

PERFILES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ANTE LA LECTURA DIGITAL. UN ESTUDIO REFERIDO A LA MULTITAREA O *MULTITASKING*

PROFILES OF UNIVERSITY STUDENTS AND DIGITAL READING. A STUDY ON *MULTITASKING*

*Rafael Jiménez Fernández*¹

*Hugo Heredia Ponce*²

*Milagrosa Parrado Collantes*³

Cómo citar este artículo:

Jiménez Fernández, R., Heredia Ponce, H., & Parrado Collantes, M. (2026). Perfiles de estudiantes universitarios ante la lectura digital. Un estudio referido a la multitarea o *multitasking*. *Forma y Función*, 39(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v39n1.116075>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2024-08-02, aceptado: 2025-10-17

-
- 1 Universidad de Cádiz, Cádiz, España, rafael.jimenezfernandez@uca.es ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8665-6788>
 - 2 Universidad de Cádiz, Cádiz, España, hugo.heredia@uca.es ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>
 - 3 Universidad de Valladolid, Valladolid, España, milagrosa.parrado@uva.es ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3250-496X>

Resumen

La lectura digital se vincula a las prácticas letradas de los adolescentes en diversos ámbitos, entre los que se encuentran el desempeño académico y formativo de sus posteriores estudios universitarios. Esta dualidad analógico-digital genera una bialfabetización que genera múltiples procesos cognitivos. En esta línea, el objetivo de este artículo se centra en analizar cómo influye el *multitasking* en el entorno de la lectura digital. Esta investigación se ha llevado a cabo mediante un enfoque cuantitativo, desde una perspectiva descriptiva y correlacional, en el que han participado 1385 estudiantes del primer curso de los Grados y Dobles Grados en Educación Primaria e Infantil de distintas universidades. Los resultados se han organizado en tres vías: el sexo, la titulación y las universidades. Estos han arrojado datos relevantes, como un grupo de alumnado que tienen una baja preferencia para realizar diversas actividades a la vez, frente a un grupo que sí desarrolla la multitarea.

Palabras clave: *estudiantes universitarios; lectura digital; multitarea; multitasking; perfiles.*

Abstract

Digital reading is linked to the literacy practices of adolescents in various areas, including academic and educational performance in their subsequent university studies. This analog-digital duality generates dual literacy, which in turn generates multiple cognitive processes. In this vein, the objective of this article is to analyze how multitasking influences the digital reading environment. This research was conducted using a quantitative approach, from a descriptive and correlational perspective, with the participation of 1385 first-year students enrolled in bachelor's and double bachelor's degrees in primary and early childhood education at different universities. The results have been organized in three ways: gender, degree, and university. These have yielded relevant data, such as a group of students who have a low preference for performing various activities at the same time, compared to a group that does engage in multitasking.

Keywords: *university students; digital reading; multitasking; profiles.*

1. Introducción

Es un hecho indiscutible que el siglo XXI pasará a la historia como el periodo de tiempo en el que se ha producido un desarrollo vertiginoso de las tecnologías digitales y del uso cotidiano de Internet. Vivimos actualmente en una sociedad digital (también denominada por Sánchez-Sánchez [2000] *cibersociedad*) que ha alterado profundamente el modo en que los individuos se relacionan por medio de la comunicación. Estamos inmersos en lo que ha sido denominado por Cabero (2017) o Saborío-Taylor (2024), entre otros, como Era Digital: el *Homo sapiens* de la evolución humana se ha transformado en esta época en *Homo digitalis* (González González, 2021)

La irrupción de las tecnologías se ha visto sumamente impulsada por las generaciones más jóvenes, que han nacido en un entorno comunicativo digital e informático que les posibilita encontrarse permanentemente conectados teniendo acceso ilimitado a cualquier tipo de información e interacción. Fue Marc Prensky (2001) el primero en llamar a estos jóvenes «nativos digitales», en oposición a los calificados como «inmigrantes digitales», esto es, los nacidos con anterioridad a la sociedad de la información. Aquellos son los principales usuarios de las redes sociales y de los dispositivos electrónicos. Se desenvuelven con plena normalidad y cotidianidad en este entorno de revolución tecnológica. Desde sus años de infancia se han encontrado inmersos en un mundo avanzado en el que han crecido «rodeados de ordenadores, vídeos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines» (Prensky, 2010, p. 5).

En relación con la influencia de las tecnologías en las capacidades intelectuales de los jóvenes usuarios, desde hace algunos años existe un debate entre los estudiosos sobre si las nuevas tecnologías contribuyen al aumento y mejora de esas capacidades o bien entrañan una disminución de la inteligencia (Quiroga, 2011). Frente a quienes consideran que los nativos tecnológicos son más inteligentes, se encuentran los que advierten que el manejo excesivo de las tecnologías o bien su empleo desvinculado de un aprendizaje tradicional pueden ser perjudiciales para las capacidades intelectuales; tampoco faltan aquellos que defienden que en realidad tan solo se trata de la manifestación de un tipo distinto de función cognitiva. Estos aspectos tecnológicos se ven inmersos en procesos cognitivos en el acceso y la construcción del conocimiento mediante una alfabetización (Wolf, 2020) que genera una hibridación analógica-digital ante una diversidad de formatos y la hipervinculación que promueve relaciones de hipertextualidad, interactividad y multimedialidad. Mediante la primera, la hipertextualidad, el lector accede a un texto a partir del cual se conecta con otros fragmentos textuales o elementos audiovisuales a través de enlaces, y se produce una lectura no secuencial que permite la elección del recorrido de la lectura. Por interactividad se entiende la

relación comunicativa entre las personas (usuarios/actores) y un sistema informático o de otra naturaleza por la que el usuario puede seleccionar el contenido que le conviene o participar compartiendo comentarios u opiniones. Finalmente, la multimedialidad se refiere al uso de las nuevas tecnologías para enriquecer y mejorar el contenido de nuestros escritos (imágenes, gráficos, sonidos, vídeos, etc.).

El fenómeno educativo no se encuentra al margen de los avances en marcha imparable de la tecnología. Muy al contrario: las instituciones implicadas en la educación deben ir acomodándose, siempre de un modo reflexivo y desde una óptica crítica, a un nuevo contexto en el que la tecnología ha adquirido un papel muy preponderante. Esto precisa de un abordaje por parte de todos los agentes responsables de la repercusión de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se puede soslayar que las implicaciones de aquella en la interacción entre los docentes y los estudiantes ha generado no pocos debates. Frente a los que defienden abiertamente los beneficios potenciales de las herramientas digitales en la educación (profesores *tecnofilicos*), existen quienes renuncian a lo que consideran una sumisión desmedida del mundo educativo hacia un modelo didáctico no experimentado en generaciones pasadas que solo entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesores *tecnofóbicos*) (Area, 2001; El Zailah-Bernal & González-Durán, 2024).

Los jóvenes demandan una actualización radical de las metodologías con el propósito de que puedan aprovechar óptimamente sus habilidades digitales. Asimismo, la introducción efectiva de las tecnologías digitales en las clases obedece a razones como la de conseguir una mayor motivación del alumnado (Pazmiño et al., 2024), dado que ellos están más habituados a comunicarse empleando las tecnologías y no solo eso, sino también porque les permite hacer varias tareas simultáneamente: los jóvenes pueden escuchar música al tiempo que trabajan ante un dispositivo informático en el que manejan diversas aplicaciones. Ciertamente, lo que para los adultos puede ser un factor de distracción que dificulta la concentración, en cambio, para esta nueva generación, que han convivido desde pequeños con los distintos artilugios digitales, esas acciones simultáneas en absoluto les comporta ningún perjuicio.

Como sabemos, los estudiantes han crecido entre ordenadores, videojuegos, móviles inteligentes, un sinfín de aplicaciones, espacios virtuales, correos electrónicos, chat, etc. Acceden a la información y al conocimiento de manera inmediata. Son nativos interactivos que utilizan con soltura unas tecnologías que evolucionan muy rápida e intensamente. La llamada Era Digital ha venido a transformar los estilos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por ello, las instituciones educativas no pueden permanecer impasibles ante la tecnologización de la vida. Las nuevas tecnologías se han introducido

en el ámbito educativo y pocos dudan de que hayan supuesto un avance con respecto a la enseñanza tradicional. Sin embargo, desde la concepción de los llamados «tecnoeducadores» (en alusión al concepto de ecología de aprendizaje [Barron, 2006]), el aprendizaje de la tecnología ocurre fundamentalmente fuera de la escuela (en entornos informales o no-formales, virtuales y analógicos) y es llevado hacia dentro de la escuela; así, la escuela opta por aprendizajes «externos» y, a su vez, muestra un déficit importante de aprendizajes significativos en relación con la tecnología. De ahí surge la importancia de la alfabetización digital y la incorporación desde hace años de la adquisición de las competencias digitales que empujan necesariamente al ámbito de la educación a contar con las tecnologías como medio para la formación de los alumnos.

Es cierto que el sistema escolar tiene problemas para avanzar con el mismo ritmo, lo cual provoca un desfase lógico entre el uso de las herramientas digitales más novedosas y las que se emplean en la escuela, que pronto van perdiendo vigencia. Pero nadie se atreve a obviar que el uso de la tecnología en las labores educativas suponga una mejora sustancial en las aulas (Cabero, 2020). La cuestión, como siempre, radica en el sentido común que se asienta a medio camino entre el abuso extremo de las herramientas digitales y su incomprensible rechazo. Y cuando hablamos de «sentido común» queremos decir también que la presencia de las tecnologías ha de tener en cuenta que las dificultades, que no siempre podrán solventarse de modo inmediato, seguirán persistiendo por razones socioeconómicas y de infraestructura básica. Además, y es lo más significativo, la planificación didáctica se convierte en el factor decisivo a la hora de llevar a la escuela el tratamiento de la competencia digital. En cualquier caso, por encima de las circunstancias del contexto específico de cada centro, los docentes tendrán que valorar las ventajas y desventajas de las tecnologías con rigor profesional, adoptando una postura ecléctica, reflexiva y crítica.

Sin salirnos del ámbito educativo, y con vistas al tema central de esta investigación, tal como hemos referido anteriormente, los denominados nativos digitales se caracterizan, entre otras funciones cognitivas destacadas, por su capacidad para la realización de multitareas. Según Quiroga, este término, que procede de la ingeniería informática,

se refiere a la capacidad de un sistema operativo para ejecutar varios procesos simultáneamente compartiendo uno o varios procesadores. Hoy empleamos el término para denominar a la habilidad de resolver varias tareas al mismo tiempo en vez de realizar cada una, completarla y pasar a la siguiente. Se trata de seguir un proceso paralelo frente a un proceso lineal. Los llamados nativos digitales son especialistas en multitarea, pueden manejar un texto mientras

escuchan música y siguen las incidencias de su red social en la pantalla de su ordenador. Esta tendencia es tan acusada entre los jóvenes usuarios de tecnología, que se define como la característica cognitivamente descriptiva más importante de esta generación. (Quiroga, 2011, p. 152)

En efecto, los nativos digitales están preparados para enfrentarse a los procesos simultáneos que caracterizan las multitareas o *multitask*. Ellos pueden llegar al procesamiento de una mayor información teniendo abiertas varias ventanas en la pantalla de su ordenador, móviles inteligentes o tabletas. Tienen la posibilidad de trabajar en múltiples tareas, de distinta naturaleza, de modo secuencial, en rápida sucesión o simultáneamente. Esto es lo que sucede, por ejemplo, cuando utilizan los móviles inteligentes para trabajar distintas funciones operativas: cámara fotográfica, vídeo, reproducción de música, mensajería de correos, mensajería instantánea (WhatsApp), etc.

Estos jóvenes, llamados en la actualidad «personas multitareas» (Pérez, 2011, p. 16) por extensión metafórica, son causa de fascinación para muchos adultos por el hecho de ejecutar múltiples tareas instantáneamente y con gran celeridad, aunque ellos también hayan vivido experiencias donde han simultaneado más de una tarea (pensemos, por ejemplo, en ver la televisión mientras se lee el periódico, estudiar y escuchar música, o bien escribir en el ordenador al tiempo que se mantiene una conversación telefónica). Además, estos nativos digitales marcan otra gran diferencia con respecto a los adultos cuando hacen diversas actividades: se encuentran sumidos en un escenario multitareas las 24 horas del día en las que están activando diversos procesos cognitivos a la vez.

Pero ¿cómo actuaría un estudiante multitareas? Cabe pensar en distintas situaciones que tienen lugar en cualquier espacio de aprendizaje. Describamos una: existen alumnos que pueden tomar apuntes de las explicaciones del profesor al tiempo que manda mensajes por WhatsApp y buscan una información en su tableta. Es cierto que podemos cuestionar la calidad y resolución de cada una de ellas; sin embargo, ello no puede impedir que la práctica multitareas se convierta en un estilo de aprendizaje nuevo dentro de la escuela, aun reconociendo algunas de sus dificultades como la de que pueda llegar a afectar de modo deficiente la calidad de la comprensión o también que no se retengan los datos más relevantes ni se procese correctamente la información, todo lo cual puede desencadenar una disminución de la capacidad de aprendizaje.

Sobre las características del fenómeno multitareas (o *multitasking*) en contextos formales de enseñanza, se han desarrollado numerosas investigaciones donde se han estudiado las dificultades o los beneficios de este tipo de aprendizaje (López-Gil &

Ramírez-Osorio, 2020; Jiménez & Sanglier, 2021), como, por ejemplo, la motivación por desarrollar múltiples actividades o la pérdida de concentración y atención en la clase.

Dentro de las prácticas multitareas una de las actividades que se realizan simultáneamente con otras y de manera muy frecuente es la de la lectura digital. Olmo (2008) hace referencia a una entrevista en el diario *El País*, donde Philip Roth afirmaba que en los Estados Unidos ya no hay buenos lectores, reconociendo que han sido derrotados por las pantallas; consideraba, además, que ha desaparecido «la concentración, la soledad, la imaginación que requiere el hábito de la lectura» (p. 133) y vaticinaba que en un futuro cercano la afición por la lectura sería minoritaria.

Es un hecho evidente que la era digital ha comportado una transformación en los hábitos lectores que algunos especialistas no dudan en calificar de preocupante (Romero et al., 2020). La cuestión es analizar si la alarma que se aduce se encuentra justificada o más bien hemos de pensar que estamos ante un nuevo estilo de lectura que promueve ante todo la urgencia, la eficiencia y la rapidez. Según Quiroga (2011, p. 151), la modificación en el proceso de lectura ya no debe hacerse en función de la cantidad de lectura, sino de la calidad de esta. Esta autora considera que los jóvenes no leen ahora menos que antes, incluso leen más; lo que ocurre es que se trata de una lectura donde se antepone la rápida decodificación y la cantidad de información, con lo que el proceso se convierte en una lectura superficial, saltando de una fuente a otra y rara vez volviendo a una página que se haya visitado previamente. Apenas se lee más de una o dos páginas seguidas. Tampoco se lee en línea, sino que se navega horizontalmente a través de títulos, páginas y resúmenes, buscando respuestas rápidas. En los tiempos que corren el proceso de lectura ya no aparece asociada al papel, sino a lo virtual a través del empleo de los distintos dispositivos electrónicos.

El acto de leer, realizado tradicionalmente bajo soportes analógicos (libros), también se produce bajo soportes digitales (ordenadores, tabletas), cuyo uso está cada vez más extendido. Ante este panorama en el que conviven dos medios de acceso a la lectura, es necesario plantear algunas observaciones.

Sobre la lectura convencional, estudiada e investigada durante tantísimo tiempo, apenas nos vamos a detener. Si acaso solo hemos de señalar que aparece ligada al entorno impreso, por lo que no precisa de conocimientos tecnológicos, que permite una interacción entre el lector y el libro, que fomenta la capacidad interpretativa y promueve la creatividad, desapareciendo los factores externos que obstaculizan la comprensión lectora.

Con respecto a la lectura digital, a pesar de que han recibido críticas los usuarios que emplean los dispositivos electrónicos para leer, cabe afirmar que debe impulsarse

en un contexto socioeducativo cada vez más digitalizado, dada su extraordinaria progresión en los últimos años. Los lectores en digital, además de leer, pueden interactuar inmediatamente para transmitir información y valoración sobre lo que leen; aparte del texto que aparece en la pantalla, el proceso lector se enriquece con la aportación de distintos elementos multimedia en continua conectividad. Como desventajas de esta modalidad de lectura, Córdón (2018), basándose en un estudio publicado por Publishers Weekly, afirma lo siguiente: «Además de factores de carácter contextual, se apunta como explicación al síndrome de «fatiga digital» que tiene que ver con la usabilidad de los dispositivos, con el cansancio atribuible a la conectividad forzada, y con el uso excesivo de pantallas» (p. 3). Como contrapunto, Trujillo (2013) considera que «el mundo de la literatura digital ofrece al lector nuevas posibilidades a través de la pantalla, superando además la distinción entre quien escribe y crea quien recibe y lee: las TIC nos permiten un acercamiento interactivo al texto y demandan del lector una mayor implicación en la lectura» (p. 7).

Al margen de estas breves pinceladas en torno a la lectura analógica y digital, no queremos dejar de reseñar, al menos, algunos estudios realizados sobre estos dos modos de lectura que dan buena cuenta del interés que suscita este tema.

Karsenti (2017, citado por Córdón [2018]), partiendo de diversas investigaciones, establece 25 ventajas de los libros electrónicos para la población juvenil: reúne un conjunto de características que divide en función de sus ventajas cognitivas, afectivas, sociales, económicas, ecológicas y de portabilidad.

Bresó-Grancha et al. (2022) describen algunos de los resultados a los que se llega en el macroestudio de Delgado et al. (2019). Señalan, en primer lugar, que la comprensión de textos expositivos e informativos es más elevada cuando se lee en soporte de papel que cuando se lee en formato digital, sobre todo en los casos en que el lector se halla ante un tiempo de lectura limitado; asimismo, esta diferencia tiende a desaparecer al leer textos narrativos. Curiosamente, este efecto de inferioridad de la lectura digital se ha incrementado a lo largo del tiempo, sin importar la edad o la experiencia previa con entornos digitales. Sobre la comparativa entre la comprensión de textos impresos frente a los digitales, se ha observado una mejor comprensión en los primeros que en los segundos. Ya en la propia investigación que desarrollan Bresó-Grancha et al. (2022), donde se proponen analizar diferentes perfiles de estudiantes universitarios que muestran preferencia por los soportes digitales, incluyen variables como el tiempo y la comprensión lectora para textos cortos; partiendo de los efectos perjudiciales de la lectura en soporte digital y el incremento del uso de textos digitales breves, plantean la hipótesis

de que los efectos perjudiciales de la lectura en soporte digital se minimizan para los textos breves y sencillos en estudiantes universitarios que prefieren este tipo de soporte.

López-Gil (2016) realiza una investigación sobre prácticas de lectura digital en estudiantes universitarios. Nos parece interesante destacar algunos de los resultados obtenidos. Sobre los diversos tipos de lectura en soporte digital, las más frecuentes son la social-recreativa y la informativa; con menor frecuencia se encuentra la académica y la literaria es la menos habitual. Los estudiantes encuestados seleccionaron los dispositivos que usan en función del tipo de lectura: en la informativa, usan predominantemente el móvil; en la académica, el ordenador; en la social-recreativa, el móvil; y en la literaria, la tableta. Asimismo, la preferencia por lo digital está condicionada por distintos factores: la búsqueda rápida de información, la extensión del texto, la multitarea y la presentación de información en modalidades distintas a la verbal. Se lee también en pantallas si la tarea implica conocer de manera general la información y si se cuenta con poco tiempo. Los estudiantes leen en soporte digital fundamentalmente páginas web y blogs. Las razones principales por las que leen en soporte digital, en orden decreciente, serían las que siguen: rápido acceso a la información, realización de varias tareas al tiempo, mayor sencillez de los textos digitales frente a los impresos por los distintos formatos en los que se presenta la información. Sobre la realización simultánea de otras actividades mientras leen en soporte digital, la gran mayoría de los estudiantes encuestados afirmó llevar a cabo otras actividades mientras leen en pantalla. También señalan la necesidad de escuchar música o jugar para distraerse y así no fatigarse con la lectura en pantalla. Otros indican que tienen la capacidad de hacer varias tareas a la vez, lo cual les ayuda a aprovechar el tiempo. El 49% de los encuestados manifestaron que realizan otras actividades mientras leen en papel, lo cual demuestra que la multitarea no es una práctica exclusiva de las pantallas. Las actividades que suelen acompañar la lectura digital resultan ser muy variadas: las de mayor frecuencia tienen que ver con las redes sociales, la música, el correo y chatear, pues permite contactar con otros compañeros para resolver dudas o realizar un trabajo; con menor frecuencia, se encuentran actividades que se relacionan directamente con propósitos académicos. Casi la mitad de los estudiantes consideran que la multitarea disminuye la eficiencia en la lectura, dado que implica una mayor inversión de tiempo, si bien pocos reconocen que ello afecte negativamente la comprensión de los textos. Asimismo, señalan que no siempre se desarrollan otras actividades mientras leen en pantalla, pues dependerá del tipo de tarea.

Actualmente contamos y seguiremos contando con numerosas investigaciones sobre prácticas de lectura digital (Cordón & Jarvio, 2015; Cordón, 2016; Delgado et al., 2019; Díaz-

Noci, 2009; Fajardo et al., 2016; Figueroa et al., 2007; Salmerón & Delgado, 2019). Este nuevo siglo de continuas transformaciones debe abogar por la convivencia enriquecedora entre la lectura analógica y la digital. El acto de leer no debe suponer un enfrentamiento entre las futuras generaciones, nacidas entre toda clase de dispositivos electrónicos y multimedia, y los grupos generacionales que han tenido que adaptarse a una sociedad altamente digitalizada. Más que concebirse como dos tipos de lecturas irreconciliables, habría que partir de la idea de que tan solo son dos modelos distintos pero complementarios del acto de leer, los cuales pueden compartir espacio y atención en el ámbito de la educación.

2. Metodología

El desarrollo de esta investigación está basado en la aplicación de un enfoque cuantitativo desde una perspectiva descriptiva y correlacional (García-Sanz & Martínez Clares, 2012), el cual permite analizar si los estudiantes tienen unas preferencias ante el *multitasking*, así como crear perfiles a partir de nuestro objeto de estudio. Para abordar ambos aspectos, se ha empleado como instrumento de recogida de datos un cuestionario *online* (este instrumento se analizará detalladamente).

A continuación, se describen los elementos (objetivos, hipótesis, muestra, instrumento y procedimiento) que se han desgranado de esta metodología.

2.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este trabajo es analizar cómo influye el *multitasking* o la multitarea en el entorno de la lectura digital. A partir de este objetivo, se formulan las siguientes preguntas e hipótesis de investigación:

Preguntas:

- ¿Existen diferencias significativas en cuanto a la idea del *multitasking* en la lectura digital en relación con el sexo?
- ¿Existen diferencias significativas en cuanto a la idea del *multitasking* en la lectura digital en relación con la titulación?
- ¿Existen diferencias significativas en cuanto a la idea del *multitasking* en la lectura digital en relación con la universidad?
- ¿Se puede establecer perfiles en función de las preferencias que manifiestan los estudiantes acerca del *multitasking* en la lectura digital?

Hipótesis:

- H1. Existen diferencias significativas entre el ítem «Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc.» y el sexo.

- H2. Existen diferencias significativas entre el ítem «Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc.» dentro de lectura digital y las diferentes titulaciones.
- H3. Existen diferencias significativas entre el ítem «Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc.» dentro de lectura digital y las diferentes universidades.

Mientras que la incorporación de la variable *sexo* tiene una motivación sociológica intrínseca que se justifica por defecto, se han incorporado *titulación* y *universidad*, ya que el contexto académico institucional y académico puede influir en las actitudes frente al *multitasking* en la lectura digital. Cada titulación y universidad plantean unas dinámicas diferentes a otras, que condicionan el estudio y el uso de recursos digitales.

2.2. Muestra de población

Se ha contado con una muestra de estudio conformada por estudiantes del primer curso de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, además de otro alumnado que proviene del itinerario de Dobles Grados, todos ellos matriculados en el curso 2023-2024. Las universidades que han participado en el estudio son las siguientes: Alicante, Barcelona, Cádiz, Extremadura, Granada, Málaga, Valladolid y Zaragoza. Se trata, pues, de una muestra no probabilística por conveniencia (McMillan & Schumacher, 2001), en la que ha participado un total de 1385 (n) individuos distribuidos por sexo, titulaciones y universidades (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo, titulación y universidades

Sexo	%
Masculinos	19.1
Femeninos	80.1
No binarios	0.6
Otros	0.2
Titulaciones	%
Educación Primaria	43.3
Educación Infantil	29.4
Doble Grado en Educación Infantil y Primaria	1.9
Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses	0.6
Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses	0.9

Universidades	%
Universidad de Alicante	12.43
Universidad de Barcelona	37.07
Universidad de Cádiz	13.37
Universidad de Extremadura	7.59
Universidad de Granada	15.39
Universidad de Málaga	11.85
Universidad de Valladolid	1.58
Universidad de Zaragoza	0.72

2.3. Instrumento

Para recabar los datos, se ha empleado el cuestionario elaborado y validado por Abarzúa-Ceballos et al. (2024), que consta de cuatro bloques, a través de una escala Likert con los siguientes valores: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre (Tabla 2).

Tabla 2. Relación de los bloques del cuestionario con las preguntas y sus ítems

Bloques	Preguntas	Ítems
Experiencias personales con la lectura y los medios digitales	1	13
Usos académicos de dispositivos, soportes y herramientas digitales	3	14
Usos académicos de la lectura digital	1	15
Datos personales	7	

2.4. Procedimiento

El instrumento-cuestionario que se ha descrito en el punto anterior se dinamizó en una misma clase-grupo por parte de los profesores responsables en las distintas universidades, quienes se encargaron de dar las explicaciones necesarias sobre este instrumento, al tiempo que se les solicitaba el debido consentimiento, como requisito previo al acceso y cumplimentación del cuestionario mediante un código QR.

Una vez que se recopilaban los datos, para llevar a cabo su procesamiento, se continuó con la fase de análisis estadístico con la ayuda de los programas SPSS (v.29.00.00) y SPAD_N (Bécue & Valls, 2005) (Tabla 3).

Tabla 3. Fases estadísticas de la investigación

Fase	Ítems	Prueba estadística
Ofrecer respuesta a las hipótesis.	Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc.	Prueba de significatividad H de Kruskal-Wallis y prueba Mann-Whitney U con correcciones de Bonferroni.
Establecer dos perfiles en relación con las preferencias al <i>multitasking</i> .	Todos los relacionados con nuestra investigación.	Análisis multivariado de tipo K-means.

3. Resultados

Los resultados se han estructurado, por una parte, teniendo en cuenta las hipótesis planteadas y, por lo tanto, la significatividad que hay entre los ítems seleccionados y el sexo, titulación y universidades; por otra parte, se establecen dos perfiles acerca de la multitarea y qué características tienen.

3.1. Variables calculadas vs variables predictivas

Atendiendo a la variable *sexo* (Tabla 4), convergen diferencias significativas al 95% en el ítem «Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc». Con respecto al sexo, hay diferencias significativas ($p < 0.05$). Con el fin de identificar entre qué grupos se producen dichas diferencias, se realizaron comparaciones *post hoc* mediante la prueba Mann-Whitney U con correcciones de Bonferroni. Estos resultados solo mostraron diferencias significativas entre mujeres y hombres, siendo superiores ellas. Por lo tanto, cabe afirmar que se acepta la hipótesis alternativa, es decir, que existen diferencias significativas entre el ítem anterior y el factor *sexo*, lo que implica, por ende, el rechazo lógico de la hipótesis nula, que niega la relación entre las variables que se han asociado previamente.

Tabla 4. Análisis entre la variable y el sexo (significatividad al 0.05)

Variable	Sexo	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	p
Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc.	Femenino	555.00	1383.00	0.001*
	Masculino	1241.50		
	No binario	1377.50		
	Otro	1383.00		

Con respecto a la titulación (Tabla 5), se comprueba que, igualmente, existen diferencias significativas ($0.001 < 0.05$) de la variable calculada y la predictiva. Con el fin de identificar entre qué grupos se producen dichas diferencias, se realizaron comparaciones *post hoc* mediante la prueba Mann-Whitney U con correcciones de Bonferroni. Estos resultados mostraron solo diferencias significativas entre estudiantes de Educación Primaria y Educación Infantil ($p < 0.001$), así como entre Educación Primaria y Doble Grado en Educación Infantil y Primaria ($p = 0.007$), y entre Educación Infantil y Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses ($p = 0.009$). En este caso, también se vuelve a rechazar la hipótesis nula.

Tabla 5. Análisis entre la variable y la titulación (significatividad al 0.05)

Variable	Titulación	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	<i>p</i>
Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc.	Educación Infantil	606.84	103.109	0.001*
	Educación Primaria	756.08		
	Doble Grado en Educación Infantil y Primaria	575.19		
	Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Franceses	769.53		

Por último, respecto a las universidades (Tabla 6), se rechaza, de igual modo, la hipótesis nula, dado que su *p*-valor es menor a 0.05. Con el fin de identificar entre qué grupos se producen dichas diferencias se realizaron comparaciones *post hoc* mediante la prueba Mann-Whitney U con correcciones de Bonferroni. Estos resultados no mostraron significatividad y, por lo tanto, las diferencias observadas a nivel global no se mantienen al comparar pares de universidades concretas.

Tabla 6. Análisis entre la variable y la universidad (significatividad al 0.05)

Variable	Universidad	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	p
Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades, etc.	Universidad de Alicante	707.49	20.482	0.005*
	Universidad de Barcelona	687.47		
	Universidad de Cádiz	640.35		
	Universidad de Extremadura	770.76		
	Universidad de Granada	712.95		
	Universidad de Málaga	663.84		
	Universidad de Valladolid	773.43		
	Universidad de Zaragoza	692.30		

3.2. Perfiles de estudiantes en relación al multitasking

Para atender a la construcción de los perfiles, se aplicó un análisis multivariable de tipo K-means para agrupar a los estudiantes en función de sus respuestas. Los perfiles se describen a partir de las variables incluidas en el instrumento, cuyos valores oscilan entre «alta», «media» y «baja».

Uno de los primeros perfiles que se establece se corresponde son aquellos estudiantes que tienen una adhesión baja en relación con el multitasking (Tabla 7).

Tabla 7. Perfil de preferencia baja en cuanto al multitasking

Variables	Categorías	Test-value	Probabilidad
Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades...	Baja	31.67	0.000
Existen hipervínculos que me permiten acceder a otros sitios web	Baja	7.09	0.000
Lo hacen otras personas cercanas	Baja	6.00	0.000
Tengo buenas estrategias para la lectura digital, no tengo dificultades de concentración	Baja	5.97	0.000
Es más estimulante que el material impreso	Baja	5.36	0.000

Variables	Categorías	Test-value	Probabilidad
Es más rápido que leer material impreso, ya que puedo buscar palabras clave que me permiten leer solo lo que me interesa	Baja	4.70	0.000
Si encuentro algo interesante lo puedo compartir rápidamente con mis compañeras(os) de clase y viceversa	Baja	4.51	0.000
Tomas notas en el móvil	Baja	4.47	0.000
Lo exige la universidad	Baja	4.17	0.000
Puedo encontrar información en diferentes formatos	Media	3.53	0.000
Leer <i>tweets</i>	Baja	3.37	0.000
Móvil	Baja	3.17	0.001
Puedo encontrar información en diferentes formatos	Baja	3.16	0.001
Ordenador portátil	Baja	3.12	0.001
Puedo acceder desde cualquier lugar	Baja	3.09	0.001
Ver <i>stories</i> redes sociales	Baja	3.00	0.001
Existen hipervínculos que me permiten acceder a otros sitios web	Media	2.98	0.001
Leer pantallas para aprender	Baja	2.91	0.002
Ver series, películas documentales <i>streaming</i>	Baja	2.85	0.002
Me permite usar herramientas digitales que facilitan la lectura como, por ejemplo, los diccionarios en línea	Baja	2.54	0.005
Es más barato que comprarse libros	Baja	2.48	0.007
Los libros impresos ya están pasados de moda	Baja	2.43	0.008
Leer libros o revistas digitales	Baja	2.40	0.008

En cuanto a las experiencias personales con la lectura y los medios digitales, los estudiantes tienen una preferencia baja por leer *tweets*, ver series, películas o documentales en *streaming*, ver *stories* en redes sociales y, también, por leer libros o revistas digitales misceláneas. Además, sobre los usos académicos de dispositivos, soportes y herramientas digitales, no muestran un apego al empleo del móvil ni al ordenador portátil. Asimismo, presentan poca preferencia por leer en pantallas y, por consiguiente, no manifiestan una predilección por tomar notas en sus dispositivos móviles a la hora de aprender algún contenido utilizando pantallas. Por último, con respecto a los usos académicos de la lectura digital, se revela una baja preferencia, si bien cabría destacar que los ítems «Existen hipervínculos que me permiten acceder a otros sitios web» y «Puedo encontrar información en diferentes formatos» fluctúan entre los valores «bajo» y «medio». En contraposición a este perfil, se encuentran aquellos estudiantes que mantienen una alta preferencia por la multitarea (Tabla 8).

Tabla 8. Perfil de preferencia alta en cuanto al *multitasking*

Variables	Categorías	Test-value	Probabilidad
Me permite hacer otras cosas, simultáneamente, como escuchar música, chatear con amistades...	Alta	39.21	0.000
Existen hipervínculos que me permiten acceder a otros sitios web	Alta	7.80	0.000
Puedo encontrar información en diferentes formatos	Alta	6.60	0.000
Móvil	Alta	5.69	0.000
Puedo acceder en cualquier momento	Alta	5.45	0.000
Si encuentro algo interesante lo puedo compartir rápidamente con mis compañeros(as) de clase y viceversa	Alta	5.45	0.000
Es más rápido que leer material impreso, ya que puedo buscar palabras clave que me permiten leer solo lo que me interesa	Alta	5.16	0.000
Es más estimulante que el material impreso	Alta	4.58	0.000
Tomas notas en el móvil	Alta	4.18	0.000
Lo hacen otras personas cercanas	Alta	4.12	0.000
Resaltas con colores la información relevante de textos en formato digital	Alta	3.61	0.000
Relacionarte otras personas	Alta	3.25	0.001
Ver series, películas o documentales <i>streaming</i>	Alta	3.10	0.001
Ver <i>stories</i> en redes sociales	Alta	3.08	0.001
Tengo buenas estrategias para la lectura digital,	Alta	3.03	0.001
Ordenador portátil	Alta	2.84	0.002
Es más barato que comprarse libros	Alta	2.77	0.003
¿En qué universidad realizas actualmente tus estudios de grado?	Universidad de Extremadura	2.62	0.004
Puedo acceder desde cualquier lugar	Alta	2.56	0.005
Lo exige la universidad	Media	2.53	0.006
Me permite usar herramientas digitales que facilitan la lectura como, por ejemplo, los diccionarios en línea	Alta	2.45	0.007
Leer <i>tweets</i> sobre distintas temáticas	Alta	2.37	0.009

En este caso, con respecto a las experiencias personales con la lectura y los medios digitales, se observa una preferencia alta para ver series, películas o documentales en *streaming*, ver *stories* en las redes sociales y leer *tweets* de diferentes temáticas. Sobre

los usos académicos de dispositivos, soportes y herramientas digitales, sí hacen uso de los **móviles**. Por otra parte, cuando leen para aprender en pantallas, toman notas en el móvil y resaltan con colores la información relevante de los textos en formatos digitales. Por último, cabe añadir que manifiestan una alta adhesión en la mayoría de las variables de los usos académicos de la lectura digital, aunque el ítem «lo exige la universidad» se relaciona con un valor «medio». Tras este análisis, se determina que la Universidad de Extremadura es la que más se corresponde con este perfil.

4. Conclusiones, discusiones y limitaciones del estudio

A partir del análisis del *multitasking* o la multitarea en el entorno de la lectura digital, se ha investigado si existen diferencias significativas en relación con el sexo, la universidad y la titulación de los estudiantes ($n = 1385$). También se ha intentado establecer un perfil basado en las preferencias que los estudiantes manifiestan acerca de esta multitarea conforme a la lectura digital. A continuación, se toman como base las preguntas de investigación y las hipótesis para establecer las subsiguientes conclusiones y discusiones.

El análisis de la primera hipótesis ha evidenciado que sí existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en la percepción y práctica del *multitasking* en la lectura digital entre los sexos. Como se indicó en los resultados, se aprecia que las mujeres tienden a ser más proclives a realizar múltiples tareas simultáneamente durante la lectura digital, como escuchar música o chatear, en comparación con los hombres (555.00 de rango promedio). Esto puede estar relacionado con estudios previos que sugieren que las mujeres tienen una mayor predisposición a la multitarea, tal y como recogen Heredia-Ponce et al. (2024). La capacidad de manejar varias actividades al mismo tiempo podría estar influenciada por factores biológicos y sociales. Sin dejar a un lado la perspectiva neurosexista (Fine, 2011), se evidencia en este estudio en concreto que estas diferencias juegan un papel en cómo estos estudiantes interactúan con la lectura digital (Olmo, 2008).

La segunda hipótesis también se corrobora con los datos anteriores ($p 0.001 < 0.05$). Como se pudo ver en el apartado de resultados, los estudiantes de las diferentes carreras que se han encuestado muestran variaciones en sus hábitos de *multitasking* durante la lectura digital. Aunque hay algunos estudios, como por ejemplo el de Martínez Almaguer (2023), que señalan que aquellos estudiantes en carreras relacionadas con las humanidades y ciencias sociales son más propensos a combinar la lectura digital con actividades como escuchar música o chatear, en comparación con estudiantes de ingenierías o ciencias exactas, en este caso, todos los estudiantes se corresponden con carreras que siguen una línea de ciencias sociales. Estas diferencias podrían explicarse

por las distintas exigencias cognitivas y contextuales de cada titulación. Las carreras que requieren más reflexión crítica podrían permitir e, incluso, favorecer un ambiente donde se combinan múltiples actividades (Salmerón & Delgado, 2019). En este caso, los datos han confirmado que la titulación más proclive a la multitarea en entornos digitales se corresponde con el Grado en Educación Primaria, sobre todo el combinado con Estudios Franceses ($p = 0.009$ y 769.53 de rango promedio).

Finalmente, la tercera hipótesis ha expuesto que existen diferencias significativas en la práctica del *multitasking* en la lectura digital entre estudiantes de diferentes universidades, tal y como se verifica en el apartado de resultados ($p < 0.05$). Estas diferencias pueden deberse a varios factores, como las políticas educativas, la cultura institucional y los recursos tecnológicos disponibles en cada universidad. En este caso, se desconocen estas variables con respecto a las distintas universidades que han participado en el estudio; no obstante, se podría plantear en futuras investigaciones si las universidades con un enfoque más tradicional y con mayores restricciones en el uso de dispositivos electrónicos durante las clases tienden a contar entre sus filas con estudiantes que practican menos *multitasking*, o si otras universidades que fomentan el uso de la tecnología y métodos de aprendizaje más flexibles tienen estudiantes que integran más actividades simultáneas durante la lectura digital. Actualmente, la libertad en el uso de dispositivos móviles en el aula es un debate que, por supuesto, ha llegado a las aulas universitarias. El estudio de Alonso-Conde et al. (2021) ofrece un panorama dispar con respecto al rendimiento académico de los estudiantes; sin embargo, tal y como apuntan ellos mismos, quizás el debate deba centrarse en «cómo los docentes pueden sacar el mejor partido posible del uso de tales dispositivos en sus clases» (Alonso-Conde et al., 2021, p. 7).

Tras haber analizado las hipótesis que han servido en este estudio, se terminará dando respuesta a las preguntas de investigación que se plantearon al principio de la metodología y los resultados. La primera cuestión es si había diferencias significativas entre el sexo, la universidad de origen de los encuestados y la titulación. En este caso concreto, las diferencias son más que notables entre estas tres variables y están sustentadas por los resultados. Estas variables son, además, valiosas para intentar establecer un perfil dominante de esta investigación, que se basa en las preferencias de multitarea y la lectura digital. En este caso, la foto fija nos deja observar que este perfil se corresponde con una mujer, de la Universidad de Valladolid (773.43 de rango promedio) o Extremadura (770.76 de rango promedio), que cursa estudios de Educación Primaria, en combinación con Estudios Franceses.

En resumen, este análisis ha demostrado que existen diferencias significativas en la práctica del *multitasking* durante la lectura digital en función del sexo, la titulación y la universidad. Estas diferencias resaltan la importancia de considerar los diversos factores que influyen en los hábitos de estudio e, incluso, en la formación de lectores de los estudiantes. Comprender estas diferencias puede ayudar a diseñar estrategias educativas más efectivas y personalizadas que aprovechen las ventajas del *multitasking*, al tiempo que mitigan sus posibles desventajas pues, como indican Salmerón y Delgado (2019), estas prácticas de multitarea dificultan el rendimiento académico y social de los jóvenes, ya que «no parece recomendable cuando la finalidad es el aprendizaje, sino que es preferible enseñar a los estudiantes a secuenciar las tareas y a centrarse en cada una de ellas hasta conseguir el objetivo propuesto» (Salmerón & Delgado, 2019, p. 481). No obstante, el proceso de aprendizaje con los medios digitales en el que nos encontramos actualmente no favorece la abstracción y la concentración en tareas aisladas; por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas reconozcan y aborden estas variaciones para mejorar la experiencia de aprendizaje digital de los estudiantes.

En definitiva, entre las limitaciones que se pueden observar en este estudio se podría indicar que la muestra actual puede extrapolarse a nuevas universidades en el ámbito nacional e, incluso, internacional para conocer los diferentes perfiles emergentes en cada contexto que pueden convertirse en objeto de investigación.

5. Referencias

- Abarzúa-Ceballos, L., Ambrós-Pallarés, A., & Ruiz-Bueno, A. (2024). Construcción y validación de un cuestionario sobre prácticas de lectura digital académica para estudiantado universitario de formación inicial de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 33-59. <https://doi.org/10.6018/rie.548111>
- Alonso-Conde, A. B., Rojo-Suárez, J., & Zúñiga-Vicente, J. Á. (2021). Uso de dispositivos móviles en las aulas de la universidad y rendimiento académico: revisión de la literatura y nueva evidencia en España. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 20, 7-48. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.600>
- Area, M. (2001). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a las nuevas tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. En Blázquez Entonado, F. (Coord.), *Sociedad de la Información y Educación* (pp. 124-139). Junta de Extremadura. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1400/enLinea/8.pdf
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 93-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>

- Bécue, M., & Valls, J. (2005). *Manual de introducción a los métodos factoriales y clasificación con SPAD*. Servei d'Estadística.
- Bresó-Grancha, N., del Rio-Carmona-M., Mora-Roda, C. Jorques-Infantes, M. J., & Moret-Tatay, C. (2022). Perfiles sobre tiempo de lectura y comprensión de textos impresos y digitales en estudiantes universitarios. *Nereis. Revista Iberoamericana Interdisciplinar de Métodos, Modelización y Simulación*, 14, 183-191. https://doi.org/10.46583/nereis_2022.1.1038
- Cabero, J. (2017). La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 2, 34-53.
- Cabero, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.15332/24224529.635>
- Cordón, J. A. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *MEI: Métodos de información*, 7(13), 247-268. <https://doi.org/10.5557/IIMEI7-N13-247268>
- Cordón, J. A. (2018). Libros electrónicos y lectura digital: los escenarios de cambio. *Palabra Clave*, 7(2), e044. <https://doi.org/10.24215/18539912e044>
- Cordón, J. A., & Jarvio, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05>
- Delgado, P., Salmerón, L., & Vargas, C (2019). La lectura digital, en desventaja. *Mente y cerebro*, 99, 26-33.
- Díaz-Noci, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 33(2), 213-219. <https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-013>
- El Zailah-Bernal, D., & González-Durán, E. J. (2024). Miradas plurales de la tecnofobia. *Revista Politécnica*, 20(39), 148-156. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v20n39a10>
- Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Figuroa, B., Ajagan, L., Domíngue, L., Yáñez, V., & Aillon, M. (2007). Percepciones de los estudiantes de educación básica respecto de sus prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto. *Theoria*, 16(2), 91-101.
- Fine, C. (2011). *Cuestión de sexos. Ni las mujeres son de Venus ni los hombres de Marte: cómo nuestras mentes, la sociedad y el neurosexismo crean la diferencia*. Roca Editorial.
- García-Sanz, M. P., & Martínez Clares, P. (Coords.) (2012). *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster*. Editum.

- González González, M. A. (2021). Homo Digitalis. *Plumilla Educativa*, 27(1), 9-13. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4196.2021>
- Heredia-Ponce, H., Romero-Oliva, M. F., & Trigo-Ibáñez, E. (2024). Towards digital competence from the conception of students in language instruction. A study within the master's degree in teaching in Andalusia. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 45-60. <https://doi.org/10.3926/jotse.2375>
- Jiménez, L., & Sanglier, G. (2021). *¿Es la falta de concentración el mayor obstáculo para la realización de nuestros jóvenes? Técnicas para optimizar la multitarea*. GKA EDUTECH.
- Kushniryk, A., & Levine, K. J. (2013). Impact of Multitasking on Listening Effectiveness in the Learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.2.7>
- López-Gil, K. S. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza & Teaching*, 34(19), 57-92. <https://doi.org/10.14201/et20163415792>
- López-Gil, K. S., & Ramírez-Osorio, L. (2020). Concepciones de ingresantes universitarios sobre la multitarea en entornos digitales. *Zona Próxima*, 33, 3-26. <https://doi.org/10.14482/zp.33.378>
- Martínez Almaguer, J. A. (2023). La Influencia de realizar acciones multitarea en espacios académicos. *Milenaria, Ciencia Y Arte*, 21, 38-39. <https://doi.org/10.35830/mcya.vi21.339>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2012). *Leer Hipertextos (Del marco hipertextual a la formación del lector)*. Octaedro.
- Olmo, M. J. del. (2008). Nativo digital, lector multitarea. Notas sobre jóvenes, universidad y lectura en EE. UU. *Educación y Biblioteca*, 20(165), 130-140.
- Pazmiño, P. G., Romero, D. E., Roldán, Y. del R., Ceballos, C. C., & Alcívar, R. A. (2024). Impacto del uso de tecnologías educativas en la motivación y el compromiso estudiantil durante el proceso de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 199-211. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2240>
- Pérez, T. A. (2011). El aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 11(21), 3-22.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant. *On the Horizon*, 9, 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes digitales. Adaptación al castellano del texto original "Digital Natives, Digital Immigrants"*. Distribuidora SEK, S.A. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Quiroga, M. P. (2011). El impacto de las Nuevas Tecnologías y las Nuevas Formas de Relación en el Desarrollo Psicología Educativa. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 147-161. <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a3>

- Romero, L. (2014). Lectura tradicional *versus* lectura digital. *Correspondencias y análisis*, 4, 63-75. <https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.03>
- Romero, M. F., Ambrós, A., & Trujillo, F. (2020). Hábitos lectores de los adolescentes en un ecosistema llamado escuela: factores determinantes en estudiantes de educación secundaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 13, 18-34. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi13.11112>
- Saborío-Taylor, S. (2024). Influencia educativa en la era digital: puntos clave desde la perspectiva de la docencia 5.0. *Revista Innovaciones Educativas*, 26, 88-99. <https://doi.org/10.22458/ie.v26iEspecial.5321>
- Salmerón, L., & Delgado, P. (2019). Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje, *Cultura y educación*, 31(3), 472-480. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>
- Sánchez-Sánchez, A. (2000). La era de la información: La cibernsiedad. Efectos principales de este modelo de sociedad sobre los individuos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 149-161.
- Trujillo, F. (2013). *Lectura e Internet: ¿Qué aportan las TIC a la lectura?* Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/557a82c5-8637-4be3-b1e0-ed14a669b895>
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Planeta.