 a 24 se preguntaba sobre aquellas acciones y procesos que los estudiantes realizaban como inherentes o esenciales en la lectura, y que se reflejan en la figura 3.2.

Prácticas de lectura digital en alumnos del Grado de Maestro

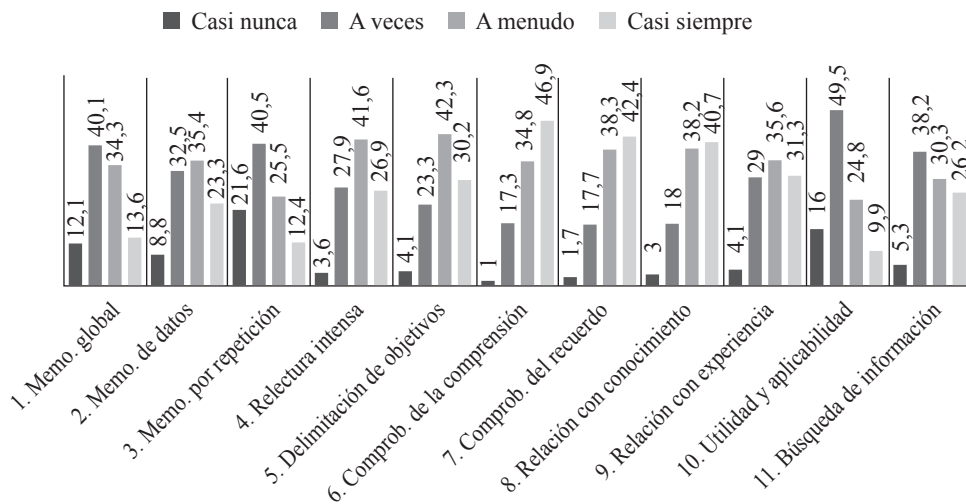


Figura 3.2. Porcentaje de acciones y procesos que se realizan durante la lectura.

Agrupados, respondían a procesos *básicos, medios y superiores*, de la siguiente forma:

Cuadro 3.3. Análisis de los procesos según su dificultad

<i>Básicos o elementales</i>	
<i>Memorización</i>	Memorización global
	Memorización de datos
	Memorización por repetición
<i>Relectura</i>	Relectura intensa
<i>Medios</i>	
<i>Selección</i>	Delimitación de objetivos
<i>Comprobación</i>	Comprobación de la comprensión
	Comprobación del recuerdo de información
<i>Superiores</i>	
<i>Relación</i>	Relación con conocimientos previos
	Relación con experiencias
<i>Ampliación</i>	Utilidad y aplicabilidad
	Búsqueda de información adicional

Destaca que las prácticas elementales de *memorización*, aunque son muy frecuentes, no se realizan de forma exclusiva, por lo que pueden interpretarse como un apoyo a las otras acciones. Cabe señalar que las actividades más reiteradas son la *comprobación*, sea de la comprensión (46,9%) o del recuerdo de información (42,4%), y la *relación* con conocimientos propios (40,7%). La *selección y delimitación de objetivos* de lectura, aunque no alcanza los máximos en el *casi siempre*, sumado con *a menudo*, también es relevante (30,2% y 42,3%, respectivamente). La *búsqueda de utilidad y aplicabilidad de las lecturas más allá de lo académico*, procesos que hemos clasificado como de nivel superior, son las que menos se practican. Tampoco son habituales ya las prácticas de *memorización global y por repetición*, posiblemente por haberse comprobado el esfuerzo desmesurado y su alta ineficacia.

### 3.5.2. Prácticas de lectura en pantalla: géneros

Los ítems 25 a 44 buscaban conocer qué géneros, clasificados en *académicos* y no *académicos*, leían los estudiantes durante el curso, así como la frecuencia de los primeros, pues lo característico de la muestra elegida es el contexto universitario.

Como puede verse en la figura 3.3, los géneros más frecuentes, que se usan *varias veces al día*, son los chat y los correos, mientras que la participación en debates y foros es escasa, con un 77,7% que responden que los usan *nunca o casi nunca*.

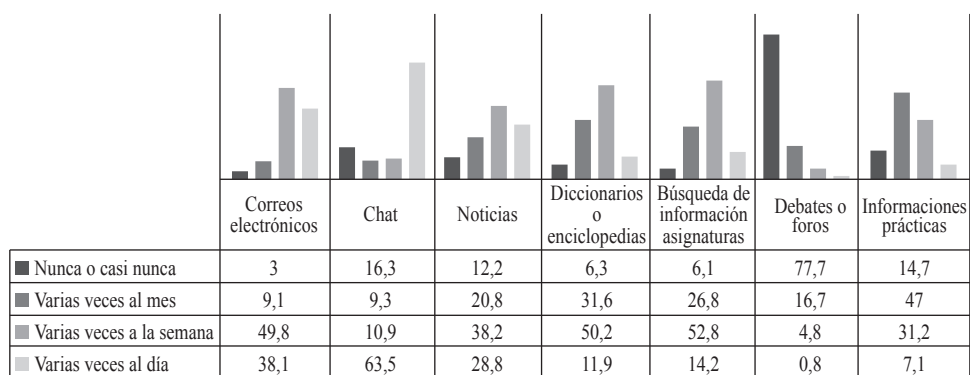


Figura 3.3. Porcentaje de prácticas en red de géneros no académicos.

Respecto a los géneros académicos, las *páginas web personales* son las de mayor uso y que declara emplear *varias veces a la semana* un 17,4%, mientras que ninguno de los otros géneros supera los 8 puntos. En el uso de *varias veces al mes*

hay poca diferencia entre los géneros académicos (desde el 27,7% de las *wikis* hasta el 15,8 de las *bibliotecas virtuales*). En el otro polo, el género que se lee menos son los *libros completos* (el 56,5% declara que *nunca o casi nunca*) seguido de las *bibliotecas virtuales* (el 31,6% señala que no las usan *nunca o casi nunca*), según muestra la figura 3.4.

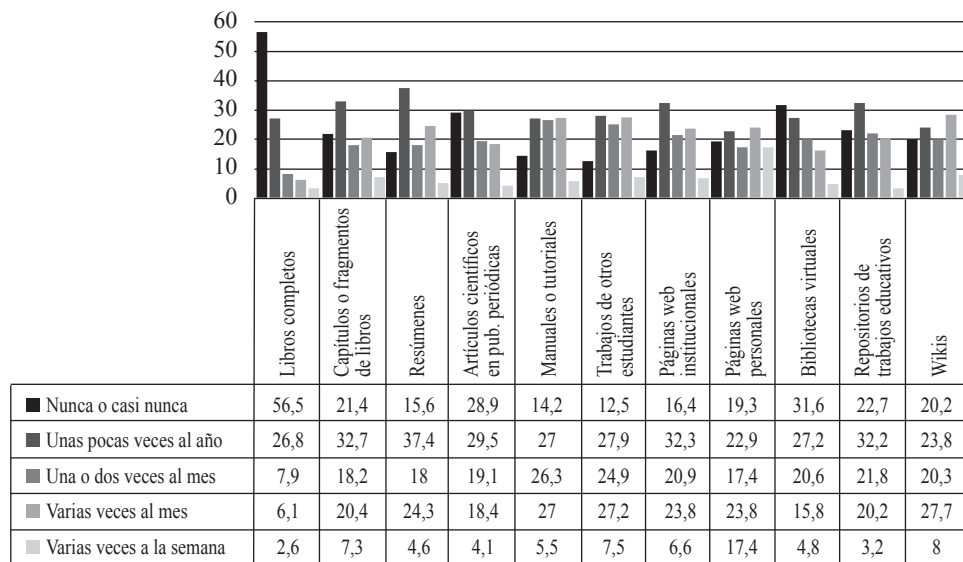


Figura 3.4. Porcentaje de prácticas en red de géneros académicos.

### 3.5.3. Agentes asesores en la selección de lectura y frecuencia de uso de los recursos

Las preguntas 45 a 53 querían conocer, en la selección que el estudiante realiza de lectura y recursos, el peso que reciben agentes del entorno académico, sea con autoridad superior (el profesor, el especialista bibliotecario) o entre iguales (otros estudiantes) y se indagaba sobre si los sujetos tenían disponible este criterio de selección y en qué medida se dejaban influir por él.

La recomendación del profesor (ítems 45 a 47) no parece ser decisiva en los libros que leen los alumnos, pues solo un 10,8% responde que *casi siempre* frente al 14,6% de *nunca*. En el término medio, predomina el *a veces*, con un 47,1%, frente al *a menudo*, 27,5%, con lo que la recomendación se seguiría en un 38,3% opuesto al 61,7%. Ahora bien, de los libros que el profesorado recomienda, un elevado porcentaje son digitales, pues entre *casi todos* y *más de la mitad* suman un 48,6%. Por otro lado, entre los libros que el profesor recomienda, hay una clara

diferencia cuando se trata de literatura funcional o de valor estético. En el segundo caso, textos de literatura, los alumnos prefieren los impresos (52% frente al 17,7% que señalan la pantalla), pero en los trabajos científicos el porcentaje se invierte y elige la pantalla el 43,1%, quedando un porcentaje inferior, del 32,3%, para la lectura impresa. El rango de lectura indiferente se muestra muy similar.

Respecto a cómo se realiza la selección de las lecturas (ítems 48 a 50), la iniciativa propia parece ser predominante, sumando 52,6% entre *a menudo* y *casi siempre*. En el caso de que la recomendación parta del profesor, el porcentaje se reduce al 33% y aún baja más, al 23,6%, si se trata de guiarse por los consejos de los compañeros.

Según los datos, entre los recursos que los estudiantes declaran más recomendados por los docentes (ítem 51) figuran en primer lugar las *bibliotecas virtuales* (70,1%), seguidas de *webs institucionales* (67,9%) y *webs educativas* (51%). Las que menos recomiendan son *webs personales* (10,8%) y *traductores* (18,4%).

Como muestra la figura 3.5, no existe correspondencia entre las recomendaciones del docente y el uso frecuente por parte de los alumnos (ítems 52 y 53).

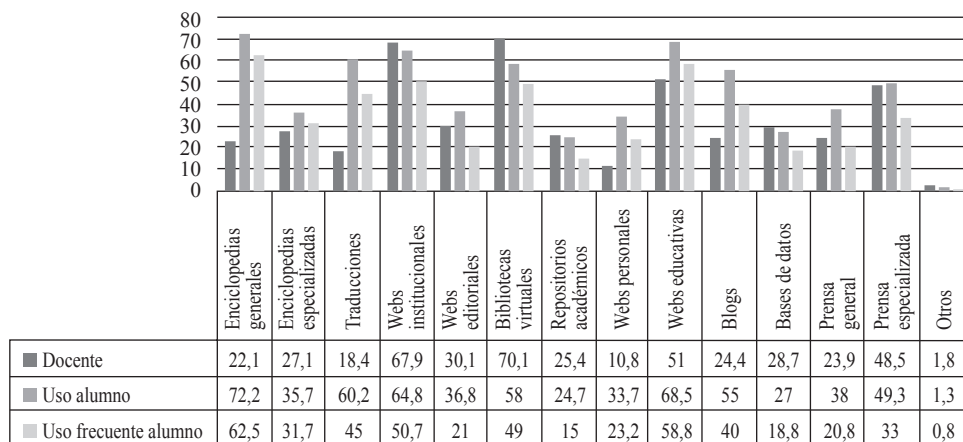


Figura 3.5. Porcentaje de uso de recursos por el alumno entre las recomendaciones docentes.

Destacan algunos géneros, como las *enciclopedias generales*, los *traductores*, las *webs personales* y los *blogs* que los docentes no recomiendan pero que, sin embargo, los estudiantes han usado alguna vez e incluso con bastante frecuencia. En cambio, las *webs institucionales* y las *bibliotecas virtuales* representan el caso contrario, pues son recomendadas por el profesor pero los alumnos hacen menos uso del prescrito. Los cinco recursos más empleados por los alumnos son, en este orden: *enciclopedias generales* (62,5%), *webs educativas* (58,8%), *webs institucionales* (50,7%), *bibliotecas virtuales* (49%) y *traductores* (45%).

### 3.5.4. Ventajas de la lectura digital

En relación con la preferencia de la lectura digital o impresa (ítems 54 a 57), no hay diferencia en la percepción sobre la facilidad de acceso y la posibilidad de simultanearla con otras tareas, aunque es mayor en la lectura en pantalla, tampoco parece ser decisiva. Destaca, sin embargo, que la digital no se percibe como una lectura sencilla, pues solo un 12% señala que esta sea una ventaja.

### 3.5.5. Prácticas de búsqueda de información

En relación con cómo se lleva a cabo la búsqueda de información (ítems 58 a 62), aunque un porcentaje muy elevado (73,4%) reconoce usar las primeras fuentes que ofrecen los buscadores, también afirman (84,1%) que, posteriormente, evalúan las fuentes con criterios determinados. Además, más de la mitad de los encuestados declara que consulta tanto bases de datos como revistas electrónicas para obtener información (figura 3.6).

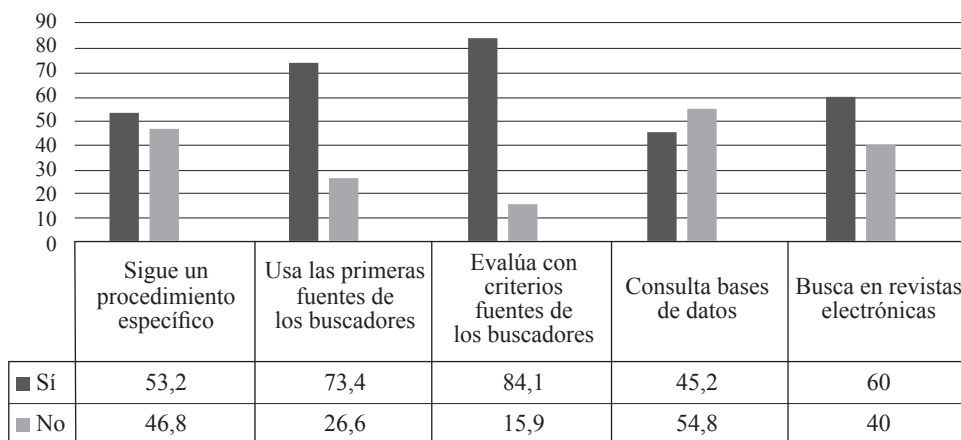


Figura 3.6. Porcentaje de prácticas de obtención de información con buscadores.

### 3.5.6. Forma de realizar la lectura en pantalla y autopercepción de estrategias lectoras

Referente a la forma en que se realiza la lectura en pantalla (ítems 63 a 69), la práctica más declarada es la *exploración en general* y la *relectura*, aunque también obtiene un elevado porcentaje la *consulta de fuentes complementarias*. Los datos, excepto en los casos señalados, muestran que la forma en que se realiza la lectura,