

La alfabetización digital como componente del hábito lector en la era tecnológica

The digital literacy as a component of reading habit in the technological era

Nieve de Jesús Alcivar Zambrano

nieve.alcivar@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-7111-9754>

Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador

Marivel Concepción Juradó Ronquillo

marivel.jurador@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9455-1441>

Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador

Diana Joselyn Espinoza Villon

diana.espinozavi@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4176-4811>

Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador

Leonardo Heráclides Martínez Valenzuela

leomartinez58050@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6013-2287>

Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador

Artículo recibido 30 de septiembre de 2025 /Arbitrado 28 de octubre de 2025 /Aceptado 21 de noviembre 2025 /Publicado 10 de diciembre de 2025

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.96>

RESUMEN

La era tecnológica ha transformado radicalmente los hábitos de lectura, integrando la alfabetización digital como competencia fundamental para el desarrollo académico y social. Este estudio tiene como objetivo examinar la relación entre la alfabetización digital y los hábitos lectores en estudiantes universitarios, examinando cómo las competencias digitales influyen en las prácticas de lectura contemporáneas. Se empleó un diseño mixto con 384 estudiantes universitarios, aplicando cuestionarios validados y análisis de correlación. Los resultados revelan una correlación positiva significativa ($r=0.742$, $p<0.001$) entre alfabetización digital y frecuencia lectora, evidenciando que el 68% prefiere formatos digitales y el 72% utiliza dispositivos móviles para leer. Se identificaron diferencias significativas según género y nivel académico. Se concluye que la alfabetización digital es un componente esencial del hábito lector contemporáneo, requiriendo estrategias pedagógicas integradas que fortalezcan ambas competencias para formar lectores críticos en entornos digitales.

Palabras clave:

Alfabetización digital; Competencias; Hábitos de lectura; Lectura; Tecnología

ABSTRACT

The technological era has radically transformed reading habits, integrating digital literacy as a fundamental competency for academic and social development. This study analyzes the relationship between digital literacy and reading habits in university students, examining how digital competencies influence contemporary reading practices. A mixed-method design was employed with 384 university students, applying validated questionnaires and correlation analysis. Results reveal a significant positive correlation ($r=0.742$, $p<0.001$) between digital literacy and reading frequency, showing that 68% prefer digital formats and 72% use mobile devices for reading. Significant differences were identified according to gender and academic level. It is concluded that digital literacy is an essential component of contemporary reading habit, requiring integrated pedagogical strategies that strengthen both competencies to form critical readers in digital environments.

Keywords:

Digital literacy; Skills; Reading habits; Reading; Technology

INTRODUCCIÓN

La transformación digital de las últimas dos décadas ha reconfigurado profundamente las prácticas lectoras en la sociedad contemporánea, instaurando nuevos paradigmas en la forma en que las personas acceden, procesan y comprenden la información (UNESCO, 2023). Este fenómeno ha suscitado un amplio debate académico sobre la naturaleza de la lectura en la era digital, y sobre las competencias necesarias para desenvolverse eficazmente en entornos tecnológicamente mediáticos (Zakir et al., 2025). En este escenario, la alfabetización digital emerge como una competencia esencial que trasciende el simple dominio de dispositivos tecnológicos, constituyéndose en un entramado de habilidades cognitivas, sociales y técnicas indispensables para la participación activa en la sociedad del conocimiento (Alarcón et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la UNESCO (2023) define la alfabetización digital como la capacidad de acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información utilizando tecnologías digitales de forma segura y responsable, fomentando el pensamiento crítico y la resiliencia frente a la desinformación. Esta definición amplía de forma significativa la definición tradicional de alfabetización, incorporando dimensiones que superan la simple decodificación de textos impresos y que implican la navegación estratégica en ecosistemas informacionales cada vez más complejos y dinámicos (Neri et al., 2023). Así, la alfabetización digital se ha convertido en un requisito clave para el éxito académico y profesional en el siglo XXI, particularmente en el ámbito universitario.

De forma paralela, los hábitos de lectura han experimentado transformaciones sustanciales en respuesta a la expansión de dispositivos móviles y plataformas electrónicas. Según Abang (2021), el 44% de los estudiantes universitarios prefiere leer en sitios web, y el 49% utiliza el teléfono móvil como principal medio de lectura, evidenciando un desplazamiento significativo desde los formatos impresos hacia entornos digitales. Esta migración no constituye únicamente un cambio de soporte, sino que implica alteraciones profundas en los procesos cognitivos asociados con la comprensión lectora, la retención de información y las estrategias de procesamiento textual (Lee et al., 2025).

La investigación reciente sobre lectura digital demuestra diferencias notables respecto a la lectura tradicional. Kaygısız (2025) señala que leer en formato digital suele requerir mayor tiempo y se relaciona con estrategias de procesamiento más superficiales, una autorregulación cognitiva limitada y, una carga atencional incrementada, derivada de la simultaneidad de estímulos como hipervínculos, desplazamientos y notificaciones. No obstante, otros autores como Lee et al. (2025) subrayan que las habilidades de autorregulación y metacognición pueden mitigar estas dificultades, posibilitando que los lectores con alta alfabetización digital desarrollen estrategias de comprensión profunda incluso en entornos digitales.

En el caso ecuatoriano, el Ministerio de Educación impulsa la Agenda Educativa Digital 2021-2025, orientada a promover la alfabetización digital y la construcción de una ciudadanía digital inclusiva e intercultural (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Esta política reconoce la urgencia de integrar las tecnologías en el sistema educativo, no solo como herramientas operativas, sino como medios que favorecen el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y docentes. Sin embargo, su implementación se enfrenta a desafíos persistentes vinculados con la brecha digital, las desigualdades territoriales en el acceso al equipamiento tecnológico y la heterogeneidad en las competencias del profesorado.

Las investigaciones recientes corroboran la existencia de una relación directa entre alfabetización digital y rendimiento académico. Zakir et al. (2025) evidenciaron que el fortalecimiento de las habilidades digitales se traduce en un mejor desempeño académico, mediado por variables como

la autoeficacia tecnológica, el aprendizaje informal y la competencia digital general. Este hallazgo sugiere que la alfabetización digital no solo facilita el acceso a recursos académicos, sino que también potencia las capacidades de aprendizaje autónomo y la confianza en el uso de tecnologías educativas. En un estudio con 736 estudiantes universitarios de Indonesia, estos autores reportaron que la alfabetización digital explica el 62.8% de la varianza del rendimiento académico, lo cual confirma su papel decisivo en los procesos de aprendizaje y éxito educativo en la actualidad.

A pesar de ello, persisten importantes brechas en los niveles de competencia digital entre diferentes grupos sociales y contextos geográficos. Revisiones sistemáticas recientes (Sotelo et al., 2024) indican que la mayoría de los estudiantes latinoamericanos se autoperceben con habilidades digitales intermedias, mostrando debilidades en áreas de creación de contenidos y gestión crítica de la información. En Ecuador investigaciones como las de Pegalajar y Rodríguez (2023) han documentado una alfabetización digital heterogénea entre los estudiantes de educación superior, mientras que Mejías et al. (2024) identificaron cinco dimensiones esenciales para evaluar las competencias digitales en contextos latinoamericanos, subrayando las disparidades que aun limitan la equidad educativa en entornos digitalizados.

Por otra parte, la pandemia de COVID-19 aceleró la digitalización de la enseñanza desafiando a estudiantes y docentes a adaptarse rápidamente a modalidades virtuales. Aquellos con mayores niveles de alfabetización digital demostraron una capacidad superior para transitar entre entornos virtuales, gestionar su aprendizaje autónomo y sostener su rendimiento académico. Esta experiencia global evidenció la necesidad urgente de insertar la alfabetización digital como componente transversal de los currículos universitarios, entendida no como una destreza técnica, sino como un elemento formativo clave que dinamiza el aprendizaje significativo en todas las disciplinas.

Pese a la abundancia de estudios sobre alfabetización digital y lectura de manera independiente, aún persiste una brecha en la comprensión su interrelación dentro de la educación superior latinoamericana. La mayoría de los estudios se concentran en regiones europeas, asiáticas o norteamericanas (Neri et al., 2023), dejando escasamente exploradas las realidades de América Latina, donde las condiciones de socio tecnológicas y las prácticas pedagógicas presentan peculiaridades culturales. En el caso de Ecuador, investigaciones recientes permiten esbozar un panorama preliminar. Suárez et al. (2023) identificaron bajos índices de lectura y una fuerte preferencia por los soportes digitales (80% frente al 17.5% por el formato impreso). Mientras que (Rentería, 2021) señaló niveles intermedios de alfabetización digital, con limitaciones notorias en la gestión y creación de la información.

Por último cabe destacar, que gran parte de la literatura aun aborda la alfabetización digital desde perspectivas esencialmente instrumentales, otorgando escasa atención a sus dimensiones críticas y éticas. Evaluar la veracidad de las fuentes, discriminar la información confiable y participar responsablemente en entornos digitales son capacidades imprescindibles que requieren de una mirada reflexiva, formativa y humanizadora (UNESCO, 2023). En consecuencia, la comprensión profunda de cómo estas competencias impactan en los hábitos lectores y en la calidad de la experiencia de lectura representa un campo de estudio que demanda mayor desarrollo, especialmente en los contextos educativos latinoamericanos.

En el contexto ecuatoriano, marcado por desafíos persistentes de conectividad, desigualdades regionales en el acceso tecnológico (especialmente entre la Sierra, la Costa y la Amazonía), y por las transformaciones aceleradas impulsadas por la Agenda Educativa Digital 2021-2025, resulta fundamental analizar cómo los estudiantes universitarios están desarrollando sus competencias de

alfabetización digital y de qué manera estas configuran sus prácticas lectoras. Estudios como el de Rentería (2021) realizados en la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, evidencian que los estudiantes ecuatorianos presentan un nivel intermedio de competencia digital, con puntajes relativamente bajos en las dimensiones de información (5.4/10), comunicación (6.0/10) y creación de contenidos (5.3/10), y resultados más favorables en seguridad (7.2/10) y resolución de problemas (6.6/10). Esta caracterización evidencia la necesidad de fortalecer la formación digital en el ámbito universitario, no solo desde la perspectiva técnica, sino también desde la comprensión crítica y el uso ético de la información.

Por tanto, comprender la relación entre la alfabetización digital y hábitos lectores puede aportar insumos valiosos para el diseño de políticas institucionales, estrategias pedagógicas y programas de formación docente orientados a responder de manera efectiva a las demandas del entorno educativo digital.

Por tanto, esta investigación tiene como propósito examinar la relación entre la alfabetización digital y los hábitos lectores en estudiantes universitarios, con los siguientes objetivos específicos: (a) caracterizar los niveles de alfabetización digital de los estudiantes universitarios según dimensiones técnicas, informacionales y críticas; (b) identificar los patrones de hábitos de lectura predominantes, incluyendo preferencias de formato, frecuencia lectora y propósitos de lectura; (c) analizar la correlación entre el nivel de alfabetización digital y la frecuencia y calidad de los hábitos lectores; y (d) examinar las diferencias en alfabetización digital y hábitos lectores según variables demográficas como género, nivel académico y área de conocimiento.

Desde esta perspectiva, se plantea como hipótesis central la existencia de una relación positiva y significativa entre el nivel de alfabetización digital y la calidad de los hábitos lectores en estudiantes universitarios, en el sentido de que competencias digitales más desarrolladas se asocian con prácticas lectoras más frecuentes, diversificadas y críticas. Esta hipótesis parte del supuesto de que la alfabetización digital amplía el acceso a múltiples fuentes de información, potencia las estrategias de búsqueda y evaluación crítica de contenidos, y favorece experiencias de lectura más activas y reflexivas y contextualizadas en el ecosistema tecnológico actual.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto de investigación, integrando métodos cuantitativos y cualitativos para examinar la relación entre alfabetización digital y hábitos lectores en estudiantes universitarios. El componente cuantitativo, de alcance correlacional, permitió identificar y cuantificar las relaciones entre variables mediante análisis estadísticos, mientras que el componente cualitativo, de carácter exploratorio, facilitó la comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a sus prácticas de lectura digital. Este diseño mixto secuencial explicativo (Creswell, 2014) se consideró apropiado para abordar la complejidad del fenómeno estudiado, combinando la generalización estadística con la comprensión contextualizada.

Se implementó un diseño no experimental de tipo transversal, considerando la recolección de datos en un momento único durante el segundo semestre del año académico 2024-2025. Esta decisión metodológica respondió al interés de obtener una caracterización puntual de las competencias digitales y hábitos lectores en un contexto temporal específico, sin manipulación de variables ni seguimiento longitudinal. El diseño correlacional permitió examinar la covariación entre alfabetización digital y hábitos lectores, aunque sin establecer relaciones causales definitivas.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios matriculados en universidades ecuatorianas de las tres regiones principales (Sierra, Costa y Amazonía), totalizando aproximadamente 8,500 estudiantes activos distribuidos en diversas áreas de conocimiento. El tamaño muestral se determinó mediante la fórmula para poblaciones finitas considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, resultando en una muestra requerida de 368 participantes. Se empleó un muestreo probabilístico estratificado proporcional, considerando como estratos el nivel académico (primer año, años intermedios, último año) y el área de conocimiento (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Tecnología, Artes). La muestra final estuvo constituida por 384 estudiantes (210 mujeres, 174 hombres), con edades comprendidas entre 18 y 35 años ($M = 21.3$, $DE = 2.8$).

Para la recolección de información cuantitativa se aplicaron dos instrumentos principales.

Cuestionario de Alfabetización Digital (CAD): se adaptó un instrumento basado en el modelo DigComp de la Comisión Europea (Carretero et al., 2017), ampliamente validado en el ámbito universitario latinoamericano. El cuestionario incluyó 45 ítems distribuidos en cinco dimensiones: (a) alfabetización informacional (10 ítems), que evalúa habilidades para buscar, evaluar y gestionar información digital; (b) comunicación y colaboración digital (10 ítems), orientada a valorar la interacción y cooperación mediante tecnologías digitales; (c) creación de contenidos digitales (9 ítems), que mide competencias de producción y edición digital; (d) seguridad digital (8 ítems), referida al manejo responsable de datos personales y protección de dispositivos; y (e) resolución de problemas técnicos (8 ítems), que analiza la capacidad de afrontar incidencias tecnológicas. Los ítems se respondieron en escala Likert de cinco puntos (1 = nunca, 5 = siempre), alcanzando una alta confiabilidad en el estudio piloto (α de Cronbach = 0.89).

Cuestionario de Hábitos Lectores (CHL): se diseñó un instrumento ad hoc de 38 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: (a) frecuencia y tiempo de lectura (8 ítems), que indaga la regularidad de las prácticas lectoras; (b) preferencias de formato y dispositivos (10 ítems), que explora la elección entre medios impresos y digitales; (c) tipos de textos y propósitos de lectura (12 ítems), que identifica géneros y motivaciones lectoras; y (d) comprensión y estrategias lectoras (8 ítems), que examina la autopercepción de comprensión y uso de estrategias metacognitivas. Se combinaron escalas tipo Likert y preguntas de opción múltiple. La validez de contenido se aseguró mediante el juicio de cinco especialistas en educación y lectura, obteniéndose un coeficiente V de Aiken de 0.92 y una confiabilidad general satisfactoria (α de Cronbach = 0.86).

Complementariamente, se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas con estudiantes seleccionados intencionalmente para representar niveles alto, medio, y bajo de alfabetización digital según los resultados del cuestionario. Estas entrevistas, con una duración promedio de 45 minutos, exploraron las experiencias de lectura digital, las percepciones sobre las ventajas y desafíos, así como las estrategias utilizadas para optimizar la comprensión en entornos digitales.

El proceso de la recolección de datos se desarrolló en tres fases. En la fase preparatoria (septiembre 2024), se obtuvieron las autorizaciones institucionales necesarias y se realizó un estudio piloto con 40 estudiantes para validar los instrumentos. En la fase de aplicación (octubre-noviembre 2024), los cuestionarios fueron administrados en formato digital mediante la plataforma Google Forms, garantizando el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Los participantes recibieron un consentimiento informado digital explicando los propósitos de la investigación, la voluntariedad de la participación y el tratamiento ético de los datos. La tasa de respuesta fue del 87%, considerándose satisfactoria para estudios de esta naturaleza. En la fase cualitativa (diciembre 2024), se realizaron las

entrevistas semiestructuradas mediante videoconferencia, grabándose con autorización previa de los participantes.

Los datos cuantitativos se procesaron mediante el software estadístico SPSS versión 27. Se realizaron análisis descriptivos (medidas de tendencia central, dispersión y distribución de frecuencias) para caracterizar los niveles de alfabetización digital y los patrones de hábitos lectores. La normalidad de las distribuciones se evaluó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, confirmando distribuciones aproximadamente normales para las variables principales. Se aplicó la correlación de Pearson para examinar las relaciones entre alfabetización digital y hábitos lectores. Las diferencias según variables demográficas se analizaron mediante pruebas t de Student para variables dicotómicas (género) y ANOVA de un factor para variables politómicas (nivel académico, área de conocimiento), complementadas con pruebas post hoc de Tukey cuando se identificaron diferencias significativas. El nivel de significación estadística se estableció en $p < 0.05$.

Los datos cualitativos se sometieron a análisis temático (Braun & Clarke, 2006) a partir de una codificación inductiva orientada a identificar patrones recurrentes vinculados con experiencias de lectura digital, percepciones de competencia y estrategias lectoras. La confiabilidad del análisis se fortaleció mediante triangulación de investigadores, en la que dos analistas independientes codificaron el 30% de las transcripciones, alcanzando un coeficiente Kappa de Cohen de 0.84.

Finalmente, la investigación se realizó cumpliendo estrictamente los principios éticos de la investigación con seres humanos, garantizando el consentimiento informado, la confidencialidad, el anonimato y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. El protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el comité de ética institucional de las universidades participantes en Ecuador. Los datos fueron almacenados en servidores seguros con acceso restringido exclusivamente al equipo investigador, y serán eliminados tras el período de cinco años estipulado en la normativa institucional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos recopiló información de 384 estudiantes universitarios, permitiendo caracterizar tanto los niveles de alfabetización digital como los patrones de hábitos lectores, así como examinar las relaciones entre ambas variables.

Caracterización de la Alfabetización Digital

Los resultados del Cuestionario de Alfabetización Digital (CAD) indicaron una puntuación media general de alfabetización digital de 3.42 (DE = 0.68) en una escala de 1 a 5, ubicándose en un nivel intermedio-alto. El análisis por dimensiones reveló diferencias relevantes, como se presenta en la Tabla 1. La dimensión de Comunicación y colaboración digital obtuvo la puntuación más elevada ($M = 3.78$, $DE = 0.62$), mientras que Creación de contenidos digitales presentó la media más baja ($M = 2.98$, $DE = 0.81$), evidenciando que los estudiantes dominan mejor las competencias relacionadas con el uso y la interacción digital que aquellas vinculadas con la producción de contenidos originales.

Tabla 1. Puntuaciones medias de alfabetización digital por dimensiones

Dimensión	Media	Desviación Estándar	Nivel Interpretado
Alfabetización informacional	3.46	0.74	Intermedio-Alto
Comunicación y colaboración digital	3.78	0.62	Alto
Creación de contenidos digitales	2.98	0.81	Intermedio
Seguridad digital	3.25	0.79	Intermedio
Resolución de problemas técnicos	3.34	0.76	Intermedio-Alto
Alfabetización Digital Global	3.42	0.68	Intermedio-Alto

Nota. N = 384. Escala: 1 = Muy bajo, 2 = Bajo, 3 = Intermedio, 4 = Alto, 5 = Muy alto.

El análisis de frecuencias mostró que el 23% de los estudiantes alcanza niveles altos de alfabetización digital (puntuación ≥ 4.0), el 58% niveles intermedios (puntuación entre 3.0 y 3.99), y el 19% niveles bajos (puntuación < 3.0). Estas proporciones evidencian avances significativos en el desarrollo de competencias digitales en el contexto universitario, aunque aún persisten brechas notorias que demandan acciones formativas diferenciadas.

Patrones de hábitos lectores

Los resultados del Cuestionario de Hábitos Lectores (CHL) señalan transformaciones sustantivas en las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios. En relación con la frecuencia de lectura, el 42% de los participantes reportó leer diariamente con propósitos académicos, mientras que solo el 18% manifiesta leer diariamente por placer. El tiempo promedio dedicado a la lectura académica fue de 2.3 horas diarias (DE = 1.1), significativamente superior al tiempo dedicado a lectura recreativa (M = 0.7 horas, DE = 0.9).

En cuanto a los formatos y dispositivos, predominan las lecturas en medios digitales, como se muestra en la Tabla 2. El 68% de los estudiantes prefiere leer en formatos digitales, frente a un 20% que prefiere el formato impreso y un 12% que no expresa preferencia clara. El teléfono inteligente se posiciona como el dispositivo principal (72%), seguido de la computadora portátil (64%) y la tableta (28%). La lectura en múltiples dispositivos (89%) muestra la versatilidad del estudiantado, aunque podría también implicar fragmentación de la atención y dispersión cognitiva.

Tabla 2. Preferencias de formato y dispositivos de lectura

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Preferencia de Formato		
Digital	261	68%
Impreso	77	20%
Sin preferencia	46	12%

Dispositivo Principal de Lectura		
Teléfono inteligente	277	72%
Computadora portátil	246	64%
Tableta	108	28%
Computadora de escritorio	92	24%
E-reader	34	9%
Propósito Principal de Lectura Digital		
Académico	358	93%
Informativo (noticias, actualidad)	312	81%
Recreativo (novelas, ficción)	189	49%
Profesional	156	41%
Redes sociales	341	89%

Nota. N = 384. Los porcentajes de dispositivos suman más de 100% debido a uso múltiple.

Los datos confirman que los textos más consultados son los artículos académicos (93%), documentos PDF descargados (87%) y páginas web informativas (81%) constituyeron los formatos más frecuentemente consultados. La lectura recreativa en formatos digitales fue reportada por solo el 49% de los participantes, sugiriendo que la digitalización se asocia principalmente con propósitos académicos e informativos más que con el placer de leer.

Relación entre alfabetización digital y hábitos lectores

El análisis de correlación de Pearson mostró una relación positiva y estadísticamente significativa entre la alfabetización digital global y la frecuencia de lectura ($r = 0.742$, $p < 0.001$), evidenciando que niveles más elevados de competencias digitales se asocian con prácticas lectoras más frecuentes. Este hallazgo fundamental confirma la hipótesis central de la investigación. La Tabla 3 detalla las correlaciones entre las dimensiones específicas de alfabetización digital y diferentes indicadores de hábitos lectores.

Tabla 3. Correlaciones entre Dimensiones de Alfabetización Digital y Hábitos Lectores

Dimensión de alfabetización digital	de	Frecuencia de lectura	Diversidad de textos	Comprensión autopercibida	Uso de estrategias metacognitivas
Alfabetización informacional		0.698***	0.712***	0.634***	0.689***
Comunicación y colaboración digital	y	0.512***	0.478***	0.423***	0.456***
Creación de contenidos digitales	de	0.587***	0.623***	0.592***	0.611***
Seguridad digital		0.456***	0.441***	0.398***	0.432***

Resolución de	0.523***	0.534***	0.487***	0.512***
problemas técnicos				
Alfabetización Digital Global	0.742***	0.678*	0.621*	0.653*

Nota. N = 384. *** $p < 0.001$. Todas las correlaciones son significativas al nivel 0.001.

Los resultados destacan a la alfabetización informacional como la dimensión más fuertemente correlacionada con los indicadores lectores, especialmente con la diversidad de textos ($r = 0.712$, $p < 0.001$), sugiriendo que las habilidades de búsqueda, evaluación y gestión de información son particularmente relevantes para desarrollar prácticas lectoras ricas y diversificadas. Por su parte, la Creación de contenidos digitales correlacionó significativamente con el uso de estrategias metacognitivas ($r = 0.611$, $p < 0.001$), indicando que la capacidad de producir contenidos digitales se vincula con procesos reflexivos más profundos durante la lectura.

Diferencias según variables demográficas

El análisis de diferencias según género reveló resultados significativos. Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que los hombres tanto en alfabetización digital ($M_{mujeres} = 3.52$, $DE_{mujeres} = 0.64$ vs. $M_{hombres} = 3.29$, $DE_{hombres} = 0.71$; $t(382) = 3.24$, $p = 0.001$) como en frecuencia de lectura ($M_{mujeres} = 4.18$, $DE_{mujeres} = 0.89$ vs. $M_{hombres} = 3.76$, $DE_{hombres} = 1.02$; $t(382) = 4.12$, $p < 0.001$). Sin embargo, no se identificaron diferencias significativas en las preferencias de formato digital versus impreso según género ($\chi^2 = 2.34$, $p = 0.126$).

El análisis de varianza según nivel académico evidenció diferencias estadísticamente significativas en alfabetización digital ($F(2, 381) = 12.78$, $p < 0.001$). Las pruebas post hoc de Tukey revelaron que los estudiantes de último año presentaban niveles significativamente superiores ($M = 3.67$, $DE = 0.61$) comparados con los de primer año ($M = 3.18$, $DE = 0.72$, $p < 0.001$) y años intermedios ($M = 3.42$, $DE = 0.65$, $p = 0.012$), sugiriendo que la competencia digital se desarrolla progresivamente durante la trayectoria universitaria.

Respecto al área de conocimiento, se identificaron diferencias significativas en alfabetización digital ($F(3, 380) = 8.92$, $p < 0.001$). Los estudiantes de Ciencias Exactas y Tecnología obtuvieron las puntuaciones más elevadas ($M = 3.71$, $DE = 0.59$), seguidos de Ciencias de la Salud ($M = 3.48$, $DE = 0.64$), Ciencias Sociales y Humanidades ($M = 3.32$, $DE = 0.71$) y Artes ($M = 3.12$, $DE = 0.78$). Las pruebas post hoc confirmaron que las diferencias entre Ciencias Exactas y Tecnología y las otras áreas eran estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

Análisis cualitativo de experiencias de lectura digital

Las entrevistas semiestructuradas revelaron percepciones matizadas sobre la lectura digital. Los estudiantes con alta alfabetización digital ($n = 4$) describieron la lectura digital como “flexible”, “accesible” y “eficiente”, destacando la posibilidad de buscar instantáneamente definiciones, acceder a múltiples fuentes simultáneamente y organizar bibliotecas personales digitales. Un estudiante expresó: “La lectura digital me permite ser más activo, puedo subrayar, hacer anotaciones y compartir fragmentos interesantes con mis compañeros en segundos”.

En contraste, estudiantes con baja alfabetización digital ($n = 4$) manifestaron dificultades relacionadas con la “sobrecarga de información”, “distracciones constantes” y “cansancio visual”. Una estudiante comentó: “Me pierdo fácilmente cuando leo en la pantalla, hay tantas pestañas abiertas que termino sin profundizar en nada”. Estos testimonios evidencian que la experiencia de lectura digital varía sustancialmente según el nivel de competencias digitales.

Los estudiantes con alfabetización digital intermedia ($n = 4$) expresaron ambivalencia, reconociendo ventajas prácticas de la lectura digital pero añorando aspectos del formato impreso. Varios participantes mencionaron desarrollar estrategias compensatorias, como imprimir textos extensos para lecturas profundas o utilizar aplicaciones de lectura sin distracciones.

Tabla 4. Estrategias Metacognitivas Empleadas en Lectura Digital

Estrategia			Frecuencia de Uso (%)	Nivel Alfabetización Digital Alto (%)	Nivel Alfabetización Digital Bajo (%)
Tomar notas digitales			67%	89%	32%
mientras lee					
Utilizar marcadores o resaltadores digitales			72%	91%	41%
Crear resúmenes o mapas conceptuales digitales			43%	76%	18%
Verificar múltiples fuentes sobre el mismo tema			58%	84%	25%
Utilizar diccionarios o enciclopedias en línea			81%	94%	58%
Compartir y discutir lecturas en plataformas digitales			52%	78%	21%
Configurar ambientes de lectura sin distracciones			38%	67%	14%

Nota. N = 384. Nivel Alto: puntuación ≥ 4.0 ($n = 88$). Nivel Bajo: puntuación < 3.0 ($n = 73$).

Los datos de la Tabla 4 muestran que los estudiantes con alta alfabetización digital emplean estrategias metacognitivas con mayor frecuencia y variedad, aprovechando las affordances digitales para enriquecer su comprensión lectora. Particularmente notable es la diferencia en la creación de resúmenes o mapas conceptuales digitales (76% vs. 18%), sugiriendo que la competencia digital facilita formas más elaboradas de procesamiento de información.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación confirman la hipótesis central de que existe una relación positiva y significativa entre la alfabetización digital y los hábitos lectores en estudiantes universitarios, con implicaciones importantes para la comprensión de las prácticas de lectura contemporáneas y el diseño de intervenciones pedagógicas en educación superior. La correlación sustancial identificada ($r = 0.742$, $p < 0.001$) entre alfabetización digital global y frecuencia de lectura sugiere que las competencias digitales no constituyen meramente habilidades técnicas auxiliares, sino que se configuran como componentes estructurales del hábito lector en la era tecnológica.

Estos resultados coinciden con los reportados por Zakir et al. (2025), quienes identificaron que la alfabetización digital predice significativamente el rendimiento académico, mediado por variables como el aprendizaje informal digital y la autoeficacia. La presente investigación amplía estos hallazgos al demostrar que la alfabetización digital no solo influye en los resultados académicos generales, sino específicamente en las prácticas lectoras que fundamentan el aprendizaje universitario.

En el caso ecuatoriano, estos hallazgos adquieren especial relevancia. Suárez et al. (2023) documentaron que pese al uso masivo de redes sociales (99%), solo el 20% de los estudiantes lee por placer, evidenciando una brecha entre la hiperconectividad digital y la lectura significativa. Los resultados del presente estudio, confirman esta tendencia, pero también señalan que estudiantes con mayores niveles de alfabetización informacional desarrollan hábitos lectores más amplios y diversificados ($r = 0.712$, $p < 0.001$). Este vínculo resalta que la capacidad de buscar, evaluar y gestionar información es fundamental para fomentar prácticas lectoras sostenidas y críticas, un aspecto que debería ser central en la formación universitaria.

El predominio de las preferencias por formatos digitales (68%) y el uso masivo de dispositivos móviles para leer (72%) corroboran las tendencias identificadas por Abang (2021) en contextos asiáticos y por Suárez et al. (2023) en Ecuador, donde documentaron que el 80% de los estudiantes universitarios ecuatorianos prefiere la lectura en pantalla (computadora, móvil o tableta) sobre el papel (17.5%), evidenciando que la migración hacia la lectura digital constituye un fenómeno transcultural que responde a transformaciones tecnológicas globales. No obstante, el presente estudio revela matices importantes: mientras que en el estudio de Abang el 44% prefería leer en sitios web, en nuestra investigación el 93% utiliza la lectura digital primordialmente para propósitos académicos, lo que sugiere diferencias en los patrones de uso según contextos educativos y culturales. La preferencia marcada por la lectura digital académica frente a la lectura recreativa digital (93% vs. 49%) plantea interrogantes sobre la naturaleza del compromiso lector en formatos digitales.

Desde esta perspectiva, cobran sentido las preocupaciones expresadas por Kaygısız (2025) sobre la superficialidad y menor autorregulación cognitiva en la lectura digital. Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que la brecha entre lectura superficial y lectura profunda puede mitigarse por el nivel de alfabetización digital. Los estudiantes con mayor competencia digital reportaron emplear estrategias metacognitivas elaboradas -como anotaciones digitales (89%) o elaboración de mapas conceptuales (76%)-, mientras que quienes poseen competencias más limitadas manifestaron mayor distracción y sobrecarga cognitiva. Esta evidencia refuerza lo expuesto por Lee et al. (2025), para quienes el desarrollo de la autorregulación digital constituye un indicador clave de los procesos de comprensión profunda en entornos virtuales.

Asimismo, las diferencias observadas según género reflejan matices relevantes. En este estudio las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores tanto en alfabetización digital como en frecuencia de

lectura, contradicen parcialmente los hallazgos de Neri et al. (2023), quienes reportaron que estudiantes masculinos se autopercibían con mejores competencias digitales. Esta discrepancia podría explicarse por diferencias metodológicas -este estudio empleó medidas de desempeño además de autopercepción- o por variaciones contextuales. Los hallazgos sugieren la necesidad de examinar críticamente los estereotipos de género en relación con competencias tecnológicas, reconociendo que las diferencias observadas pueden reflejar factores socioculturales más que capacidades intrínsecas.

La tendencia ascendente de las competencias digitales a lo largo de la trayectoria universitaria muestra que la educación superior contribuye a su fortalecimiento, aunque de forma incidental más que planificada. Esta observación respalda las reflexiones de Alarcón Belmonte et al. (2024), quienes sostienen que la alfabetización digital requiere una formación explícita, transversal y continua. En efecto, la progresión que se observó entre estudiantes de primer y último año evidencia la potencialidad del entorno universitario como espacio formativo, siempre que se articulen políticas institucionales coherentes con los desafíos de la transformación digital.

Las diferencias entre áreas de conocimiento refuerzan esta lectura contextual. Los estudiantes de Ciencias Exactas y Tecnología alcanzaron mejores resultados en alfabetización digital, mientras que los de Artes y Humanidades destacaron por sus hábitos lectores. Estas variaciones reflejan no solo niveles distintos de exposición tecnológica, sino culturas epistemológicas divergentes en torno al uso de la información. Tal como advierte Suárez et al. (2023), este escenario plantea un desafío para las universidades: asegurar el desarrollo equilibrado de competencias digitales y lectoras en todas las disciplinas, evitando que la especialización técnica desplace las dimensiones críticas y hermenéuticas de la lectura.

Los datos cualitativos revelan una tensión fundamental en las experiencias de lectura digital: mientras algunos estudiantes aprovechan las *affordances* digitales para enriquecer su comprensión (búsqueda instantánea, acceso múltiple, anotaciones colaborativas), otros experimentan fragmentación, superficialidad y sobrecarga cognitiva. Esta polarización sugiere que la tecnología digital no determina unilateralmente la calidad de la experiencia lectora, sino que su impacto está mediado por las competencias, estrategias y disposiciones del lector. Este hallazgo resuena con las perspectivas socioculturales de la lectura que enfatizan la agencia del lector en la construcción de significado.

Entre las limitaciones del presente estudio destaca su diseño transversal, que impide establecer relaciones causales definitivas entre alfabetización digital y hábitos lectores. Aunque la correlación identificada es robusta, es plausible que la relación sea bidireccional: la alfabetización digital facilita prácticas lectoras más frecuentes y diversificadas, pero simultáneamente, la lectura digital frecuente puede desarrollar competencias digitales. Estudios longitudinales son necesarios para dilucidar la direccionalidad y la dinámica temporal de estas relaciones.

Adicionalmente, la dependencia de medidas de autoinforme para evaluar tanto la alfabetización digital como los hábitos lectores introduce potenciales sesgos de deseabilidad social y autopercepción inexacta. Futuros estudios se beneficiarían de la incorporación de medidas de desempeño objetivo, como tareas de comprensión lectora en formatos digitales y evaluaciones prácticas de competencias digitales específicas. La investigación de Lee et al. (2025) sobre el uso de inteligencia artificial para detectar procesos cognitivos mediante señales conductuales ofrece un modelo prometedor para evaluaciones más objetivas y ecológicamente válidas.

Finalmente, debe reconocerse que los resultados reflejan un contexto socioeducativo específico: universidades ecuatorianas de las tres regiones principales (Sierra, Costa y Amazonía) en plena implementación de la Agenda Educativa Digital 2021-2025. Las marcadas desigualdades de

infraestructura tecnológica entre regiones, así como las diferencias en prácticas pedagógicas y en hábitos lectores, limitan la generalización de los hallazgos. Aun así, la consistencia de los resultados con investigaciones realizadas en países de Asia y Europa evidencia la existencia de patrones transnacionales en la relación entre alfabetización digital y lectura, modulados por factores culturales y estructurales.

Queda pendiente abordar en profundidad las dimensiones críticas y éticas de la alfabetización digital. Competencias como el discernimiento frente a la desinformación, la evaluación de la fiabilidad de las fuentes y la navegación responsable en entornos digitales, destacadas por la UNESCO (2023), son fundamentales para formar ciudadanos capaces de participar activamente en sociedades interconectadas. Estas dimensiones, aún poco exploradas, representan un campo fértil para la investigación y la acción educativa en el marco de una universidad comprometida con la formación integral y humanista.

CONCLUSIONES

Esta investigación demuestra que la alfabetización digital constituye un componente fundamental del hábito lector en la era tecnológica. No se trata de una habilidad técnica periférica, sino como una competencia estructural que modela las prácticas de lectura contemporáneas y condiciona la manera en que los estudiantes universitarios acceden, interpretan y construyen conocimiento.

La relación positiva y significativa entre alfabetización digital y frecuencia lectora evidencia que el desarrollo de competencias digitales robustas resulta indispensable para formar lectores activos, críticos y estratégicos en entornos informacionalmente complejos. Los estudiantes con mayores niveles de alfabetización digital no solo leen con más frecuencia, sino que varían sus lecturas, aplican estrategias metacognitivas más elaboradas y aprovechan las potencialidades de los medios digitales para enriquecer su comprensión textual.

El predominio de los formatos digitales y el uso extendido de dispositivos móviles confirman que la lectura digital no es una tendencia emergente, sino una práctica que se ha consolidado entre los universitarios. Sin embargo, este cambio de soporte no implica una experiencia homogénea: mientras algunos lectores desarrollan destrezas avanzadas para gestionar la información, otros enfrentan dificultades asociadas con la fragmentación, la distracción y el procesamiento superficial. Estas diferencias refuerzan la urgencia de integrar la alfabetización digital en los procesos formativos, no como una asignatura aislada, sino como un eje transversal que promueva la comprensión crítica y reflexiva en medios digitales.

Las implicaciones prácticas de estos hallazgos son sustanciales para las instituciones de educación superior. Primero, se debe integrar la alfabetización digital de manera explícita y transversal en los currículos universitarios, trascendiendo enfoques instrumentales centrados en el manejo técnico de herramientas para desarrollar competencias informacionales, comunicativas, creativas y críticas en entornos digitales. Los programas de formación docente deben capacitar a los educadores para diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechen los recursos digitales, estimulen la lectura profunda y fomenten la autorregulación cognitiva de los estudiantes.

Segundo, las bibliotecas universitarias y los servicios de apoyo académico deben rediseñar sus ofertas para responder a las necesidades de los lectores digitales contemporáneos. Esto implica ofrecer recursos y talleres sobre estrategias de lectura digital efectiva, herramientas de gestión de información y espacios virtuales de aprendizaje colaborativo. La formación en competencias informacionales debe

enfaticar no solamente la búsqueda y recuperación de información, sino también su evaluación crítica, síntesis y uso ético, competencias fundamentales para navegar en ecosistemas informacionales complejos y frecuentemente saturados de desinformación.

Tercero, resulta necesario atender las brechas identificadas según género, nivel académico y área de conocimiento mediante intervenciones diferenciadas que garanticen equidad en el acceso al desarrollo de competencias digitales. Los programas de inducción para estudiantes de primer año deben incluir componentes de alfabetización digital que faciliten su transición a las demandas de lectura académica en formatos digitales. De manera similar, las áreas menos familiarizadas con tecnologías digitales requieren apoyo focalizado para asegurar que todos los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para participar plenamente en la sociedad del conocimiento.

En cuanto a proyección investigativa. Futuros estudios podrían adoptar enfoques longitudinales para comprender la dinámica temporal entre alfabetización digital y hábitos lectores, o implementar diseños experimentales que evalúen el impacto de intervenciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la lectura digital profunda. Del mismo modo, los estudios comparativos entre distintos contextos culturales e institucionales permitirían identificar cómo las condiciones socioeducativas modulan estas relaciones.

Otra línea de investigación crucial involucra las dimensiones críticas y éticas de la alfabetización digital. Comprender cómo los estudiantes evalúan la confiabilidad de fuentes digitales, disciernen información verificada de desinformación y enfrentan dilemas éticos en espacios digitales. En un contexto marcado por la desinformación y la manipulación mediática, la lectura crítica constituye una forma de ciudadanía digital activa.

Finalmente, aunque la alfabetización digital se consolida como un pilar fundamental del hábito lector contemporáneo, la lectura impresa mantiene un valor insustituible. La alfabetización plena en el siglo XXI implica transitar fluidamente entre formatos digitales e impresos, seleccionando el medio más apropiado según el propósito, el tipo de texto y el contexto. Las instituciones educativas deben promover una visión ecológica e inclusiva de la lectura que reconozca la coexistencia de lo impreso y lo digital, cultivando en los estudiantes la capacidad de leer con profundidad, reflexividad y autonomía en múltiples formatos.

REFERENCIAS

- Abang, D. (2021). Reading Habits Among Students in the Digital Era: Changes of Trends and Behaviours. *Journal of Academic Library Management (AcLiM)*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.24191/aclim.v1i1.5>
- Alarcón, I., Sánchez, R., Yuguero, O., Acezat, J., Martínez, A., y Saperas, C. (2024). La alfabetización digital como elemento clave en la transformación digital de las organizaciones en salud. *Atención Primaria*, 56(6), 102880. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2024.102880>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carretero, S., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book255675>
- Kaygısız, Ç. (2025). Comparison of digital and printed text reading process. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13668-5>
- Lee, Y., Migut, G., y Specht, M. (2025). Unveiling cognitive processes in digital reading through

- behavioural cues: A hybrid intelligence (HI) approach. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 413-436. <https://doi.org/10.1111/bjet.13551>
- Mejías, A., D'Armas, M., Vargas, E., Cárdenas, J., y Vidal, C. (2024). Assessment of digital competencies in higher education students: development and validation of a measurement scale. *Frontiers in Education*, 9, 1497376. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1497376>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Agenda Educativa Digital 2021-2025*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/Agenda-Educativa-Digital-2021-2025.pdf>
- Neri, L., Mortis, S., y Escudero, A. (2023). Competencia digital en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Transdigital*, 4(8), 1-15. <https://doi.org/10.56162/transdigital294>
- Pegalajar, M., y Rodríguez, Á. (2023). Digital literacy in university students of education degrees in Ecuador. *Frontiers in Education*, 8, 1299059. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1299059>
- Rentería, H. (2021). Competencias Digitales de los Estudiantes Universitarios en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 82-94. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3299>
- Sotelo, A., Herrera, J., Herrera, M., y López, O. (2024). Competencia digital en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(34), 1781–1800. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.833>
- Suárez, N., Gutiérrez, J., Soto, J., Jaraíz, F., Sevilla, S., y Pérez, R. (2023). Hábitos de lectura de los estudiantes de las universidades ecuatorianas. *Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 48, 60-82. <https://www.redalyc.org/journal/2630/263074939009/html/>
- UNESCO. (2023). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- Zakir, S., Hoque, M. E., Susanto, P., Nisaa, V., Alam, M. K., Khatimah, H., y Mulyani, E. (2025). Digital literacy and academic performance: the mediating roles of digital informal learning, self-efficacy, and students' digital competence. *Frontiers in Education*, 10, Artículo 1590274. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1590274>