
Influencia de la webquest para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana

Influence of the webquest to improve the reading comprehension of the students of first year of high school from a school located in a district of Metropolitan Lima

Recibido: 3 de julio 2021, Evaluado: 20 de agosto 2021, Aceptado: 10 de diciembre 2021

Liliam Justina Alberca La Torre

lalberca0310@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9496-5780>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Como citar el artículo

Liliam Justina Alberca, L. A. (2021). Influencia de la webquest para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana. Educa UMCH, 1(18), 156-177.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202118.207>

Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0
Licencia Pública Internacional — CC BY-NC-ND 4.0



Resumen

El presente artículo surge a partir de la investigación denominada “Influencia de la WebQuest, como estrategia pedagógica, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria” con el objetivo de determinar la influencia de la WebQuest, como estrategia pedagógica, en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria. Se considera como bases teóricas los aportes del constructivismo en el desarrollo del pensamiento y el enfoque comunicativo textual para fomentar la competencia lectora en los estudiantes. La investigación fue del tipo descriptivo correlacional con un diseño cuasiexperimental longitudinal. La muestra estuvo constituida por 55 estudiantes distribuidos en dos secciones del curso de Comunicación del primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana. Como técnica se utilizó la encuesta y como instrumento un modelo de evaluación de la comprensión lectora validado en una investigación previa. Entre los principales resultados destaca que sí hay relación entre el empleo de esta herramienta y la comprensión lectora a partir de los cuales se sugiere su uso, por parte de los docentes, para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, más aún en este nuevo escenario de pandemia que hacen necesaria la aplicación de propuestas metodológicas innovadoras con el uso de variados recursos tecnológicos.

Palabras claves: *WebQuest, comprensión lectora, aprendizaje*

Summary

This article arises from the research called "Influence of the WebQuest, as a pedagogical strategy, to improve the reading comprehension of first year high school students", with the aim of determining the influence of the WebQuest as a pedagogical strategy in improving the reading comprehension of first year high school students. The contributions of constructivism in the development of thought, and the textual communicative approach to promote reading competence in students are considered as a theoretical basis. The research was of the descriptive correlational type, with a longitudinal quasi-experimental design. The population consisted of 55 students divided into two sections of the Communication course of the first year of secondary school in a school located in a district of Metropolitan Lima. The survey was used as a technique, and a reading comprehension assessment model validated in previous research was used as an instrument. Among the main results, it stands out that there is a relationship between the use of this tool and reading comprehension from which its use by teachers is suggested to facilitate the learning process of their students, even more so in this new pandemic scenario that requires the application of innovative methodological proposals with the use of various technological resources

Key words: *WebQuest, Reading Comprehension, Learning*

Introducción

La comprensión lectora es una competencia esencial en la formación de todo estudiante en la actualidad. Fomentar esta competencia permite el aprendizaje y desarrollo de saberes en todas las áreas y en todas las etapas académicas del estudiante. Dada la rápida propagación de la información se hace necesaria la mediación y formación de lectores competentes para leer e interpretar diversos tipos de textos y en distintos formatos. A pesar de que la mayoría aprende a leer en la escuela, muchos presentan falencias al momento de comprender e interpretar un texto leído.

En ese sentido, es esencial desplegar renovados esfuerzos para facilitar estrategias variadas que permitan al estudiante progresar en sus estudios fortaleciendo la comprensión lectora en sus años de estudios, lo cual incluye un buen vocabulario, saber hacer inferencias y lecturas críticas en función de la dificultad y estructura del texto (Boardman, Buckley, et al., 2016).

Existen diferentes estrategias a partir de las que se puede apoyar a los estudiantes en la comprensión de los textos (Hall, Cohen, Vue, & Ganley, 2015). Cuando estos reciben una orientación adecuada en las áreas de la comprensión lectora, el apoyo grupal para el aprendizaje, responder y formular preguntas, enseñarles a hacer inferencias basándose en las figuras y gráficos y la estructura semántica de una oración, así como la elaboración de resúmenes entre

otras técnicas de estudio, en general, mejoran la comprensión de la lectura (Boardman, Buckley, et al., 2016).

La celeridad de los cambios en la actualidad ha hecho imprescindible el uso de dispositivos electrónicos para la educación, y, por ende, se ha incrementado la lectura de textos en formato digital; en ese sentido, es aún más necesario enseñar a los estudiantes a leer y comprender utilizando estos medios (Earman, 2017). Sin embargo, el empleo de estas herramientas no garantiza por sí solo el aprendizaje de los estudiantes si no se utiliza de forma estratégica y en función de los propósitos de aprendizaje.

El uso de la computadora permite, entre otras cosas, el acceso a internet desde la cual se puede conseguir casi cualquier cosa que se desee. Dentro de las características constructivas que pueden darse a esta mega red es su versatilidad y flexibilidad a través del uso de WebQuests, que son herramientas que presentan contenidos académicos basados en el programa de un área con relación a una temática previamente seleccionada por el facilitador. Ebadi, & Rahimi (2018), Saekhow, & Kittisunthonphisarn, (2015), Awada, Burston, & Ghannage (2019).

El uso con fines pedagógicos y propósito definido de la WebQuest permite desarrollar diversas capacidades en los estudiantes, puesto que facilita un aprendizaje guiado y dinámico en todo el proceso. En este sentido, la estructura propia de esta herramienta tecnológica propone un proceso de trabajo organizado, que inicia con la introducción al tema a tratar, seguido de las actividades a desarrollar conforme a lo que los estudiantes deben hacer, los procesos inherentes al desarrollo de la actividad en sí y una sección de

enlaces o recursos externos a los cuales el alumno puede acceder y que son de utilidad para reforzar el aprendizaje (Earman, 2017). Como puede verse, la WebQuest aporta un marco estructurado sobre un tema elegido por el profesor y puede ganarse el compromiso del estudiante debido a su enfoque estratégico y sistemático.

Los contenidos a desarrollar se tornan más significativos si hay un adecuado balance entre textos, imágenes, sonidos y sitios web con información relevante para favorecer el aprendizaje.

Estos recursos están dirigidos principalmente al alumno y favorecen el aprendizaje colaborativo, toda vez que promueven la construcción de los aprendizajes, teniendo al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ebadi, & Rahimi, (2018) revelan que los aportes más significativos de las WebQuests es que facilitan el aprendizaje con un enfoque constructivista, favorecen la interacción social dando lugar a aprendizajes cooperativos a través del desarrollo de la zona próxima planteada por Vigosky. Además, Kuimova, Golousenko, Nikiforov y Shcherbakov (2015) afirman que estos recursos favorecen un entorno de aprendizaje contextualizado, potencian los conocimientos y experiencias de aprendizaje de los estudiantes en distintos ámbitos temáticos con el beneficio adicional de promover la creatividad, la actitud crítica y resolución de problemas.

En otro orden de ideas, en el periodo de confinamiento a la que se vio sometida buena parte del mundo como consecuencia de la pandemia causada por el coronavirus, los docentes se han visto en la necesidad de garantizar la continuidad de las actividades escolares bajo un formato novedoso. En muchos casos, muy a pesar de que diseñar e implementar un sistema de educación a distancia basado en la TIC's fue estresante para llevar las actividades escolares desde casa, muchos estudiantes estaban acostumbrados a utilizar los medios electrónicos como apoyo a sus procesos escolares (Schwartz 2020). Es decir, el aprendizaje a través de medios digitales pasó de ser una opción a una necesidad imperativa en virtud del paso avasallador que el COVID-19 impuso alrededor del mundo y donde según un estudio realizado en el que se consultó a más de 2 mil docentes, cerca del 60% refirió que el empleo de tecnología, antes de la crisis, estaba mayormente relacionado con actividades tales como leer sitios web, escuchar música y ver videos (PwC 2018).

Es decir, el reto está en lograr el compromiso de los estudiantes para favorecer la construcción de los aprendizajes a través del empleo de la tecnología que ofrece el mundo digital y los esfuerzos de los docentes para utilizar de manera efectiva y creativa estos medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilizar las herramientas tecnológicas es una manera de aprovechar el inmenso mundo de posibilidades con relación al aprendizaje que ofrecen las TIC's (PwC 2018). Dicho de otra manera, los medios digitales proporcionan un abanico de oportunidades a los docentes en la facilitación y mediación de los aprendizajes para que cada estudiante construya su propio aprendizaje y profundice en la comprensión de conceptos, teorías y textos contemplados en el programa educativo con lo que motiva el compromiso por aprender de los estudiantes y favorece el aprendizaje cooperativo con sus pares (Hover, & Wise, 2020).

Hoy más que nunca, se requiere formar el pensamiento crítico en los alumnos, profesores y padres de familia para poder discernir las noticias que a diario bombardean a la sociedad, y que de manera acrítica se quedan en el inconsciente de los receptores y no permiten tomar decisiones racionales y oportunas. Desde una perspectiva educativa, enseñar a pensar desde una óptica crítica representa un valor en sí mismo, dado que proporciona a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las habilidades y disposiciones necesarias para enfrentar a los diferentes desafíos de una sociedad globalizada e interconectada (Liang, & Fung, 2016).

En este contexto, facilitar los aprendizajes a través del empleo de los medios tecnológicos es una imperiosa necesidad, de allí que la WebQuest proporcione un modelo didáctico a partir del cual, puedan desarrollarse estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Comunicación y establecer su influencia en el desarrollo de habilidades individuales y colaborativas dentro y fuera del aula.

Tomando como base los estándares curriculares exigidos por el Ministerio de Educación, en esta investigación se busca demostrar que el uso de la WebQuest favorece significativamente la comprensión de lectura en los estudiantes en una institución ubicada en la ciudad de Lima, y que en consecuencia, contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de los diferentes centros educativos del país, concientizando el enorme aporte que representan las TIC's aplicadas a la educación de manera creativa e innovadora, respondiendo así a las nuevas demandas de la sociedad actual.

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2018) –por sus siglas en inglés– desarrollado en el Marco de Evaluación de la Competencia Lectora, por el Ministerio de Educación del Perú, señaló que el hábito de la lectura al igual que otras áreas educativas han estado cambiando masivamente, transformando la información del texto tradicional de forma impresa a la digital, esto a consecuencia notable de la difusión de las herramientas de la tecnología de información y comunicación (TIC) a las que actualmente puede acceder el público en general (p.13).

Los resultados de la prueba PISA 2018, ubican al Perú en el puesto 64 de los 77 países que participaron en el programa para la evaluación internacional de estudiantes, ubicación que se deriva del promedio de (401) obtenido en la prueba de comprensión lectora, mejorando ligeramente el promedio de (398) obtenido en el 2015, aunque no es una representación satisfactoria a escala internacional, estos son los promedios actuales debido a que es una prueba que se practica trianual en la cual el país se encuentra por debajo de la media mundial.

Cabe resaltar que ese mismo año, el Ministerio de Educación realizó a nivel nacional la Evaluación Censal de Estudiantes-(ECE, 2018). Basándose en dichos resultados el Ministerio de Educación (MINEDU) emitió una declaración indicando que en la evaluación los estudiantes del segundo de secundaria mostraron dificultades al resolver interrogantes que implican realizar inferencias partiendo de la totalidad de un texto de

estructura difícil; además de ello señalaba que el 43,6 % de estudiantes no pudo responder a las preguntas de forma correcta debido a que presentan problemas para instaurar relaciones intertextuales.

En ese mismo escenario, en las evaluaciones realizadas en el año 2018 a los estudiantes de segundo de secundaria del mismo colegio de Lima Metropolitana; de 43 estudiantes evaluados, el 57,1 % se ubican en el nivel satisfactorio; es decir, alcanzaron los aprendizajes esperados según el Currículo Nacional de la Educación Básica; 38.1 % en proceso; 4.8 % en inicio y 0.0% en previo (ECE, 2018). Demostrando dificultad para responder a preguntas de nivel inferencial y crítico.

Ante la problemática ya descrita, referente a las deficiencias de aprendizaje en comprensión de lectura del área de Comunicación, se realiza la presente investigación donde se propone demostrar que existe una influencia significativa del uso de la WebQuest, como estrategia pedagógica que favorece la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana; motivando el aprendizaje y al mismo tiempo, como medio de enseñanza que favorece el desarrollo del pensamiento inferencial y crítico en los alumnos.

Desde el punto de vista teórico, este estudio proporciona información y conocimientos referentes a la herramienta tecnológica de la información y comunicación WebQuest y la comprensión lectora en sus diferentes niveles, toda vez que aporta material teórico-sistematizado referente a la manera en que esta herramienta interviene en la mejora significativa para el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana.

La investigación permite contribuir en la construcción epistemológica contextualizada de innovación con herramientas tecnológicas, ayudando al educando a aprender a estructurar el pensamiento organizado de ideas, al comunicar su punto de vista a través de preguntas guiadas seleccionadas para coadyuvar en el análisis y discusión de los contenidos; y en consecuencia favorecer la comprensión de los textos mediante un plan de acción que podría influir en el aprendizaje de los estudiantes, estimulando su participación, fomentando su trabajo autónomo y sus relaciones interpersonales, lo cual se refleja a su vez, al ejercer su ciudadanía y hacer frente a los retos que la sociedad actual presenta.

Desde el punto de vista práctico, esta investigación surge ante la necesidad de generar con mayor certeza avances en la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio del distrito de Lima; así como también, como vía de adaptación hacia la realidad del contexto mundial actual y la educación, aun y cuando por desconocimiento del uso de instrumentos tecnológicos le resulta difícil a la mayoría de los docentes adaptarse a los nuevos cambios que conlleva el utilizar nuevas técnicas, métodos y estrategias didácticas en el aula, siendo todo esto solo el principio de transformación de las estrategias tecnológicas en el currículo escolar en bien de la educación, tanto en Perú como en otros países de Latinoamérica.

En suma, la justificación práctica de la presente investigación pretende evidenciar la influencia significativa que ejerce el uso de la WebQuest sobre la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria secciones “A y B” de un colegio del distrito de Lima, dejando claro que el uso de una de las herramientas de las TIC’s con mayor eficacia para trabajar de manera asertiva con la información existente en la web es la WebQuest, ya que logra que el estudiante aprenda de manera significativa al inferir y construir su propio aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, la presente investigación busca ser el punto de partida para futuras investigaciones relacionadas con el empleo de las TIC’s en el ámbito educativo, particularmente en el área de comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, bajo un marco a partir del cual pueda hacerse estudios correlacionales y los docentes e investigadores puedan corroborar la utilidad de las herramientas tecnológicas en la práctica pedagógica y de esta manera afinar las estrategias que están utilizando para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Esta investigación tuvo como objetivo general determinar la influencia de la WebQuest, como estrategia pedagógica, en la mejora de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana. Como hipótesis general existe una influencia significativa del uso de la WebQuest, como estrategia pedagógica que mejora la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico de los estudiantes del colegio antes mencionado.

Metodología

La investigación es de tipo descriptiva correlacional dado que se describieron las variables comprensión lectora (en los niveles literal, inferencial y crítico) y WebQuest (en sus dimensiones conceptual y funcional).

En cuanto al diseño, fue cuasi experimental, porque se manipula la variable estrategia pedagógica WebQuest de manera deliberada, para observar su efecto y/o relación con los niveles de comprensión lectora; además es de corte longitudinal dado que la recolección de los datos ocurre “en dos o más momentos en el tiempo” (Hernández, et al 2018, p.158), y que el cotejo u observación se efectúa sobre “el mismo grupo de sujetos” (p.176), y la aplicación del instrumento al Grupo de Control (G.C) y Grupo de Aplicación (G.A) pre test y post test para ambos grupos.

Población y muestra

La población total estuvo compuesta por cincuenta y cinco (55) estudiantes distribuidos en una plantilla de 27 estudiantes que conforman el primero de secundaria sección “A” y que en adelante se identifica como grupo de control (GC). Este grupo estuvo conformado por 19 mujeres y ocho varones. La plantilla de 28 estudiantes del primero

de secundaria sección “B” identificado como grupo de aplicación (GA) estuvo conformado por 19 mujeres y nueve varones. Dentro de los criterios de inclusión se tuvieron todos los estudiantes (mujeres y varones), inscritos y activos para cursar el primero de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana en el transcurso del año 2020. Como criterio de exclusión, aquellos estudiantes retirados de la institución y, por ende, de las actividades desarrolladas durante el año escolar referido.

Técnicas e instrumentos

El método de recolección de datos fue pretest y postest y el instrumento utilizado fue la prueba de evaluación, en donde fue incluida información sobre datos demográficos tales como institución educativa, género y grado. El instrumento utilizado en esta investigación, creado por Larico y aplicado en su tesis doctoral titulada *Eficacia del programa “Leyendo para comprender”* en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria, toma en cuenta las implicaciones teóricas sobre la comprensión lectora en los niveles: literal, inferencial y crítico. La prueba de evaluación respecto a la comprensión lectora cuenta con 20 preguntas con textos de tipo expositivo, narrativo, argumentativo y descriptivo; con tres textos continuos y un texto discontinuo; distribuido de la siguiente manera: 8 preguntas de comprensión literal, 8 preguntas de comprensión inferencial y 4 preguntas de comprensión crítica. El tiempo de aplicación de la prueba fue de 50 minutos. Para ello se seleccionaron ítems que están relacionados con el nivel de comprensión lectora literal, que involucra la interpretación e identificación de imágenes, palabras y características de los objetos, lugares y personajes, incluso de las razones de sucesos, acciones y secuencia de hechos que se desarrollan en el texto.

En un segundo nivel, se consideraron los ítems relacionados con la comprensión lectora inferencial, la cual implica la habilidad de separar e inferir según propósito expuesto en el texto, información relevante, detalles, las causas y consecuencias tanto explícitas o adicionales a partir de las ideas principales a partir de las cuales presenta conclusiones.

Así como también, un tercer nivel que atañe a la construcción de juicios valorativos sobre el comportamiento de los personajes, argumentando lo aprendido y expresando su punto de vista desde el texto y la realidad.

En relación con la evaluación en comprensión lectora, se tomó en cuenta los niveles de logro que aplica el Ministerio de Educación mediante la Evaluación Censal de Estudiantes. Los resultados se presentan por medio de niveles de logro: satisfactorio, proceso, inicio y previo inicio. Los estudiantes se ubican en alguno de estos niveles según sus respuestas en la prueba (Ministerio de Educación, ECE, 2015). La escala de calificación según el Diseño Curricular Nacional la calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular para la educación secundaria es numérica y descriptiva (Ministerio de Educación, DCN, 2015). Esta escala comprende: 20 – 18 = Satisfactorio; 17 – 14 = En proceso; 13 – 11 = En inicio; 10 – 00 = Previo inicio.

En ese orden de ideas, el nivel satisfactorio es cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas; en proceso se interpreta cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado. Por otra parte, en inicio se refiere a cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Por último, previo al inicio se refiere a cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

La evaluación fue individual y está dirigida en el presente caso en apreciar el estado del desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de 12 y 13 años que cursan el primero de secundaria. El proceso se llevó a cabo de la siguiente manera: en primera instancia en fecha 30 de junio del 2020 se aplicó el pretest a ambos grupos (GC y GA), esta prueba tuvo como propósito de evaluación evidenciar la carencia de habilidades de recuperación de información, análisis, síntesis y la evaluación de los estudiantes ante los textos que leen.

En el transcurso de las diez (10) semanas subsiguientes a la evaluación pretest y estableciéndose un día en específico a la semana para realizar la actividad propia en clase de comunicación para fomentar la comprensión lectora. El GC efectuó sus actividades por vía virtual siguiendo el método o sistema tradicional, mientras que el GA realizó las suyas utilizando diversas propuestas de WebQuest todas encaminadas con la misma finalidad. Hecho esto, en segunda instancia, en fecha 13 de octubre del 2020, se aplicó postest a ambos grupos (GC y GA).

Validación y confiabilidad del instrumento

El instrumento utilizado fue validado en la tesis doctoral hecha por Larico, (2017) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En dicho instrumento se mide la eficacia en la implementación del programa “Leyendo para comprender” de los colegios agrupados en una asociación educativa de corte religioso de Lima Metropolitana, donde además del juicio de expertos (p. 54), obtuvo un alto grado de consistencia interna de confiabilidad del instrumento, tal y como se evidenció en el coeficiente de 0.88 obtenidos en la medición según el modelo estadístico de confiabilidad [KR20 Kuder-Richardson], (p. 116). En lo que respecta a la confiabilidad, se obtuvo un valor de 0.788 para el pretest, 0.908 para el post y 0,84 para el cuestionario de preferencia de los estudiantes; estos resultados evidencian que los instrumentos empleados tienen consistencia interna para medir adecuadamente las variables del estudio. Para probar las hipótesis, se tomó un nivel de significancia de 0.05 para aprobar H1. Se utilizó la Correlación de Pearson dado que las pruebas de normalidad sugieren que los datos siguen una distribución normal.

Resultados

Tabla 1

Nivel de participación

Nivel de Participación						
	Femenino	%	por	Masculino	%por	N
	Frecuencia			Frecuencia		Porcentaje
		género			género	Válido
Pretest	38	69,09		17	3,09	55
Postest	40	72,73		9	1,64	49
Cuestionario	29	52,73		17	3,09	46
						Promedio 90,91

Fuente: cuestionario de preferencias

En la tabla 1 es posible identificar que para el primer momento de recogida de datos donde se practicó el pretest a ambos grupos, participaron 38 mujeres que corresponden al 69,09% del total, mientras que por el género masculino participaron 17 varones que representan el 3,09 del total de participantes, y que a su vez corresponden al 100% del total de la muestra.

Para el segundo momento, oportunidad en que se aplicó el postest a ambos grupos GC y GA, se contó con la participación de 40 mujeres que simboliza el 72,73%, mientras que por el género masculino se advirtieron 9 varones que representan el 1,64% del total de la muestra, lo que arroja un 89,09% de participación manteniéndose dentro de los estándares de validez. En cuanto al tercer momento concerniente al cuestionario de complemento para identificar las preferencias indagando en los juicios valorativos de los estudiantes en la experiencia vivida, se contó con la presencia virtual de 29 mujeres en representación del 52,73% y 17 varones que constituyen el 3,09% de la muestra total.

Tabla 2

Respuestas correctas pre y postest

Nivel de Lectura	Ítem	Pretest					Postest				
		Varones		Mujeres		Total	Varones		Mujeres		Total
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Literal	1	16	31.4	35	68.6	51	16	34.8	30	65.2	46
	2	5	29.4	12	70.6	17	5	26.3	14	73.7	19
	6	14	31.8	30	68.2	44	9	24.3	28	75.7	37
	7	11	33.3	22	66.7	33	11	31.4	24	68.6	35
	11	8	25.8	23	74.2	31	10	30.3	23	69.7	33
	12	13	28.3	33	71.7	46	15	37.5	25	62.5	40
	16	15	29.4	36	70.6	51	17	45.9	20	54.1	37
	17	15	35.7	27	64.3	42	12	30.0	28	70.0	40
Inferencial	3	11	31.4	24	68.6	35	14	29.8	33	70.2	47
	4	14	32.6	29	67.4	43	13	34.2	25	65.8	38
	8	9	28.1	23	71.9	32	10	29.4	24	70.6	34
	9	9	23.7	29	76.3	38	10	27.8	26	72.2	36
	13	16	30.8	36	69.2	52	16	34.0	31	66.0	47
	14	14	32.6	29	67.4	43	17	37.8	28	62.2	45
	18	7	23.3	23	76.7	30	11	39.3	17	60.7	28
	19	14	29.8	33	70.2	47	16	36.4	28	63.6	44
Crítico	5	10	25.0	30	75.0	40	12	25.0	36	75.0	48
	10	6	24.0	19	76.0	25	14	33.3	28	66.7	42
	15	14	32.6	29	67.4	43	17	35.4	31	64.6	48
	20	10	30.3	23	69.7	33	13	37.1	22	62.9	35

Pretest

Con referencia a la tabla 2, para el nivel literal se tiene que para el ítem 1 respondieron correctamente el 31.4% de los varones y el 68.6% de las mujeres. Para el ítem 2, lo hicieron correctamente el 29.4% de los varones y el 70.6% de las mujeres. Con relación al ítem 6, acertaron el 31.8% de los varones y el 68.2% de las mujeres. Para el ítem 7, acertaron el 33.3% de los varones y el 66.7% de las mujeres. Cuando se evaluó el ítem 11, el 25.8% de los varones y el 74.2% de las mujeres respondieron correctamente. Al evaluar la pregunta 12, el 28.3% de los varones y el 71.7% de las mujeres lo hicieron correctamente. Para el ítem 16, el 29.4% de los varones y el 70.6% de las mujeres acertaron. Con el ítem 17, el 35.7% de los varones y el 64.3% de las mujeres lo hicieron bien.

Cuando se evaluó el nivel inferencial de la lectura, para el ítem 3 el 31.4% de los varones y el 68.6% de las mujeres contestaron correctamente. Para el ítem 4, el 32.6% de los

varones respondieron correctamente mientras que así lo hicieron el 67.4% de las mujeres. Para el ítem 8, el 28.1% de los varones acertaron y el 71.9% de las mujeres también lo hicieron. Para el ítem 9. El 23.7% de los varones y el 76.3% de las mujeres acertaron. Para el ítem 13, el 30.8% de los varones y el 69.2% de las mujeres respondieron correctamente. Cuando se evaluó el ítem 14, el 32.6% de los varones y el 67.4% de las mujeres lo hicieron de forma correcta. Para el ítem 18, el 23.3% de los varones acertó mientras que el 76.7% de las mujeres también lo hizo. Para el ítem 19, el 29.8% de los varones y el 70.2% de las mujeres acertaron.

Por último, para el nivel crítico de la lectura el 25.0% de los varones y el 75.0% de las mujeres respondieron correctamente el ítem 5. Cuando se evaluó el ítem 10, el 24.0% de los varones y el 76.0% de las mujeres acertaron en las respuestas. Para el ítem 15, el 32,6% de los varones y el 67.4% de las mujeres respondieron de forma acertada. Por último, para el ítem 20 el 30.3% de los varones y el 69.7% de las mujeres respondieron bien.

Postest

En ese sentido, para el nivel literal se tiene que para el ítem 1 respondieron correctamente el 34.8% de los varones y el 65.2% de las mujeres. Para el ítem 2, lo hicieron correctamente el 26.3% de los varones y el 73.7% de las mujeres. Con relación al ítem 6, acertaron el 24.3% de los varones y el 75.7% de las mujeres. Para el ítem 7, acertaron el 31.4% de los varones y el 68.6% de las mujeres. Cuando se evaluó el ítem 11, el 30.3% de los varones y el 69.7% de las mujeres respondieron correctamente. Al evaluar la pregunta 12, el 37.5% de los varones y el 62.5% de las mujeres lo hicieron correctamente. Para el ítem 16, el 45.9% de los varones y el 54.1% de las mujeres acertaron. Con el ítem 17, el 30.0% de los varones y el 70.0% de las mujeres lo hicieron bien.

Cuando se evaluó el nivel inferencial de la lectura, para el ítem 3 el 29.8% de los varones y el 70.2% de las mujeres contestaron correctamente. Para el ítem 4, el 34.2% de los varones respondieron correctamente mientras que así lo hicieron el 65.8% de las mujeres. Para el ítem 8, el 29.4% de los varones acertaron y el 70.6% de las mujeres también lo hicieron. Para el ítem 9, el 28.7% de los varones y el 72.2% de las mujeres acertaron. Para el ítem 13, el 34.0% de los varones y el 66.0% de las mujeres respondieron correctamente. Cuando se evaluó el ítem 14, el 37.8% de los varones y el 62.2% de las mujeres lo hicieron de forma correcta. Para el ítem 18, el 39.3% de los varones acertó mientras que el 60.7% de las mujeres también lo hizo. Para el ítem 19, el 36.4% de los varones y el 63.6% de las mujeres acertaron.

Por último, para el nivel crítico de la lectura el 25.0% de los varones y el 75.0% de las mujeres respondieron correctamente el ítem 5. Cuando se evaluó el ítem 10, el 33.3% de los varones y el 66.7% de las mujeres acertaron en las respuestas. Para el ítem 15, el

Resultados de cuestionario preferencias de los estudiantes

Tabla 3

Resultados de cuestionario preferencias de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Autopercepción como estudiante	Destacado	6	13.3
	Regular	38	84.4
Autoevaluación como lector	Deficiente	1	2.2
	Asiduo	20	43.5
	Por necesidad	18	39.1
	Obligación	2	4.3
	No me gusta leer	6	13.0
Formato del texto	Digital	14	31.1
	Impresos	10	22.2
	Ambos	21	46.7
Comprensión	Suficiente	20	43.5
	literal Regular	25	54.3
	Deficiente	1	2.2
	inferencial Suficiente	18	40.9
	Regular	25	56.8
	Deficiente	1	2.3
Integración del conocimiento adquirido	Suficiente	15	33.3
	crítica Regular	29	64.4
	Deficiente	1	2.2
	Si	20	45.5
Interacción post experiencia	No	24	54.5
	Si	35	79.5
Integración del conocimiento adquirido	No	9	20.5

La tabla 3 muestra los resultados de la aplicación del cuestionario de complemento para identificar las preferencias e indagar en los juicios valorativos de los estudiantes en la experiencia vivida con el uso de la WebQuest en el que se observa que el 13.3% de los estudiantes se percibe a sí mismo como estudiante destacado, el 84.4% como regular y el 2.2% como deficiente. En la autovaloración como lector, el 43.5% afirmó ser un lector asiduo, el 39.1% declaró leer por necesidad, el 4.3% por obligación y el 13.0% afirmó que no le gusta leer. Cuando se les consultó acerca del formato de su preferencia, que les gusta leer en formato del texto digital lo seleccionó el 31.1% de los alumnos mientras que leer en formato impreso le gusta al 22.2% de los encuestados y al 46.7% le gusta leer en ambos formatos.

Al consultárseles a los alumnos acerca de sus competencias como lector de acuerdo con cada nivel de comprensión, para el nivel literal el 43.5% de los encuestados seleccionó suficiente, el 54.3% regular y el 2.2% deficiente. Para el nivel inferencial el 40.9% seleccionó suficiente, el 56.8% regular y el 2.3% deficiente. Por último, para el nivel de comprensión lectora crítica, suficiente lo seleccionó el 33.3% de los encuestados mientras que el 64.4% prefirió regular y solo el 2.2% se autopercibe como un lector deficiente en este nivel.

Con relación a la interacción post experiencia, cuando se les consultó si había compartido información acerca del uso de la WebQuest con las personas de su entorno el 45.5% de los encuestados respondió que sí mientras que el 54.5% de los encuestados afirmó que no.

Cuando se les consultó acerca de la asimilación e integración de la experiencia y el saber adquirido con las lecturas hechas y el uso de la WebQuest en situaciones cotidianas el 79.5% respondió que sí mientras que el 20.5% respondió que no.

Pruebas de hipótesis

Tabla 4

Pruebas de hipótesis

Variable	GC			GA		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Hipótesis General						
GC	1		20	,660**	,002	20
GA	,660**	,002	20	1		20

Hipótesis específica 1	GC	1	8	,905**	,002	8
	GA	,905**	,002	8	1	8
Hipótesis específica 2	GC	1	8	,708*	,049	8
	GA	,708*	,049	8	1	8
Hipótesis específica 3	GC	1	4	,610	0.039	4
	GA	,610	0.039	4	1	4

La tabla 4 resume las pruebas de las hipótesis. En ese sentido, puede verse que en lo que respecta a la hipótesis general esta obtuvo un coeficiente de correlación de 0.660 que corresponde a una correlación positiva considerable y un nivel de significancia de 0.002 menor al 0.05. De esta manera queda probada la hipótesis general que sí existe influencia significativa del uso de la WebQuest, como estrategia pedagógica que mejora la comprensión lectora de los estudiantes.

En lo que respecta a la primera hipótesis específica, se observa de la tabla 3 que esta obtuvo un coeficiente de correlación de 0.905 que corresponde a una correlación positiva muy fuerte con un nivel de significancia de 0.002 menor al 0.05 supuesto. Con estos resultados se prueba la hipótesis que existe influencia significativa del uso de la WebQuest como estrategia pedagógica que mejora la comprensión lectora literal en los estudiantes.

En lo que respecta a la segunda hipótesis específica, se observa de la tabla 3 que esta obtuvo un coeficiente de correlación de 0.708 que corresponde a una correlación positiva muy fuerte con un nivel de significancia de 0.049 menor al 0.05 supuesto. Con estos resultados se prueba la hipótesis que existe influencia significativa del uso de la WebQuest como estrategia pedagógica que mejora la comprensión lectora inferencial en los estudiantes.

En lo que respecta a la tercera hipótesis específica, se observa de la tabla 3 que esta obtuvo un coeficiente de correlación de 0.610 que corresponde a una correlación positiva media con un nivel de significancia de 0.039 menor al 0.05 supuesto. Con estos resultados se prueba la hipótesis que existe influencia significativa del uso de la WebQuest como estrategia pedagógica que mejora la comprensión lectora crítica en los estudiantes.

Discusión

En esta sección se hace un contraste entre los resultados del presente estudio con otros similares. Los recursos tecnológicos pueden usarse para promover la lectura y su posterior comprensión siempre y cuando se centren en los estudiantes (Earman, 2017). Aunque cabe aclarar que disponer de buenos recursos tecnológicos no necesariamente incide en el proceso de facilitación de los aprendizajes por lo que se hace necesario sistematizar estratégicamente estos recursos, de tal forma que permitan el logro de aprendizajes previstos en la planificación del programa curricular.

En ese sentido, la WebQuest permite la administración y desarrollo de un tema previamente seleccionado por el profesor y que a su juicio cumple con los propósitos de una unidad temática en particular (Pak, 2015). Por esas razones, se utilizó dicha herramienta pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en el distrito de Lima; dado que los textos utilizados para las lecturas han sido diversos tanto por su formato como por su tipología y contexto y cumplen con los requisitos propuestos por PISA (2018) para mejorar la competencia lectora y que han sido recogidos con énfasis por la Oficina de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación.

Dado que el objetivo es enseñar a los estudiantes a leer va más allá del reconocimiento del fonema y grafema, Ebadi, & Rahimi (2018), menciona diversos estudios que sugieren que cuando los recursos tecnológicos son utilizados apropiadamente para la búsqueda sistemática de información permiten el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior, en general, y el pensamiento crítico en particular. Es decir, los recursos tecnológicos empleados estratégicamente y sistemáticamente favorecen el desarrollo de las competencias cognitivas, sociales y emocionales de orden superior, el análisis inferencial, la evaluación y el razonamiento inductivo y deductivo (comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico) de lo que se supone será transferido y aprehendido por el estudiante para el desarrollo del área de comunicación del primer año de secundaria, Awang (2020). Estos aspectos son vinculantes con los resultados de esta investigación, dado que la WebQuest utilizada se apoyó en el empleo sistemático de contenidos curriculares con el fin de abrirse paso a nuevas experiencias y aprendizajes con sentido crítico que favorezcan la comprensión lectora y el pensamiento crítico en los estudiantes. (Ebadi, & Rahimi, 2018).

Precisamente lo que se quiere es dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico, lo que implica enseñarle a “cómo pensar” en vez de “qué pensar”. Es decir, comprende prestar atención al contexto en el que tanto las acciones como las ideas son generadas, recibir con escepticismo las soluciones rápidas y evitar la aceptación de verdades absolutas sin un juicio crítico y valorativo. También comprende la facultad de abrirse por nuevos caminos para ver, comprender y comportarse en el mundo, Ebadi, & Rahimi, (2018). De allí que la WebQuest abre una ventana de oportunidad a los profesores para la mediación de los aprendizajes para con sus alumnos

para con sus alumnos y estos sean los protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la evaluación sumativa y formativa destaca la WebQuest dado que su diseño y elaboración requiere un análisis crítico y sistemático de los contenidos temáticos que el docente quiere presentar a los alumnos como experiencias de aprendizaje y que para el desarrollo de las actividades se requiere pensar y analizar bajo un enfoque crítico en la construcción de las actividades y, por ende, del aprendizaje con autonomía.

En este orden de ideas, con la planificación y ajustes necesarios, la WebQuest podría proporcionar un nuevo marco para llevar a cabo el proceso de facilitación y construcción de los aprendizajes, y su versatilidad permite usarla tanto en la educación a distancia como en la presencial (Awada, Burston, & Ghannage, 2019). Por tanto, cabe resaltar en este contexto, la importancia de esta plataforma en la mediación de los aprendizajes en un contexto global de pandemia y de cuarentena motivado por el COVID-19.

Con los resultados obtenidos, vale decir, que a través de la WebQuest se puede llevar a cabo un proceso de aprendizaje digital que fortalezca las experiencias de aprendizaje en el que el abanico de posibilidades para mostrar y desarrollar los contenidos curriculares es numeroso. Es decir, cualquier práctica de instrucción que efectivamente se apoye en los recursos tecnológicos para fortalecer la experiencia de aprendizaje de un estudiante, abarca un amplio espectro de herramientas y prácticas (Hover, & Wise, 2020).

Los resultados mostraron que sí hay una vinculación entre la WebQuest y la comprensión lectora y esto coincide con los estudios referidos por Delgado et al. (2015); Prescott et al. (2018) que sostienen que los entornos de aprendizaje digital dan lugar a calificaciones significativamente mayores de los estudiantes en las pruebas de rendimiento en lectura y matemáticas, promedios de puntos de grado más altos, un mayor compromiso y mejoras en las habilidades de investigación y de colaboración. En esa misma línea (Hover, & Wise, 2020) establecieron que los maestros que utilizan estrategias de aprendizaje digital con los estudiantes, pueden a su vez, utilizar las plataformas digitales para llevar a cabo los procesos de evaluación donde la mayor dificultad pudiera encontrarse en el buen uso y manejo de los dispositivos electrónicos empleados por parte de los estudiantes. Esto se traduce en que el rendimiento de los estudiantes en estas evaluaciones puede depender de la familiaridad con el uso de la tecnología (Hardcastle, Herrmann-Abell y DeBoer 2017).

La WebQuest está concebida en una serie de pasos, los cuales fueron desarrollados en cada una de las lecturas seleccionadas para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes basándose en los estándares del plan de estudios y a la Taxonomía de Bloom para crear objetivos de lecciones y evaluar el aprendizaje de los estudiantes en varios niveles cognitivos (comprensión lectora en el nivel literal, inferencial, y crítico); por lo tanto, la Taxonomía de Bloom proporciona un marco contextual para este estudio. (Hover, & Wise, 2020).

Las lecturas seleccionadas están concebidas para los estudiantes según la edad y ciclo que cursan y estas coinciden con diversos estudios que sugieren que las actividades de aprendizaje se centren en los estudiantes como participantes activos y en las herramientas digitales que apoyen las pedagogías basadas en la indagación y la colaboración (OCDE, 2015).

No obstante, existen diversos factores condicionantes del empleo de la tecnología por parte de los docentes. Youmen Chaaban & Robyn Moloney (2016) refieren que la integración de la tecnología en la educación es un proceso de cambio lento y complejo, que implica varios factores que interactúan entre sí. Es decir, en el empleo de los recursos tecnológicos se conjugan tanto las características individuales del facilitador como los factores contextuales.

Dentro de los factores contextuales se tienen a menudo las barreras extrínsecas tales como falta de programas informáticos de calidad, infraestructura inadecuada, escasas oportunidades de capacitación, deficiencia en la vinculación de la tecnología con el programa de estudios, problemas técnicos, escaso apoyo administrativo y técnico, financiación deficiente, competencias en nociones básicas de programación, acceso limitado a la tecnología y falta de visión sobre cómo integrar la tecnología para facilitar los aprendizajes.

Por otro lado, se encuentran los factores individuales del maestro, a menudo denominados factores intrínsecos, los cuales incluyen las creencias de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje en general, y sus creencias sobre la integración de la tecnología en particular Chaaban & Moloney (2016). Estos autores refieren estudios que sostienen que existe una relación directa entre las creencias pedagógicas y la práctica. Es decir, cuando los profesores tienen estrategias tradicionales sobre la enseñanza con tecnología, eligen herramientas tecnológicas que están en armonía con dichas perspectivas, mientras que los profesores con visión constructivista eligen programas informáticos que llevan a cabo prácticas centradas en el estudiante. Este es otro de los aportes de este estudio: la necesaria reflexión por parte de los docentes en el uso de las herramientas tecnológicas para el desarrollo del proceso de facilitación de los aprendizajes.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar los riesgos inherentes al empleo de la tecnología en la facilitación de los aprendizajes. Es decir, pese a la potencialidad del uso de las herramientas tecnológicas, estas no son el propósito en sí mismas. Con frecuencia se ha dado a la tecnología una mayor importancia de la que realmente tiene, levantando falsas expectativas (Schleicher, 2015). Los resultados de la evaluación de rendimiento escolar como PISA no han sido los esperados, y en muchos casos, el empleo de las herramientas digitales, en el proceso de facilitación de los aprendizajes no siempre asegura el logro de los estándares de aprendizaje (Salmerón, & Delgado, 2019).

Con relación a la comprensión lectora, el saber leer textos en formato digital implica las competencias necesarias para localizar, integrar y reflexionar sobre la información presentada (Salmerón, Strømsø, Kammerer, Stadtler, & van den Broek, 2018). Aunque se cree que el uso de los recursos digitales fomenta la lectura, la OCDE, (2015) refiere

que los resultados de la prueba PISA a partir del año 2012 sugieren que los estudiantes que leen en formato digital tienen menores índices de comprensión lectora en comparación a los que leen el formato clásico que utilizan estos medios con moderación.

Estos resultados merecen las siguientes consideraciones: el empleo de herramientas digitales en sí mismas no garantiza la adquisición de las competencias en la comprensión lectora en formato digital. Esto implica que estos recursos deben pensarse como un medio para facilitar los aprendizajes y no un fin en sí mismo. En segundo lugar, su uso en las aulas de clases está asociada con un bajo rendimiento como se refirió en párrafos anteriores; y, por último, este fenómeno no solo se presenta en el campo de la lectura digital, sino que también se han encontrado los mismos resultados en otras áreas tales como las ciencias (química, física, biología) y matemáticas. A modo de conclusión, podría pensarse que estos recursos están siendo usados sin una rigurosa planificación y sistematización estratégica, hacen falta proponer metodologías que garanticen una efectiva facilitación de los aprendizajes de los alumnos.

Conclusiones

Se logró demostrar que existe una relación significativa en la comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en Lima Metropolitana. Se evidenció también, que las mujeres en general tuvieron un mejor rendimiento cuando se comparó con los varones. Uno de los aspectos claves del empleo de la WebQuest dentro de las aulas de clases es que debe basarse en una rigurosa planificación sistemática de los contenidos curriculares que se desean desarrollar, conforme a los desempeños y estándares propios del nivel. Por otro lado, en este contexto de pandemia, los profesores debendear de lado los prejuicios relacionados con el empleo de la tecnología para sus clases y aprovecharla como herramienta pedagógica para fomentar la comprensión lectora, dado que el nuevo escenario virtual de la educación, en el contexto global, demanda un cambio de perspectiva y adecuación de la enseñanza.

Referencias

- Awada, G., Burston, J., & Ghannage, R. (2019). *Effect of student team achievement division through WebQuest on EFL students' argumentative writing skills and their instructors' perceptions*. *Computer Assisted Language Learning*, 1–26. doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1558254>
- Awang, S., Ahmad, S., Alias, N., & DeWitt, D. (2016). *Design of an instructional module on Basic Life Support for homeschooled children*. *Cogent Education*, 3(1). doi: <https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1188439>
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). *Collaborative Strategic Reading for Students With Learning Disabilities in Upper Elementary Classrooms*. *Exceptional Children*, 82(4), 409–427. doi: <https://doi.org/10.1177/0014402915625067>
- Delgado, A. J., L. Wardlow, K. McKnight, and K. O'Malley. (2015). *Educational Technology: A Review of the Integration, Resources, and Effectiveness of Technology in K-12 Classrooms*. *Journal of Information Technology Education: Research* 14: 397–416.
- Earman, M. Marie Tejero Hughes. (2017). *Using WebQuests to Promote Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities*. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION* Vol.32, No.3, 2017. doi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184126.pdf>
- Ebadi, S., & Rahimi, M. (2018). *An exploration into the impact of WebQuest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: a mixed-methods study*. *Computer Assisted Language Learning*, 1–35. doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1449757>
- Evaluación Censal de Estudiantes (2018). *Evaluación Censal de Estudiantes*. Lima, Perú. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>: Minedu.
- Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G., & Ganley, P. (2015). *Addressing learning disabilities with UDL and technology: strategic reader*. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 72–83. doi: <https://doi.org/10.1177/0731948714544375>
- Hardcastle, J., C. F. Herrmann-Abell, and G. E. DeBoer. 2017, April. *Comparing Student Performance on Paper-and-pencil and Computer-based-tests*. Paper presented at AERA Annual Meeting, San Antonio, TX.
- Hernández, F., et al (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.

- Hover, A., & Wise, T. (2020). *Exploring ways to create 21st century digital learning experiences*. *Education* 3-13, 1–14. doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1826993>
- Kuimova, M.V., Golousenko, M.A., Nikiforov, D.S., & Shcherbakov, V.V. (2015). *Advantages of using WebQuests in EFL classes in a technical university*. *World Journal on Educational Technology*, 7(3), 167–171.
- Larico, M. (2017). *Eficacia del programa “Leyendo para comprender” en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctora en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú.
- Liang, W., & Fung, D. (2020). *Development and evaluation of a WebQuest-based teaching programme: Students’ use of exploratory talk to exercise critical thinking*. *International Journal of Educational Research*, 104, 101652. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101652>
- Ministerio de Educación (2018). *Resultados Evaluación Internacional PISA*. Lima, Perú: Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Pak, M. (2015). *Developing academic technology skills with WebQuests*. California English, 21(1), 11-13. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true> HYPERLINK
- PISA. (2018). *Marco de Educación de Competencia Lectora. Lima, Perú: Ministerio de Educación*. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>.
- Prescott, J. E., K. Bundschuh, E. R. Kazakoff, and P. Macaruso. (2018). *Elementary School- Wide Implementation of a Blended Learning Program for Reading Intervention*. *The Journal of Educational Research* 111 (4): 497–506.
- PwC (PricewaterhouseCoopers). (2018). *Technology in US schools: Are we Preparing our Kids for the Jobs of Tomorrow?* <https://www.pwc.com/us/en/about-us/corporate-responsibility/assets/pwcarewepreparingourkidsforthejobsoftomorrow.pdf>
- Saekhowa, J., & Kittisunthonphisarn, N. (2015). *The Development of Communicative English Lessons for WebQuest-based Instruction Through Social Networking*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1489–1493. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.099>

- Salmerón, L., & Delgado, P. (2019). *Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning / Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje*. *Cultura y Educación*, 1–16. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>
- Schleicher, A. (2015). *School technology struggles to make an impact*. BBC News, 15 September 2015. <http://www.bbc.com/news/business-34174795>
- Schwartz, S. (2020). *Teachers Scramble to make Remote Learning Work*. *Education Week*, March. <https://www.edweek.org/ew/index.html?intc=main-topnav>.
- Youmen Chaaban & Robyn Moloney (2016) *An Exploratory Study of the Factors Associated With Literacy Teachers' Integration of Technology: A Study of Lebanese Schools*. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32:4, 128-139, DOI: <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1205461>.