





Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana

Digital Reading and Reading Competence: The influence in the Z Generation
from the Dominican Republic

-  Cristina Amiama-Espailat es Profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana) (cm.amiaama@ce.pucmm.edu.do) (<http://orcid.org/0000-0002-8222-1530>)
-  Dra. Cristina Mayor-Ruiz es Profesora Titular en la Facultad de Ciencias Educación de la Universidad de Sevilla (España) (crismayr@us.es) (<http://orcid.org/0000-0001-7101-044X>)

RESUMEN

La mayoría de los países latinoamericanos están focalizados en elevar la calidad de los aprendizajes mediante la dotación de recursos tecnológicos a los centros educativos como si su mera presencia bastara para desarrollar las competencias fundamentales del siglo XXI. La lectura digital no es un fin en sí mismo, es un medio a disposición del usuario que la selecciona según sus propósitos y las utiliza en contextos socioculturales específicos. Los adolescentes acceden a Internet, al menos con cuatro fines: académicos, recreativos, para participar en la sociedad y comunicarse. Este estudio describe dichos fines en jóvenes de la República Dominicana y lo relaciona con el nivel de competencia lectora en dos contextos educativos, escuelas públicas y privadas. La muestra está compuesta por 382 estudiantes de cuarto de Secundaria. Se aplicaron dos instrumentos: CoLeP, basado en los textos liberados de PISA y una Escala de Práctica de Lectura, que clasifica los cuatro fines de lectura en dos formatos, impreso o digital. La conclusión es que casi todos los estudiantes acceden a Internet y lo utilizan para fines académicos sin importar el sector educativo, sin embargo, el nivel de competencia lectora difiere significativamente, ubicándose los estudiantes de las escuelas públicas en los niveles más bajos, lo que resta oportunidades a sectores socialmente más vulnerables y produce neoanalfabetos con altos costos económicos para la nación.

ABSTRACT

Most Latin American countries are focused upon improving learning quality by providing schools with technological resources, as if their sole presence was enough to develop 21st Century skills. Digital reading is not an end in itself; it is a tool that a user selects, depending on the desired purpose and uses it in specific contexts. Adolescents access Internet with at least four purposes: academic, recreational, socialization and communication. This study describes said purposes in adolescents from the Dominican Republic and relates them to their reading literacy proficiency level in two educational contexts: public and private schools. The sample group included 382 students in their fourth year of secondary school (10th grade). Two instruments were used: CoLeP, based on texts from PISA, and a Scale to measure reading frequency, which classifies the four reading purposes in two formats: printed and digital. The conclusion is that most students access and use the Internet for academic purposes, regardless of the educational sector. Nevertheless, reading literacy proficiency differs significantly with students from public schools being in lower levels. This minimizes the opportunities of the most vulnerable social sectors producing reading illiterates that have high economic costs for the nation.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Internet, lectura digital, competencia lectora, neoanalfabetos, brecha digital, Generación Z, Secundaria, redes sociales.
Internet, digital reading, reading competence, reading illiterates, digital gap, Z Generation, Secondary, social network.



1. Introducción

El acceso y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son fundamentales para participar en la sociedad del siglo XXI. No obstante, sin un desarrollo adecuado de competencia lectora, entendida como «La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad» (OECD, 2009: 23), se corre el riesgo de navegar a la deriva en el vasto océano de la información que es Internet.

Los estudiantes de la República Dominicana se ubican en los niveles más bajos en lectura, matemáticas y ciencias de Latinoamérica. Los resultados de la prueba PISA reflejan que el 70,7% de los jóvenes de 15 años están por debajo del nivel mínimo requerido en las tres asignaturas evaluadas (OECD, 2016a), dato que coincide con los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en el nivel Primario (UNESCO, 2016). La baja calidad de los aprendizajes no es un asunto solo de bienestar personal. Lynch (2015), en su informe para el «Washington Center for Equitable Growth» concluye que el desarrollo de ciudadanos con alto nivel de competencias cognitivas aumentaría significativamente el crecimiento económico de un país.

Aunque diversos autores plantean que el uso de la tecnología no necesariamente repercute en el aprendizaje (Cassany, 2012; Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016), «el reto verdadero que nos espera... es cómo usarla» (Drucker, 2004: 269), la mayoría de los sistemas educativos en América Latina, entre ellos el de República Dominicana, están focalizados en estrechar la brecha digital mediante el acceso a Internet a través de banda ancha y la dotación de herramientas digitales a estudiantes y docentes de los centros educativos que se ubican en las zonas con más bajos niveles de ingresos económicos (CEPAL, 2013).

Van-Deursen y Van-Dijk (2010) afirman que los países que han reducido los obstáculos de acceso al mundo digital se han centrado en desarrollar competencias digitales y no de acceso a la tecnología, ya que la falta de competencia digital crea una «nueva brecha» aún más peligrosa que tiende a enmascarar la falta de desarrollo en competencias fundamentales, como la lectora, y a profundizar en las desigualdades sociales, además de ser un potente placebo que distorsiona los fines de los sistemas educativos.

Choque-Aldana (2009) propone a los investigadores valorar el fenómeno multidimensional de la brecha digital: el ancho que establece las dimensiones entre la proporción de las personas con acceso a una tecnología particular y la profundidad, es decir, motivación, aprendizaje e integración de la «vida digital» con la real.

1.1. Generación Z

El término Generación Z fue acuñado por Schroer en el 2008 para designar a los nacidos después del milenio; sus principales características son: 1) expertos en la comprensión de la tecnología; 2) multitarea; 3) abiertos socialmente desde las tecnologías; 4) rapidez e impaciencia; 5) interactivos; 6) resilientes (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016: 98), además han permanecido más tiempo en la escuela que sus padres y docentes de la Generación X. Se han creado diferentes metáforas para caracterizar el uso de las TIC, posiblemente una de las más utilizadas es la de nativos e inmigrantes digitales de Prensky (2001); sin embargo, la fecha de nacimiento no evidencia una generación homogénea, ni el uso suele ser una clasificación dicotómica (Jones & Binhui, 2011), además de que existen otros factores como las herramientas, el lugar y el espacio de acceso a Internet; así la Generación Z puede ser, utilizando la metáfora de White y Le-Cornu (2011), visitantes o residentes.

La investigación está focalizada en el nivel secundario ya que es la última oportunidad del sistema educativo preuniversitario para incidir en los aprendizajes y por tanto, de repercutir en la calidad de vida de los jóvenes que no lograron desarrollar las competencias básicas en el nivel primario (Bravo, Dante, & Osvaldo, 2002; Slavin, Chambarlain, Daniels, & Madden, 2009); además de que diversos estudios neurológicos evidencian que hasta los 25 años ocurren nuevas conexiones neuronales en el área prefrontal del cerebro, encargada de las funciones ejecutivas (Blakemore & Frith, 2011), por lo que es una etapa muy sensible al aprendizaje.

1.2. Competencia lectora

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) concibe la lectura como la base para una vida plena y activa en todas las áreas de la sociedad contemporánea: económica, política, comunitaria y cultural. Es por ello que argumenta que sin competencia lectora un ser humano no puede emanciparse ni desarrollarse en la sociedad occidental (OECD, 2005; 2010; 2016a).

La sociedad de la información demanda nuevas formas de leer y de estar alfabetizados («Literacy», en inglés). La lectura ya no se concibe como una práctica escolar centrada en los procesos cognitivos, en la descodificación de

los símbolos y en la comprensión lectora. La lectura es un concepto multidimensional que se desarrolla a lo largo de la vida, con fines determinados por el lector en un contexto sociocultural específico, por tanto, como práctica situada, incluye «un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad» (Cassany & Castellà, 2010: 354).

La Generación Z está inserta en una cultura lectora con acceso a nuevos recursos y nuevos formatos para el aprendizaje, la recreación, la comunicación e interacción en la sociedad. Kalantzis, Cope, Chan y Dalley-Trim (2016), al igual que otros autores (Lanham, 1995; Knobel & Lankshear, 2014; Plester & Wood, 2009; Van-Deursen & Van-Dijk, 2010), plantean que la alfabetización es un proceso de construcción de significado a través de la utilización de símbolos multimo-

dales –oral, escrito, visual, gestual, táctil y espacial– que pueden combinarse o alternarse de forma natural para representar la realidad.

Cerrillo-Torremocha (2005) plantea que dadas las características de este nuevo siglo (cambio en la comunicación, globalización, multiculturalismos, nuevos formatos y géneros textuales...) se pueden considerar al menos dos tipos de lectores. El primero utiliza la lectura para su desarrollo cognitivo, cultural, social y emocional; manifiesta buen desempeño de su competencia comunicativa y puede moverse con facilidad entre lo «físico» y lo «digital». Según su propósito y contexto sociocultural, lo denomina, simplemente, lector, pero existe otro que, a pesar de tener contacto con el código escrito, por diferentes razones, no lo utiliza para su desarrollo integral, prefiere más las informaciones en formato gráfico, los textos cortos, suelen escribir y leer para comunicarse y estar informados, se pueden considerar los neoanalfabetos del siglo XXI, «analfabetos que saben leer», pero no pueden construir significados a través de dicha práctica (Salinas, 1967).

Los jóvenes que realizan lectura en formato digital, pero que no tienen un nivel adecuado de competencia lectora se pueden considerar los nuevos analfabetos del siglo XXI, ya que aún en contacto permanente con fuentes de información no desarrollan su máximo potencial cognitivo, lo cual tendrá un impacto negativo en el crecimiento económico y social del país. Describir la práctica lectora digital y el nivel de competencia lectora de la Generación Z que actualmente se encuentra en el nivel secundario brinda oportunidades para la mejora, sin embargo, de los factores estudiados, el que más influye es el sector educativo, dato coincidente con los resultados de PISA.

1.3. Lectura digital

El término «digital literacy» se refiere a la combinación de textos y otros recursos multimedia que solo se encuentran en un contexto electrónico (Knobel & Lankshear, 2014; 2011; 2010). No todos los textos que se leen en pantalla son considerados digitales, deben cumplir, al menos, dos características: la integración de diferentes modalidades de lectura –oral, escrito, visual, gestual, táctil y espacial– y la existencia de una forma diferente de conexión entre los textos, como por ejemplo, los hipervínculos (MECD, 2010).

Plester y Wood (2009) consideran el concepto de alfabetizar más amplio que la comunicación escrita, ya que incluyen aquellos formatos que permiten la comunicación de ideas a través de otros medios, visual, espacial, auditivo o una combinación de todos, incluyendo a los videojuegos, ya que la Generación Z no suele establecer mayores diferencias entre un formato u otro.

Los textos digitales no solo constituyen una clasificación más, sino que, como describe Nicholas (2011), están cambiando el modo de leer y de pensar, por lo que sostiene, al igual que McLuhan (1964), que el medio configura el proceso de pensamiento y, por tanto, también están modificando, a través de múltiples herramientas, la forma de

participación en la sociedad, por ejemplo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la comunicación, el comercio, etc.

McKenna, Conradi, Lawrence, Jang y Meyer (2012) proponen una taxonomía para evaluar la práctica lectora que tome en cuenta los fines, académico o recreativo –incluyen las redes sociales– y el formato de lectura, digital o impreso, sin embargo, para la clasificación en este estudio, las redes sociales no se consideraron con fines recreativos, ya que los jóvenes la utilizan por la necesidad de comunicación y pertenencia a un grupo social (Colás-Bravo, González-Ramírez, & de-Pablos-Pons, 2013).

1.4. Finalidad y objetivos

Esta investigación tiene la finalidad de describir las prácticas de lectura digital en adolescentes entre 14 y 17 años de la República Dominicana y su relación con el nivel de competencia lectora, focalizado en dos contextos: el público y el privado; así como proponer una reflexión sobre el uso de las TIC en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe.

2. Material y métodos

La investigación es descriptiva-correlacional, ya que primero describe la lectura digital en jóvenes entre 14 y 17 años y luego la relaciona con su nivel de competencia lectora, según el sector del centro educativo al que asisten, público o privado.

2.1. Participantes

La población de estudiantes que cursa el nivel de Secundaria en la República Dominicana es de 574.574. El 78% estudia en el sector público, el 2% en el semioficial y el 20% en el privado. Participaron en el estudio 382 estudiantes de cuarto de secundaria de centros públicos y privados de las dos principales provincias, Santo Domingo y Santiago, con un rango de edad entre 13 y 18 años ($M=15,15$; $D.T.=,85$). El 41% fueron hombres ($n=156$) y el 59%, mujeres ($n=226$). El 71% asiste a centros públicos y el 29% a privados. La muestra estratificada, fue seleccionada en base a la distribución porcentual de la población y de sus características con el método no probabilístico por cuotas. Se estableció un nivel de confianza de 95% ($Z=\pm 1,96$) con un margen de error de ± 5 . Se seleccionaron los centros educativos, 13 en total, 8 públicos y 5 privados. En cada centro educativo se seleccionó al azar –por sorteo– al grupo clase.

2.2. Instrumentos

Los dos instrumentos utilizados fueron sometidos a juicio de experto y a prueba piloto.

2.2.1. Escala de Práctica Lectora (EPL)

La frecuencia de la práctica de lectura se valoró a través de una escala basada en diferentes encuestas (CERLALC-UNESCO, 2011, 2014; MECD, 2010), en la taxonomía propuesta por McKenna, Conradi, Lawrence, Jang y Meyer (2012) y la recomendación de Colás-Bravo y otros (2013) sobre el uso de las redes sociales. La escala general consta de 24 ítems, distribuidos según el formato de lectura: digital e impreso; y los propósitos: académico, recreativo, de comunicación y de participación que utilizó un rango escalar tipo Likert entre el 1 y 5; donde 1 es nunca y 5 es siempre y una pregunta dicotómica sobre la preferencia en el formato de los libros de textos, impresos o digitales. Para facilitar el análisis, las respuestas se agruparon en tres categorías: baja (1 y 2), media (3) y alta (4 y 5). Solo se reporta la subescala completa de Práctica

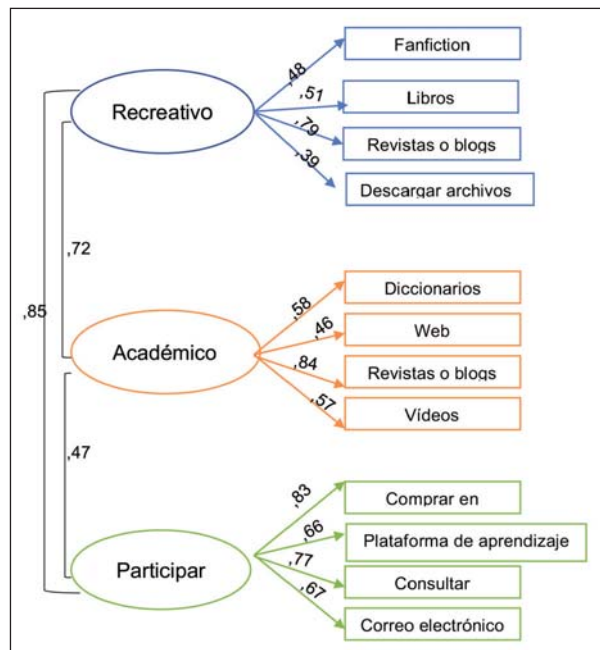


Figura 1. Diagrama final del análisis factorial confirmatorio (modificado).

de Lectura Digital (14 ítems) y dos ítems del formato impreso académico, uso de libros de textos y de diccionarios que permitirá realizar una comparación en la preferencia de formato.

La Figura 1 muestra el diagrama final del análisis factorial confirmatorio (AFC) realizado en el programa Amos. V.24. Se tomaron en cuenta tres variables latentes: recreativa, académica y participar, cada una con sus ítems (variables observables). La subescala digital quedó conformada por 12 factores.

El ajuste al modelo se determinó con el método de máxima verosimilitud; primero se probó con cuatro variables latentes: recreativa, académica, redes sociales y de participación. En el primer ajuste se eliminó la variable «redes sociales».

Algunos de los factores tienen un efecto débil sobre la variable latente, lo cual fue tomado en cuenta en el análisis de los resultados. No obstante, el modelo evidencia un ajuste adecuado: $\chi^2(51, n=364) 102,17$, $\chi^2/gl.=2,00$, lo cual permite explicar un 93% de la varianza de los datos. Se obtienen otros índices que muestran el buen ajuste del modelo: GFI (Goodness of Fit Index)=,96 y el AGFI=,94, el CIF=,93 y el RMEA=,051 [0,037 – 0,066]. Todos los errores de medida están comprendidos en el rango esperado. El sesgo de deseabilidad social y posibles errores de comprensión en los ítems debido al bajo nivel de competencia lectora de los estudiantes demostrada en la prueba piloto se evitó mediante la técnica de entrevista de Pitcher y colaboradores (2007), donde se solicita evidencia de las respuestas y en base a ella se confirma o rectifica el cuestionario con el consentimiento de los participantes. La fiabilidad del instrumento se valoró a través del alfa de Cronbach: académica, $\alpha=,65$; recreativo $\alpha=,51$ y participación $\alpha=,65$, los cuales se consideran aceptables.

2.2.2. Prueba de competencia lectora (CoLeP)

La capacidad individual en competencia lectora se distribuye en 5 niveles a través de una prueba construida «ad hoc» en base a los textos liberados de PISA que utiliza el modelo Rasch. El valor de parámetro y las demás especificaciones técnicas fueron tomadas de los reportes técnicos de la OCDE (2000; 2002; 2012) e incorporados a un manual de corrección diseñado para este estudio. Se estableció un 80% de respuesta correcta para cada nivel.

La prueba permite identificar el desempeño en tres actividades: localización, integración y evaluación. Consta de cinco diferentes textos, tres continuos –descriptivos, explicativos, argumentativos– y dos discontinuos –expositivos y esquemas–. La versión final, después de la validación por juicio de experto y la prueba piloto, quedó conformada por 22 ítems. Presenta una fiabilidad aceptable de $\alpha=,81$. Cada texto tiene entre cuatro y cinco preguntas. Trece preguntas de selección múltiples, seis abiertas y tres en tablas de doble entrada.

Una vez aplicado el instrumento, se realizó un análisis para determinar los casos aberrantes, es decir aquellos que no cumplen con la condición del modelo Rasch. Se eliminó un 4,5% de la muestra ($n=18$), lo cual se considera dentro del rango razonable y válido.

2.3. Procedimiento

Los instrumentos CoLeP y EPL se integraron en un solo cuadernillo de respuesta para facilitar la aplicación grupal en el aula. La prueba piloto permitió establecer un rango de aplicación entre 40 y 90 minutos. A los estudiantes se les ofrecieron todas las informaciones sobre el estudio y aceptaron participar de forma voluntaria. A medida que finalizaban las pruebas grupales (CoLeP y Cuestionario de Práctica de Lectura) se les entregaba un número para que asistieran a la entrevista individual de verificación. El lugar de la entrevista fue diferente en cada centro educativo, según la disponibilidad de espacio. Al momento de la entrevista, se le solicitó permiso para ser grabados, el 8% ($n=31$) no otorgaron el permiso, pero sí accedieron a ser entrevistados. Los datos se procesaron en el paquete estadístico de SPSS. V.21. Antes del análisis se sometieron a distintas pruebas como: detección de los casos atípicos por cada variable y establecer su impacto, examinar los casos perdidos, diagnosticar la aleatoriedad de datos ausentes, comprobar el supuesto de normalidad de cada variable, comprobar la homogeneidad de varianza y comprobar la linealidad de las relaciones. La muestra analizada quedó conformada por 364 sujetos. El análisis de los datos se inició con estadísticos descriptivos. El ANOVA permitió determinar si existía una diferencia significativa entre sectores en relación a la práctica lectora digital y el Coeficiente de Correlación de Pearson, la relación entre ellos y la competencia lectora.

3. Análisis y resultados

El 77% ($n=282$) de los estudiantes dominicanos de Cuarto de Secundaria se ubica por debajo del nivel 3 en la prueba CoLeP, es decir, que no tiene el nivel de competencia lectora que demanda la sociedad actual. El 9%

($n=33$) no llega al nivel mínimo, el 45% ($n=164$) se ubica en el nivel 1 y el 23% ($n=85$) en el nivel 2.

Existe una diferencia significativa según el sector de escolarización $F(5, 13,25)=15,7, p=,000$. La Figura 2 muestra que el 84% de los estudiantes del sector público carece de la competencia lectora mínima, mientras que en el sector privado solo es un 25%, además que en este último se ubican los estudiantes con niveles más altos.

No existe una diferencia significativa entre mujeres y hombres $F(5, 1,63)=1,35, p=,240$.

Casi todos los estudiantes, el 97% dicen utilizar Internet. El 86% accede desde su hogar. La herramienta más utilizada es el móvil. En el sector público se registra un mayor uso (61%) que en el privado (45%); en este último existe un porcentaje nada despreciable 18%, de jóvenes, que utilizan la tablet. Solo tres estudiantes con un nivel por debajo del

mínimo en competencia lectora, manifestaron no tener conexión, dos del sector público y uno del privado.

No existe una diferencia significativa entre el sector público y privado con relación a la frecuencia de la práctica lectora digital académica, $F(1, 439)=,361, p=,548$ ni en el uso de redes sociales, $F(1, 378)=1,92, p=,166$; pero sí en la práctica recreativa, $F(1, 18,41)=21,51, p=,000$ e instrumental, $F(1, 38,12)=66,1, p=,000$. La Tabla 1 muestra que, en el sector privado, un 29% tiene una lectura recreativa alta, mientras que en el público solo un 12%; un 50% utiliza Internet para fines instrumentales, mientras en el sector público, solo un 14%.

La Tabla 2 muestra que la consulta en páginas web es el uso más frecuente de los estudiantes en Internet para fines académicos incluso por encima de la consulta de libros de textos en formato impreso. Se descarta el factor del poder adquisitivo, ya que el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ofrece los libros gratuitos en los centros públicos. Asimismo, existe una diferencia significativa en la preferencia del uso del diccionario en medio digital que físico. Cabe resaltar, el uso extendido de visualizar videos para complementar las explicaciones del docente. A pesar del elevado uso de Internet para fines académicos, más de la mitad, 52%, sigue prefiriendo el libro de texto en formato impreso.

No existe una diferencia significativa entre el sector público y el privado en la descarga de archivos para fines recreativos, sin embargo, en la lectura de blogs o libros, difieren significativamente entre sí en el nivel .05, con mayor frecuencia en el sector privado.

La diferencia en el uso instrumental de Internet entre sectores puede estar influenciada por el poder adquisitivo de los usuarios y el parámetro (λ) de los ítems de la subescala. Por ejemplo, consultar la cartelera ($\lambda=,77$) y comprar en tiendas virtuales ($\lambda=,84$), son los dos ítems con mayor peso en la subescala de práctica de lectura digital (Figura 1) que presuponen una determinada capacidad adquisitiva. Por otro lado, el uso de la plataforma virtual de aprendizaje ($\lambda=,66$) no depende directamente del usuario sino del contexto educativo, que en el caso del sector público no está disponible, mientras que en los centros privados sí. Por último, en el uso del correo electrónico ($\lambda=,67$) no se observa una diferencia significativa entre sectores (Tabla 2), lo cual normalmente depende del usuario y del acceso a Internet.

Existe una diferencia significativa en el nivel de competencia lectora según el sector educativo, siendo el factor que presenta la relación positiva más fuerte. No se encontró relación entre la práctica lectora académica digital y el nivel de competencia lectora de los estudiantes ($r_p=,032$). La relación débil positiva entre lo recreativo y lo instrumental puede deberse, más bien, a las diferencias significativas de estas prácticas y del nivel de compe-

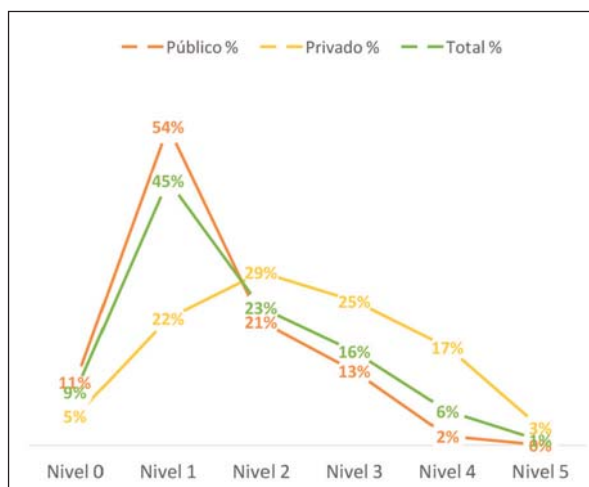


Figura 2. Comparación del nivel de competencia lectora según el sector educativo

Subescalas	Público (n=262)				Privado (n=102)			
	Baja	Media baja	Media alta	Alta	Baja	Media baja	Media alta	Alta
Académica	25	24	29	21	28	27	21	24
Recreativa	20	41	28	12	7	34	29	29
Instrumental	0	60	26	14	0	25	25	50
Redes sociales	3	14	0	84	3	6	0	90

tencia lectora por sectores (Figura 3).

4. Discusión y conclusiones

La Generación Z de la República Dominicana que vive en zona urbana, incluyendo las marginales, tiene acceso a Internet mediante distintos dispositivos, con una tendencia muy marcada hacia lo móvil, dato que coincide con los del Banco Mundial, que para el año 2016 establecía un 82%

de abonados en telefonía móvil. El uso más frecuente es con fines recreativos y de comunicación social, pero también se registra un alto uso para fines académicos, lo cual supondría un desarrollo cognitivo sin precedente. Sin embargo, Millán (2000), hace 17 años, alertó de que no necesariamente este acceso producirá los efectos esperados si no se dispone de un nivel de lectura adecuado, lo cual sucede con el alto porcentaje de estudiantes dominicanos que se encuentra por debajo de los mínimos requeridos, por lo que se produce el efecto oxímoron ya que, a pesar de tener el potencial de acceder a fuentes académicas de calidad su uso no potencia un aprendizaje significativo y autónomo.

Existe una brecha significativa en los niveles de competencia lectora entre los estudiantes que asisten al sector público y al privado, lo cual profundiza en las desigualdades socioeconómicas existentes en el país, y resta oportunidades a sectores más vulnerables. Se está produciendo el efecto Matthew descrito por Stanovich (1986) para explicar las diferencias individuales en la adquisición de la lectura y la influencia del contexto sociocultural y la propia historia de vida. El estudiante que ya posee los conocimientos previos y que vive en una cultura letrada, incorporará de manera más eficiente lo leído, a la vez que se va enriqueciendo más con la experiencia lectora, «Rich get richer», pero el que posee pocos conocimientos previos, y no se encuentra inmerso en una cultura lectora, aunque lea mucho y utilice las TIC no podrá incorporar de forma eficiente la información, y, por tanto, seguirá en desventaja «Poor get poorer».

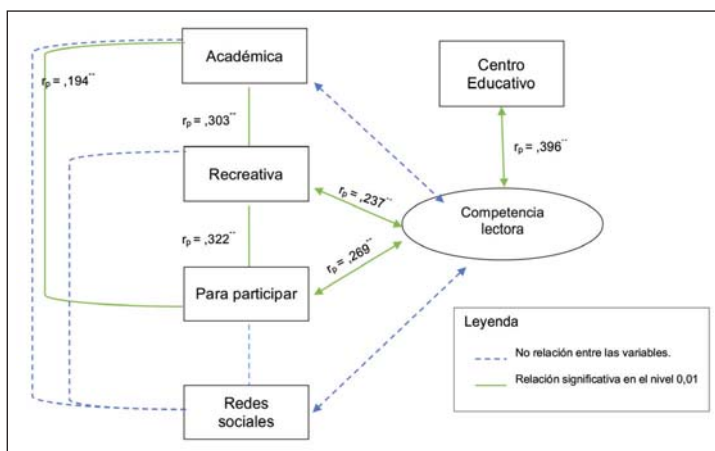


Figura 3. Relaciones entre las variables del estudio.

El uso frecuente de las redes sociales por parte de la mayoría de los alumnos, sin distinción del género, coincide con el estudio de Colás-Bravo y otros (2013) con jóvenes andaluces.

Se evidencia un cambio en la forma en que los jóvenes se recrean, aprenden y se comunican sin diferencia entre sectores sociales. El libro de texto no es la primera ni única fuente de información o cultura, ya que tienden a preferir contenidos multimodales, y son menos los que utilizan el código escrito para acceder a la información. El uso de videos para comple-

	Centros educativos (CE)					
	Público (n=262)			Privado (n=102)		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
Académico						
Diccionarios	7 ^a	21 ^a	71 ^a	7 ^a	25 ^a	69 ^a
Web	4 ^a	13 ^a	83 ^a	1 ^a	5 ^b	94 ^a
Revistas o blogs	24 ^a	29 ^a	46 ^a	22 ^a	33 ^a	44 ^a
Videos	17 ^a	27 ^a	55 ^a	22 ^a	32 ^a	46 ^b
Recreativo						
Descargar archivos	6 ^a	18 ^a	74 ^a	6 ^a	12 ^a	82 ^a
Libros	28 ^a	28 ^a	44 ^a	11 ^b	27 ^a	61 ^b
Fanfiction	79 ^a	8 ^a	12 ^a	59 ^b	16 ^b	24 ^b
Revistas o blogs	36 ^a	32 ^a	31 ^a	29 ^a	28 ^a	42 ^b
Video.	6 ^a	21 ^a	73 ^a	5 ^a	8 ^b	87 ^b
Participar						
Correo electrónico	46 ^a	23 ^a	31 ^a	25 ^b	35 ^b	39 ^a
Consultar	45 ^a	33 ^a	20 ^a	28 ^b	35 ^a	36 ^b
Plataforma virtual	65 ^a	21 ^a	14 ^a	41 ^a	22 ^a	37 ^b
Tienda virtual	76 ^a	15 ^a	9 ^a	34 ^a	23 ^a	43 ^b
Redes sociales	3 ^a	14 ^a	84 ^a	3 ^a	6 ^b	90 ^b
Académico Impreso						
Libro de texto	14 ^a	40 ^a	46 ^a	15 ^a	34 ^a	51 ^a
Diccionarios	27 ^a	34 ^a	39 ^a	48 ^a	30 ^a	22 ^a

Nota: Cada letra de subíndice indica un subconjunto de CE categorías cuyas proporciones de columna no difieren significativamente entre sí en el nivel .05.

mentar la explicación del docente, la descarga de música y películas así lo confirman, pero, aun así, resultaría arriesgado entender la actual generación como un grupo homogéneo en cuanto a su preferencia y destreza en las prácticas digitales, la edad no es el mejor criterio, ya que como nos demuestran los datos, no todos lo prefieren ni la utilizan por igual. Es necesario profundizar con otro estudio cualitativo sobre la habilidad, la motivación y el contexto de uso del Internet de la Generación Z para confirmar que la mayoría se pueden considerar, utilizando la metáfora de White y Le-Cornu (2011), más visitantes que residentes.

El uso de Internet por parte de los estudiantes, aún con fines académicos, parece que no es suficiente para desarrollar la competencia lectora necesaria, ni las digitales. Es necesario realizar otros estudios que consideren las competencias tecnológicas y pedagógicas de los docentes que pueden ser la clave (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016) para realizar intervenciones más intensas en las que las tecnologías acompañen las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que generen una apropiación de conocimientos por parte del alumnado a través de actividades de aprendizaje productivas, experienciales o comunicativas (Marcelo, Yot, & Mayor, 2015).

Los jóvenes que realizan lectura en formato digital, pero que no tienen un nivel adecuado de competencia lectora se pueden considerar los nuevos analfabetos del siglo XXI, ya que aún en contacto permanente con fuentes de información no desarrollan su máximo potencial cognitivo, lo cual tendrá un impacto negativo en el crecimiento económico y social del país.

Describir la práctica lectora digital y el nivel de competencia lectora de la Generación Z que actualmente se encuentra en el nivel secundario brinda oportunidades para la mejora, sin embargo, de los factores estudiados, el que más influye es el sector educativo, dato coincidente con los resultados de PISA (OECD, 2016b). Por lo que, el Ministerio de Educación debe realizar intervenciones focalizadas en aquellos centros educativos con más bajo nivel de competencia lectora con el fin de desarrollar una ciudadanía crítica y plena.

La brecha digital en la República Dominicana más que ancha, es profunda. Las TIC tienen un gran potencial para acercar a los estudiantes a los conocimientos necesarios del siglo XXI, pero los usuarios deben tener la competencia lectora y digital necesarias, ya que sin ellas navegarán errantes por el amplio océano de la información.

Apoyos

Esta investigación fue financiada por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) y por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).

Referencias

- Blakemore, S.J., & Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bravo, D., Dante, C., & Osvaldo, L. (2002). *Functional Literacy and Job Opportunities (Documento de Trabajo, 195)*. Chile: Universidad de Chile. (<https://goo.gl/8GfcDD>) (2015-05-11).
- Cassany, D. (2012). *En línea, leer y escribir en la Red*. Madrid: Anagrama.
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- CEPAL (2013). *Economía digital para el cambio estructural y la igualdad. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- CERLALC (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. Bogotá: UNESCO. (www.cerlalc.org) (2016-08-31).
- CERLALC (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. (J. P. Mojica, Ed.). Bogotá: UNESCO. (www.cerlalc.org) (2016-08-31).
- Cerrillo-Torremocha, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes. (<https://goo.gl/4qiC3x>) (2016-08-31).
- Choque-Aldana, M. (2009). Avatares de la brecha digital. Desigualdades en el acceso y uso de nuevas tecnologías en la juventud de Cochabamba. *Mediaciones Sociales*, 5, 87-119. (<https://goo.gl/L2P5zK>) (2016-08-31).
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & de-Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. [Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses]. *Comunicar*, 40, 1-3. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Drucker, P.F. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- Fernández-Cruz, F.J., & Fernández-Díaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales [Generation Z's Teachers and their Digital Skills]. *Comunicar*, 46(XXII), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Jones, C., & Binhui, S. (2011). The Net Generation and Digital Natives: Implications for Higher Education. *Open Research Online* (June). (<https://goo.gl/uelXI3>) (2016-08-31).
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>

- Knobel, M., & Lankshear, C. (2011). *New Literacies*. McGraw-Hill. Open University Press. <https://doi.org/citeulike-article-id:1392557>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2010). *Los nuevos alfabetismos: Práctica cotidiana y aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación.
- Lanham, R. (1995). Digital Literacy. *Scientific American*, 273(3), 160-161. (<https://goo.gl/5SWFuo>) (2016-08-31).
- Lynch, R.G. (2015). *The Economic and Fiscal Consequences of Improving U.S. Educational Outcomes*. (<https://goo.gl/UxJooUpdf>) (2016-08-31).
- Marcelo, C., Yot, C., & Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. [University Teaching with Digital Technologies]. *Comunicar*, 45(XXIII), 117-124. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Mckenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Gee, B., & Patrick, J. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/RRQ.021>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill. (<https://goo.gl/0sfj1f>) (2016-12-30).
- MECD (Ed.) (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid: MECD (www.mecd.gob.es) (2014-12-9).
- Millán, J.A. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. (<https://goo.gl/KVDwRF>) (2016-08-31).
- Nicholas, C. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus. [Versión Kindle] (www.amazon.com).
- OECD (Ed.) (2000). *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD. (<https://goo.gl/GyYEVm>) (2016-08-31).
- OECD (Ed.) (2002). *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para Lectura, Matemáticas y Ciencias*. México: Aula XXI / Santillana.
- OECD (Ed.) (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana. (<https://goo.gl/plGfz>) (2016-08-31).
- OECD (Ed.) (2009). *Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD. (www.oecd.org/pisa/home) (2016-08-31).
- OECD (Ed.) (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn - Students Engagement, Strategies and Practices (Vol. III)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (Ed.) (2012). *PISA 2009 Technical Report*. <https://doi.org/10.1787/9789264167872-en>
- OECD (Ed.) (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD (Ed.) (2016b). *PISA Estudiantes de bajo rendimiento ¿Por qué se quedan atrás y cómo ayudarle a tener éxito. Resultados principales*. Paris: OECD. (<https://goo.gl/ZPpJ5P>) (2016-12-11).
- Pitcher, S., Albright, L., DeLaney, C., Walker, N., Seunarine Singh, K., Mogge, S., ... Dunston, P. (2007). Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 20. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Plester, B., & Wood, C. (2009). Exploring Relationships Between Traditional and New Media Literacies: British Preteen Texters at School. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1108-1129. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01483.x>
- Prensky, M. (2001). Digital Immigrants, Digital Natives. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Salinas, P. (1967). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- Slavin, R., Chamblain, A., Daniels, C., & Madden, N. (2009). The Reading Edge: A Randomized Evaluation of a Middle School Cooperative Reading Program. *Effective Education*, 1(1), 13-26.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- UNESCO (Ed.) (2016). *TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo)*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (<https://goo.gl/PbtB01>) (2017-3-23).
- Van-Deursen, A., & Van-Dijk, J. (2010). Internet Skills and the Digital Divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- White, D., & Le-Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement. *First Monday*, 16(9), 1-10. doi:10.5210/fm.v16i9.3171