

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

TESIS:

**INFLUENCIA DE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE LA I.E. N° 821337,
CASERÍO CHICDÉN, DISTRITO DE COSPÁN, PROVINCIA DE
CAJAMARCA, 2015.**

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Presentada por:

CLAUDIA ESMERALDA YNCA MORENO

Asesor:

Dr. VIRGILIO GÓMEZ VARGAS

Cajamarca, Perú

2025

CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:

Claudia Esmeralda Ynca Moreno.

DNI: 40675673

Escuela Profesional/Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación. Programa de Maestría en Ciencias, Mención: Gestión de la Educación.

2. Asesor: Dr. Virgilio Gómez Vargas.

3. Grado académico o título profesional

☐ Bachiller ☐ Título profesional ☐ Segunda especialidad

☒ Maestro ☐ Doctor

4. Tipo de Investigación:

☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional

☐ Trabajo académico

5. Título de Trabajo de Investigación:

Influencia de la utilización de las tic en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E.N° 821337, caserío chichdén, distrito de Cospán, provincia de cajamarca,2015.

6. Fecha de evaluación: 07/01/2026

7. Software antiplagio: ☒ TURNITIN ☐ URKUND (OURIGINAL) (*)

8. Porcentaje de Informe de Similitud: 0%

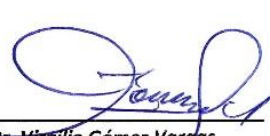
9. Código Documento: 3117:544495865

10. Resultado de la Evaluación de Similitud:

☒ APROBADO ☐ PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: **08/01/2026**

*Firma y/o Sello
Emisor Constancia*



Dr. Virgilio Gómez Vargas
DNI: 26682819

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRYGHT © 2025 by
CLAUDIA ESMERALDA YNCA MORENO
Todos los derechos reservados



Universidad Nacional de Cajamarca
LICENCIADA CON RESOLUCIÓN DE CONSEJO DIRECTIVO N° 080-2018-SUNEDU/CD

Escuela de Posgrado
CAJAMARCA - PERÚ



PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 11:00 a.m. horas, del día 30 de abril de dos mil veinticinco, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por el **Dr. SEGUNDO RICARDO CABANILLAS AGUILAR**, **Dra. YOLANDA TOTIBIA CORCUERA SÁNCHEZ**, **Dra. MARÍA ROSA REAÑO TIRADO**, y en calidad de Asesor el **Dr. VIRGILIO GÓMEZ VARGAS**. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno y el Reglamento de Tesis de Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se dio inicio a la Sustentación de la Tesis titulada: **"INFLUENCIA DE LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE LA I.E. N° 821337, CASERÍO CHICDÉN, DISTRITO DE COSPÁN, PROVINCIA DE CAJAMARCA, 2015"**, presentada por la **Bachiller en Educación CLAUDIA ESMERALDA YNCA MORENO**.


Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó aprobarla con la calificación de 17 (diecisiete) Excelente la mencionada Tesis; en tal virtud, la **Bachiller en Educación CLAUDIA ESMERALDA YNCA MORENO**, está apta para recibir en ceremonia especial el Diploma que la acredita como **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Siendo las 12:20 horas del mismo día, se dio por concluido el acto.


.....
Dr. Virgilio Gómez Vargas
Asesor


.....
Dr. Segundo Ricardo Cabanillas Aguilar
Jurado Evaluador


.....
Dra. Yolanda Toribia Corcuera Sánchez
Jurado Evaluador


.....
Dra. María Rosa Reaño Tirado
Jurado Evaluador

DEDICATORIA

A Dios y a la Virgen por
permitir la culminación de
mis anhelos profesionales.

A mi padre que
desde el cielo me
ilumina siempre,
a mi madre y
hermanos
por su apoyo y cariño incondicionales.

En especial a mi hermana Bertha, con gratitud
por su ejemplo de esfuerzo,
apoyo material
y confianza depositados en mi persona.

La autora

AGRADECIMIENTO

A mis profesores por enseñarme a impartir conocimientos y exigirme en el logro de mis metas académicas.

A mi asesor por su orientación profesional y capacitada en el desarrollo de mi investigación. A mi familia por su comprensión de las horas perdidas de su compañía.

A mis queridos alumnos por responder a las exigencias de la prueba piloto en la que fueron protagonistas excepcionales y entusiastas innovadores.

A la señora Directora de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca por facilitarme la aplicación de la prueba piloto de Utilización de las TIC para mejorar la Comprensión Lectora del Segundo Grado.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
ÍNDICE GENERAL.....	vii
LISTA DE TABLAS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	xiv
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
INTRODUCCIÓN.....	xvii
CAPÍTULO I.....	1
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1. Planteamiento del problema.....	1
2. Formulación del problema.....	4
2.1. Problema principal.....	4
2.2. Problemas derivados.....	4
3. Justificación de la investigación.....	5
3.1. Justificación teórica.....	5
3.2. Justificación práctica.....	6
3.3. Justificación metodológica.....	7
4. Delimitación del problema.....	8
4.1. Epistemológica.....	8
4.2. Espacial.....	8
4.3. Temporal.....	8
4.4. Línea de investigación.....	9

5. Objetivos de la investigación.....	9
5.1. General	9
5.2. Específicos	9
CAPÍTULO II.....	10
MARCO TEÓRICO.....	10
1. Antecedentes de la investigación.....	10
2. Bases teórico - científicas	19
2.1. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	19
2.2. Comprensión lectora	47
3. Definición de términos básicos.....	66
CAPÍTULO III.....	68
MARCO METODOLÓGICO	68
1. Caracterización y contextualización de la investigación.....	68
1.1. Descripción breve del perfil de la institución educativa	68
1.2. Reseña histórica breve de la institución educativa.....	68
1.3. Características demográficas y socioeconómicas	68
1.4. Características culturales y ambientales.....	69
2. Hipótesis de investigación	70
2.1. Hipótesis General	70
2.2. Hipótesis específicas	70
3. Variables	70
3.1. Variable independiente	70
3.2. Variable dependiente	70
4. Matriz de operacionalización de variables	71
5. Población y muestra	72

6. Unidad de análisis.....	72
7. Método de investigación.....	73
8. Tipo de investigación.....	74
9. Diseño de investigación.....	75
10. Técnicas e instrumentos de recopilación de la información	77
11. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.	77
12. Validez y confiabilidad	77
CAPÍTULO IV.....	78
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	78
1. Resultados por dimensiones de las variables de estudio	78
2. Resultados totales de las variables de estudio	91
3. Prueba de hipótesis	96
CONCLUSIONES	105
SUGERENCIAS	107
REFERENCIAS.....	108
APÉNDICES/ANEXOS	116

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los estudiantes de la población del 2° grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca-2015	72
Tabla 2. Distribución de los estudiantes de la muestra del 2° grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca-2015	72
Tabla 3. Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control.....	78
Tabla 4. Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control.....	79
Tabla 5. Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control.....	81
Tabla 6. Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental	83
Tabla 7. Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental	85
Tabla 8. Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental	86
Tabla 9. Distribución de las Puntuaciones de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán	

Provincia de Cajamarca Año 2015	88
Tabla 10. Distribución de las Puntuaciones de Comprensión Lectora (Dimensión inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015	89
Tabla 11. Distribución de las Puntuaciones de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015	90
Tabla 12. Distribución del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control.....	91
Tabla 13. Distribución del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental	93
Tabla 14. Distribución de las Puntuaciones de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de integración curricular de las TIC.....	39
Figura 2. Forma anidada de integración curricular.....	40
Figura 3. Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control.....	78
Figura 4. Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control.....	80
Figura 5. Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Organización de las Naciones Unidas para la Educación Pre y Post T.....	81
Figura 6. Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental	83
Figura 7. Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental	85
Figura 8. Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental	87
Figura 9. Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control.....	91

Figura 10. Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental	93
Figura 11. Región de aceptación/rechazo 1	96
Figura 12. Región de aceptación/rechazo 2	97
Figura 13. Región de aceptación/rechazo 3	100
Figura 14. Región de aceptación/rechazo 4	101
Figura 15. Región de aceptación/rechazo 5	102
Figura 16. Región de aceptación/rechazo 6	103

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ECE: Evaluación Censal de Estudiantes.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

OLPC: Una Laptop por Niño.

MINEDU: Ministerio de Educación.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar la influencia del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la I.E. N.º 821337, Cajamarca, 2015. La investigación fue de tipo aplicada, longitudinal, explicativa, con un diseño cuasi-experimental de dos grupos no equivalentes. La población estuvo conformada por 14 estudiantes, con un promedio de edad de ocho años, distribuidos equitativamente en un grupo experimental y otro de control. Se aplicó una prueba de comprensión lectora antes y después de la intervención (pretest y postest), evaluando los niveles literales, inferencial y criterial. Los resultados iniciales mostraron un desempeño bajo en todos los estudiantes (100%), con puntajes entre 1 y 4. Sin embargo, tras la aplicación del tratamiento basado en estrategias con TIC, el grupo experimental presentó mejoras significativas y se alcanzó 8,57 en la dimensión literal, 10,00 en la inferencial y 9,29 en la criterial, a diferencia del grupo de control se obtuvo promedios de 7,14 en la dimensión literal, 7,86 en la inferencial y 9,29 en la criterial. Se concluye que el uso de estrategias pedagógicas apoyadas en TIC influye de manera significativa en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, evidenciando su efectividad como recurso didáctico en contextos rurales con bajos niveles de rendimiento lector.

Palabras clave: Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), Comprensión Lectora.

ABSTRACT

The aim of the research was to determine the influence of the use of Information and Communication Technologies (ICT) in the improvement of reading comprehension of second grade students of the E.I. N.º 821337, Cajamarca, 2015. The research was applied, longitudinal, explanatory, with a quasi-experimental design of two non-equivalent groups. The population consisted of 14 students, with an average age of eight years, distributed equally in an experimental group and a control group. A reading comprehension test was administered before and after the intervention (pretest and posttest), evaluating the literal, inferential and criterion levels. The initial results showed a low performance in all students (100%), with scores between 1 and 4. However, after the application of the treatment based on ICT strategies, the experimental group showed significant improvements and reached 8.57 in the literal dimension, 10.00 in the inferential and 9.29 in the criterion, unlike the control group, which obtained averages of 7.14 in the literal dimension, 7.86 in the inferential and 9.29 in the criterion. It is concluded that the use of ICT-supported pedagogical strategies has a significant influence on the development of reading comprehension in primary school students, demonstrating its effectiveness as a teaching resource in rural contexts with low levels of reading achievement.

Key words: Information and Communication Technology (ICT), Reading Comprehension.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se busca establecer el grado de influencia de la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación – TIC – en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015, partiendo de que el avance de la tecnología no sólo ha invadido, para bien o para mal, casi de manera invencible para el ser humano individual todos los ámbitos de su vida, siendo que la educación no es ajena a dicha realidad, por lo que su utilización en ella no debe aplazarse para más adelante, deviniendo en un imperativo la implementación de la tecnología como política educativa del Estado para estrechar la brecha existente entre el exponencial avance tecnológico y el de la educación que en algunos casos es casi nulo y en la mayoría de casos es poco ágil por decir lo menos lo que nos ha permitido comprobar la importancia de su aplicación en la comprensión lectora – entendida ésta como una de las competencias esenciales en el aprendizaje de los estudiantes – vinculándola a las exigencias de la hoy llamada Sociedad Digital.

En este sentido, los bajos niveles de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, según los resultados de las ECE, en los años 2012 y 2013 llevó a formular la pregunta: ¿Sí los bajos niveles de comprensión lectora estaba directamente relacionado con la falta del hábito por la lectura y si éste podría fomentarse a partir no ya del uso de los métodos tradicionales sino usando el avance tecnológico, más específicamente con el uso de las TIC? y, siendo más ambiciosos, ¿ Si el uso de las TIC en influiría en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora?

Por ello y, respondiendo a esa interrogante, en el presente trabajo se persiguió demostrar el mejoramiento de la comprensión lectora a partir del uso de las TIC lo que

redundó en un cambio en la actitud del estudiante que se tradujo en mejor rendimiento académico, tanto así, que incluso en ese año de la aplicación del piloto (2015) se obtuvo el reconocimiento por el logro positivo en la Evaluación Censal de Estudiantes aplicada en aquél entonces, a los alumnos del Segundo grado de primaria.

Ahora bien, tratándose de una investigación cuasi experimental se utilizó muestras dirigidas o no probabilísticas en el sentido de que el investigador escoge a su criterio los objetos o sujetos de estudio.

Este trabajo se desarrolló durante los meses de marzo, abril y mayo del período lectivo del año 2015 en la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca; habiendo empleado la encuesta como instrumento de diagnóstico, desarrollado sesiones o actividades de aprendizaje, así como métodos de evaluación y aprendizaje para determinar el logro de los objetivos general y específicos, respectivamente en el caso de nuestra investigación se ha procedido a aplicar un Pre-test y post test que, dígame de paso, tuvo que ser aplicada en los dos momentos (como prueba de entrada y como prueba de salida), con el fin de obtener un resultado con menos distorsiones posibles, teniendo en cuenta el tamaño de la población además del diagnóstico, empleo, evaluación y comparación en los niños y niñas que recibieron el tratamiento (grupo experimental) y de los que no lo recibieron (grupo de control).

Así, en este orden de ideas en el presente trabajo, se revisa la literatura existente relacionada al tema lo que se ha tenido en cuenta al momento de contrastar nuestras hipótesis para cuya explicación se emplearon instrumentos, técnicas y métodos estadísticos idóneos según el tipo y diseño cuasi experimental de nuestra investigación.

Fue así como surgió la presente investigación, que se presenta dividida en cuatro capítulos, estando referido el primero de ellos al planteamiento y formulación del problema, justificación de la investigación, delimitación, limitaciones del estudio y

objetivos–general y específicos- de la investigación.

El segundo capítulo, está referido al marco teórico, que inicia con la mención de las investigaciones internacionales, nacionales y locales que se realizaron anteriormente a la presente investigación, sobre el tema de estudio. Luego se hizo el arqueo de las bases teórico-científicas relacionadas con la utilización de las TIC y la comprensión lectora, haciendo referencia a las teorías constructivista y del aprendizaje autónomo, para luego incorporar las bases conceptuales y definiciones de los términos básicos más resaltantes relacionadas con las variables estudiadas.

El tercer capítulo, contiene la hipótesis de la investigación, se identificaron las variables y se operacionalizaron, descomponiéndola en sus distintas dimensiones e indicadores. Igualmente, está contenido en este capítulo la indicación de la población estudiada, la muestra seleccionada y la unidad de análisis; adicionalmente, se menciona el tipo y diseño de la investigación, así como el diseño de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo cuarto, se presentan los resultados en atención a los objetivos formulados, exponiendo los resultados descriptivos y la respectiva contrastación de hipótesis, incluyendo la discusión de estos resultados con los obtenidos por otros autores en investigaciones previas.

Finalmente, se presentan las conclusiones, las recomendaciones consideradas pertinentes de acuerdo con los hallazgos, y las referencias de los autores que sirvieron de soporte teórico a la investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

En la actualidad, hay una serie de demandas en los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a una sociedad que se basa en el conocimiento y requiere una mayor preparación para tener éxito. La pandemia de COVID-19 ha resultado en una transición de la enseñanza tradicional a una enseñanza virtual basada en herramientas tecnológicas de información y comunicación (TIC).

Estas TIC se han desarrollado gracias a los avances en el campo de la informática y las telecomunicaciones, y han tenido un gran impacto en el ámbito social, económico, político y educativo del mundo. La ventaja tecnológica es crucial para la competitividad de la sociedad, y su uso en la educación es fundamental. Hernández (2017) por su parte ha señalado que ya el progreso no se mide por el capital o por el trabajo, sino que la competitividad de una sociedad está en función de la adquisición, transmisión y la forma de aplicación del conocimiento, y es allí donde cobra importancia la ventaja tecnológica, la cual es necesario que se incorpore en los procesos educativos en las escuelas. Es tal la importancia de estas herramientas que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultural –(UNESCO, 2020) ha promovido la adopción de tecnologías para el aprendizaje y ha celebrado diversas conferencias y eventos para ayudar a los gobiernos y otras organizaciones a fomentar el aprendizaje mediante el uso de tecnologías, al respecto la propia organización ha señalado que la pandemia ha hecho que el aprendizaje virtual accesible a las niñas sea más importante que nunca, razón por la cual ha celebrado un convenio con *Technovation*, organización mundial sin fines de lucro especializada en la enseñanza tecnológica a fin de brindar ayuda a los países y que estos puedan adoptar

soluciones inclusivas de aprendizaje ya que la mayoría de los gobiernos del mundo tuvieron que ejecutar el cierre temporal de los centros educativos a fin de contener la propagación del COVID-19, lo que “hasta abril de 2020, habría producido la afectación de más de 1.500 millones de estudiantes, es decir, a más del 90% de la población estudiantil del mundo, desde la educación preescolar hasta la educación superior”. (UNESCO, 2020, párr. 7)

Sin embargo, no todos los países han incorporado de manera masiva las tecnologías al área educativa, lo que ha hecho que aumenten aún más las fuertes críticas que ya se habían venido haciendo desde la incorporación de nuevas tecnologías a los sistemas educativos tradicionales, planteándose la necesidad del establecimiento, de nuevos planes donde el estudiante tenga un rol protagónico y que se adapten a sus necesidades y a las del entorno social y mundial que se vive en la actualidad.

En ese sentido, Balarin (2013) en un trabajo desarrollado para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, refiriéndose al caso del Perú sobre las Políticas TIC relativas al sistema educativo que una de las primeras políticas de tecnología educativa consistió en la compra y distribución de computadoras “XO” como parte del Programa Una Laptop por Niño versión peruana del programa internacional “*One Laptop per Child*” (OLPC), que fue ejecutado por la Dirección General de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación. El Programa habría llegado a Perú por gestión del ex ministro de Educación José Chang, quien algunos días antes de asumir ese cargo había asistido a una conferencia internacional (“Cátedra de las Américas”) en donde se expuso el caso de la organización internacional OLPC. Así, se estableció un contacto con OLPC, y se propuso a Perú como beneficiario de este programa y se obtuvo una muestra de las computadoras que ofrecía esta organización. Esta muestra fue presentada ante el Poder Ejecutivo, donde el proyecto

fue aprobado. Con esto se acudió al Congreso de la República para solicitar la aprobación para la compra de 250 mil laptops para igual número de niños se supone; pero que como siempre ocurre, en nuestra patria se distribuyó sin ningún criterio.

Esta dotación de equipos tecnológicos, en la actualidad se mantiene sin ningún criterio equitativo de distribución, al extremo que aún hay centros escolares que no disponen de nuevas tecnologías, las que tienen son escasas o vetustas, porque no llegan equipos de última generación. Asimismo, es de recalcar, que, en muchos casos, sólo llegan equipos en número suficiente para cubrir las labores administrativas propias del funcionamiento de la escuela, sin que alcancen para las labores del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes o para que los maestros desarrollen sus actividades pedagógicas en aula, quienes en muchos casos no poseen la capacitación adecuada para su manejo.

En el caso de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca donde para un aproximado de 50 estudiantes se entregaron sólo ocho computadoras “XO” de las cuales siete que estaban en buen estado sirvieron para implementar el piloto con motivo de este trabajo de investigación, sin dejar de mencionar que agregado a ello tampoco se capacitó a los docentes en el manejo y aprovechamiento de tales computadoras que distan mucho ser verdaderas herramientas educativas por estar más cerca de aparatos descartables con sistemas obsoletos; y con la carencia de internet, pero que aun así solo con el empeño y entusiasmo de los estudiantes sirvieron para demostrar el objetivo de fondo, cuál es, que las TIC son excelentes mediadores para la educación actual y moderna.

Aunado a lo anterior, la investigadora en su labor cotidiana, se ha percatado del escaso rendimiento que muestran los estudiantes del segundo grado de primaria de dicha institución, el cual es más acentuado por su bajo dominio de la comprensión lectora, y se

suma, la existencia de un marcado desinterés por la lectura por parte de los estudiantes.

Siendo así, y tomando en cuenta que diversos estudios han demostrado la importancia de las TIC en la generación de aprendizajes significativo y autónomo, surgió el interés de diseñar y aplicar un programa basado en la utilización de estas herramientas para determinar su incidencia en la mejora del nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 2do grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, dada la necesidad, no solo de resolver este problema práctico, sino porque hay la clara conciencia que en la medida en que mejore la comprensión de texto mejorará el rendimiento de estos estudiantes, además de que la incorporación de las TIC debe convertirse en un imperativo para mejorar la calidad educativa, al adaptarla a los avances de los últimos tiempos.

2. Formulación del problema

2.1. Problema principal

¿Cuál es la influencia de la utilización de las TIC en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015?

2.2. Problemas derivados

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora antes de la utilización de las TIC, de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015?
- ¿Cómo influyó significativamente en la comprensión lectora la aplicación de estrategias basadas en las TICs en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora después de la utilización de las TIC de los

estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015?

3. Justificación de la investigación

3.1. Justificación teórica

La presente investigación se sustenta teóricamente en enfoques pedagógicos contemporáneos que reconocen el rol central del estudiante en la construcción del conocimiento, destacando tres marcos fundamentales: la teoría constructivista, la teoría del aprendizaje autónomo y la teoría de comprensión lectora de J. David Cooper.

Desde el enfoque constructivista, se entiende que el aprendizaje ocurre activamente cuando el estudiante interactúa con su entorno, construye significados y se apropia del conocimiento a partir de su experiencia previa. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) representan un entorno altamente propicio para este proceso, al ofrecer recursos interactivos y dinámicos que permiten personalizar la experiencia lectora, facilitando el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el análisis, la inferencia y la evaluación crítica del texto.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje autónomo, considera al estudiante como un agente activo que planifica, regula y evalúa su propio aprendizaje. Las TIC, en este marco, actúan como herramientas que fortalecen la independencia del estudiante, proporcionándole acceso a recursos adaptativos, retroalimentación inmediata y espacios para el autoaprendizaje, clave para el desarrollo de la comprensión lectora profunda.

Finalmente, se incorpora el enfoque de Cooper et al. (2015) quien sostiene que la comprensión lectora no es una habilidad aislada, sino un proceso estratégico y dinámico, donde los estudiantes deben interactuar activamente con el texto, formulando predicciones, estableciendo conexiones y evaluando la información. Cooper promueve la enseñanza explícita de estrategias lectoras en ambientes que favorezcan la exploración y la motivación, lo cual puede potenciarse mediante el uso pedagógico de las TIC.

Así, esta investigación se justifica teóricamente al integrar un enfoque integral del aprendizaje lector mediado por TIC, abordando las potencialidades y riesgos de su uso, con el objetivo de generar propuestas pedagógicas eficaces que fortalezcan la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

3.2. Justificación práctica

En un contexto de creciente desarrollo tecnológico y transformaciones educativas, resulta indispensable explorar cómo las TIC pueden contribuir al fortalecimiento de competencias fundamentales como la comprensión lectora. La escuela no puede mantenerse al margen de estos cambios; por el contrario, debe integrarlos de forma crítica y estratégica para potenciar los aprendizajes.

Esta investigación se desarrolló específicamente en el segundo grado de la I.E. N° 821337 del caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, con el objetivo de responder a una necesidad concreta: mejorar los bajos niveles de comprensión lectora detectados en dicha institución. La aplicación de estrategias lectoras apoyadas en TIC demostró una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes y un impacto tangible en los resultados obtenidos por el grado estudiado en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2015.

Desde esta perspectiva, la presente investigación representa una contribución práctica concreta para la escuela, los docentes y la comunidad educativa, ofreciendo una propuesta de intervención replicable que puede incorporarse en otras instituciones con condiciones similares. Además, aporta evidencia empírica útil para la toma de decisiones en políticas educativas orientadas a reducir las brechas de aprendizaje mediante el uso pertinente de las tecnologías.

3.3. Justificación metodológica

La elección de un diseño cuasi-experimental para investigar la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria justifica desde el punto de vista metodológico el desarrollo de esta investigación, porque es un enfoque que permite evaluar el impacto de una intervención específica—en este caso, la integración de las TIC en el proceso de lectura—en un entorno educativo real, como es la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca. Al utilizar grupos preexistentes, como diferentes clases o secciones dentro de una escuela, se facilita la implementación de la investigación sin alterar la dinámica natural del entorno educativo. Aunque los diseños cuasiexperimentales pueden presentar desafíos en términos de control de variables extrañas y posibles sesgos de selección, la aplicación de técnicas estadísticas y metodológicas adecuadas, como el análisis de covarianza, permite mitigar estas amenazas y fortalecer la validez interna del estudio. Por lo tanto, este diseño es apropiado para obtener evidencias empíricas sobre la efectividad de las TIC en la mejora de la comprensión lectora en contextos educativos reales.

Esta justificación metodológica cobra mayor sentido al desarrollarse en una institución rural con limitaciones de acceso, donde las investigaciones experimentales puras serían inviables. Así, se valida la pertinencia y aplicabilidad del diseño cuasi-

experimental en contextos educativos auténticos, facilitando el análisis riguroso del impacto de las TIC en la comprensión lectora.

4. Delimitación del problema

4.1. Epistemológica

La delimitación epistemológica de una investigación sobre Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y comprensión lectora debe partir del paradigma en el que se inscribe, las teorías del conocimiento que la fundamentan y los criterios de validación del conocimiento aplicado en el estudio. En ese sentido, desde un enfoque constructivista y sociocognitivo, se asume que el aprendizaje no es un proceso pasivo de recepción de información, sino que ocurre a través de la interacción con el entorno y la mediación de herramientas tecnológicas, de allí que la investigación se sustenta en una epistemología pragmática, donde las TIC no son simples medios auxiliares, sino agentes transformadores de la forma en que se accede, procesa y comprende la información textual. Esto se vincula con las ideas de Vygotsky sobre la mediación cultural del aprendizaje y con los planteamientos de Piaget sobre la asimilación y acomodación del conocimiento, destacando el papel de las herramientas digitales como extensiones cognitivas.

4.2. Espacial

La investigación se desarrolló en la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca.

4.3. Temporal

Esta investigación se llevó a cabo durante el periodo lectivo del año 2015

4.4. Línea de investigación

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación de Administración o Gestión Educativa en el aspecto de Aplicación Tecnológica de Teorías de Gestión Pedagógica, ya que, los temas desarrollados están relacionados a la aplicación y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación – TIC – dentro de los parámetros de la comprensión lectora.

5. Objetivos de la investigación

5.1. General

Determinar la influencia de las TIC en el mejoramiento de los niveles de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

5.2. Específicos

- a) Determinar el nivel general de comprensión lectora y de las dimensiones literal, inferencial y criterial antes de la utilización de las TIC, de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.
- b) Aplicar estrategias basadas en las TIC en estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.
- c) Determinar el nivel general de comprensión lectora y de las dimensiones literal, inferencial y criterial después de la utilización de las TIC de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación

Sobre empleo de las TIC en la comprensión lectora se cuenta con antecedentes a nivel internacional, nacional y local, entre ellos, los siguientes:

A Nivel Internacional

Entre esos antecedentes, a nivel internacional se pueden mencionar algunos estudios que se han realizado sobre la influencia de las herramientas TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tal es el caso de Tamayo et al., (2020) quienes publicaron un artículo científico publicado en la Revista Espacio, contentivo de una investigación llevada a cabo en Colombia, titulada *“Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés”*, cuyo objetivo fue medir la comprensión lectora antes y después de una intervención pedagógica caracterizada por el uso de TIC en una muestra de 62 estudiantes, divididos en dos grupos de nivel 1 y 2. Se aplicó la misma estrategia para ambos grupos, conformadas por aplicaciones, páginas y juegos en la web. En el pretest ambos grupos obtuvieron iguales resultados, es decir, 48% de acierto en las respuestas del cuestionario usado como instrumento, sin embargo, el grupo 1 obtuvo en el Post Test un acierto de 52,5%, mientras que el grupo del nivel 2, tuvo 60% de acierto. Concluyeron que las estrategias diseñadas con fundamento en TIC mejoraron la comprensión lectora y el rendimiento de los estudiantes, especialmente, tomando en cuenta que la prueba de Post Test fue más difícil y contó con más preguntas de naturaleza inferencial.

Esta investigación se posiciona como antecedente relevante para el estudio actual, ya que se centra en variables afines y se ajusta al mismo marco metodológico. Su análisis demuestra de manera clara la relación entre el uso de las TIC y la comprensión lectora en los niños de primaria.

Fleming (2019) en Estados Unidos, quien en la tesis doctoral titulada *“Integración de internet, otras tecnologías de comunicación e información y las nuevas alfabetizaciones de investigación en línea y la comprensión de la instrucción de alfabetización”* desarrollada en la *National Louis University*, se planteó como objetivo explorar cómo cuarenta y cinco maestros encargados de alfabetizar a los alumnos integraron internet y otras TIC para tal alfabetización o enseñanza. La tesis está dirigida a incorporar dos técnicas relacionadas con investigación en línea y la comprensión de la instrucción dada para el aprendizaje de los alumnos, además de las ya existentes en ese país referidas a literatura básica, entre otras. Los resultados demostraron que los maestros integran la tecnología de manera extensiva, explícita y deliberada y la emplean como una herramienta para ofrecer oportunidades de aprendizaje a los alumnos, especialmente referido a la comprensión de textos, asimismo, demostraron que los docentes tienen un amplio espectro de integración tecnológica, sin embargo, concluyen que es necesario que los docentes tengan una preparación previa al servicio docente y un desarrollo profesional continuo, centrado en la integración tecnológica significativa y contextualizada en las nuevas alfabetizaciones de investigación en línea.

Enfatizando la relevancia de las TIC en la enseñanza, esta investigación resalta cómo estas herramientas pueden potenciar la comprensión lectora de los niños en edad escolar. Su análisis exhaustivo y sus conclusiones fundamentadas proporcionan una base sólida para la discusión de los resultados de la presente investigación,

consolidando así su importancia como antecedente clave en el campo de estudio.

Por su parte Ghazi (2019) desarrolló la tesis doctoral titulada *“Impacto de las TIC en los estudiantes de inglés con y sin exposición previa a las TIC”* en la Universidad de Brac, en Bangladesh. En dicha investigación se buscó establecer el efecto de las TIC en la comprensión del idioma en el contexto de Bangladesh, estableciendo los efectos positivos y negativos de estas herramientas en lo que se refiere a actitud, motivación y aprendizaje. La misma se desarrolló aplicando el método inductivo. Los hallazgos revelaron que la percepción de los entrevistados - tanto docentes como estudiantes- hacia las TIC es positiva y coinciden en afirmar que esta influye significativamente en el aprendizaje de idiomas y en la comprensión de textos. Concluye igualmente señalando que, las instituciones educativas de nivel terciario deben tener un apoyo estructurado al aprendizaje, mientras logran integrar completamente la tecnología en la formación académica de los estudiantes en el área de idiomas.

Este estudio se considera como precursora de la presente investigación, dado que aborda variables similares, evidenciando la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la comprensión lectora de los estudiantes.

Ochoa et al. (2019) publicaron un artículo científico en la Revista de Psicología y Educación, titulado *“Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria”*, cuyo objetivo fue verificar el impacto de un programa basado en el uso de herramientas tecnológicas, en la comprensión de lectura de 100 niños de 5to y 6to grado de primaria de una escuela en Argentina. La muestra se dividió, en un grupo de control y un grupo experimental. El uso de estas herramientas se introdujo con un fin motivacional y tuvo carácter lúdico. En el grupo experimental, se mostraron diferencias significativas al comparar los datos estadísticos antes y

después de la aplicación del programa de intervención, en narración la media previa fue de 7.24 antes y pasó a 8.22; y la prueba T de Student arrojó como resultado ($t=3710$; $p=,001$). En el grupo de control, aunque se presentaron diferencias en los resultados obtenidos en la evaluación de entrada y salida, fueron de menor entidad, como quiera que ellos no recibieron el programa (media previa 8.06; media posterior 8.55; prueba t: $t=2.517$; $p=,015$). Concluyeron que es posible mejorar la comprensión lectora, siempre y cuando los docentes sean consistentes en la aplicación de dichas herramientas y sean capaces de sensibilizar a los niños para que descubran significados.

El estudio previamente mencionado se presenta como fundamental para el contexto de esta investigación, dado que explora variables análogas y sigue una metodología similar. Este hecho subraya la influencia que las TIC tienen en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

A Nivel Nacional

De las investigaciones llevadas a cabo en el país, se puede citar el artículo científico publicado en la Revista Redie, por Novoa-Castillo et al., (2022) titulado “*Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora*”, que refiere una investigación desarrollada en Lima-Norte. Su objetivo fue establecer cómo determinadas estrategias desarrolladas de manera digital con apoyo de herramientas TIC, incidían en 101 estudiantes que presentaban bajos niveles de comprensión de textos, los cuales fueron distribuidos en dos grupos: uno de control y otro experimental, con 52 y 53 participantes respectivamente. El grupo de control mostró en el pretest los resultados siguientes: comprensión inferencial regular (73,08%); comprensión criterial regular (71,15%) y comprensión textual regular (67,31%) en el posttest los resultados fueron igualmente regular pero los porcentajes

en el nivel regular bajaron a 61,54%, 61,54% y 59,62% respectivamente, mientras que se elevó el nivel de comprensión en el nivel alto, de 11,54% a 23,08% en lectura inferencial; de 9,62% a 23,08% en lectura criterial; y, de 11,54% a 25,00% en lectura textual. Concluyeron que la utilización de aplicaciones y programas virtuales influyen significativamente en la comprensión de textos, especialmente cuando se utilizan recursos digitales con organizadores visuales. Dicha mejora se observa mayormente en la lectura textual y criterial, y en menor grado en la lectura inferencial.

Este artículo es considerado como antecedente relevante para el presente estudio, ya que abordan aspectos similares y se alinea con el mismo enfoque metodológico. Esto subraya la importancia de las TIC en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de primaria.

Zuta (2021) en su tesis de Maestría titulada *“El software educativo Xmind en la comprensión lectora, sexto grado de primaria, I.E.P. ‘Divino Salvador’, Chachapoyas, 2020”* presentada en la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas se propuso como objetivo, comprobar de qué manera el software antes mencionado, influye en la mejora de la comprensión de texto en una muestra de 20 alumnos. Los resultados indican que antes de la utilización de dicho programa tecnológico, los estudiantes tenían un nivel de comprensión literal en el que el 35% no cumplían con las actividades propuestas conforme a las expectativas de los indicadores, en el nivel inferencial el porcentaje fue de 45% y en el nivel crítico de 40%. Luego de la aplicación del programa a través del software Xmind, los niveles cambiaron, en el nivel literal sólo 20% no realizó las actividades de manera adecuada, en la comprensión lectora literal el 25% no cumplió con dichas actividades, pero 55% sí lo hizo, y, finalmente, en el nivel crítico, sólo 25% de los estudiantes no realizaban las actividades, pero 45% sí las realizaron. La prueba de T de Student, arrojó un valor

6,901, demostrando la influencia de las TIC en la comprensión lectora.

Este estudio destaca la importancia que tiene las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, aportando información importante para la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación, de allí que se allá considerado como antecedente.

Por su parte, Zavala (2019) realizó la tesis doctoral, titulada “*Aplicación de las TIC para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa 40193 Florentino Portugal Sabandía-Arequipa, 2017*” sustentada en la Universidad de San Pedro, se propuso como propósito fue optimizar el nivel de comprensión lectora de 50 estudiantes mediante el uso de las TIC, divididos en un grupo de control y uno experimental. En términos generales, la comprensión lectora estaba en el nivel bajo o crítico en ambos grupos en 60%, mientras que después de la utilización de las estrategias TIC en el grupo de control permanecía en 60%, mientras que en el grupo experimental pasó a 100% en el nivel valorativo, lo que le permitió concluir que el programa basado en las TICs desarrolla la comprensión lectora, tal como estaba planteado en la hipótesis alterna.

Esta investigación resalta el papel fundamental de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños. Su contenido provee datos relevantes que enriquecen la discusión sobre los hallazgos obtenidos en este estudio, convirtiéndolo en un antecedente crucial para la investigación actual.

Mechato (2018) en la tesis de Maestría titulada “*Aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de educación primaria de una institución educativa nacional de Lima*” presentada en la Universidad Privada Antenor Orrego-UPAO, se propuso

determinar si las TIC contribuyen a mejorar la comprensión de texto de alumnos de 49 alumnos de 2do grado, distribuidos en dos grupos: uno experimental con 24 niños y el de control con 25. Se hizo una valoración previa que arrojó 52% de comprensión lectora, luego se aplicaron 10 sesiones de lectura por medio de TICS, y al evaluar nuevamente el nivel de comprensión había aumentado a 88%; el valor de la prueba “T” fue de 22,49; el promedio en la escala vigesimal fue de 10,50 antes del programa y 17,44 posteriormente, con una diferencia de 6,94. Igualmente, en cada una de las dimensiones (literal, inferencial y crítica) del nivel inicio pasó al nivel de logro destacado. Concluyó que las TICs sí influyen en la mejora de la comprensión lectora de los niños de segundo grado de primaria de una I.E. de Lima.

Destacando la relevancia de las TIC, este estudio subraya su impacto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria. Al proporcionar una visión detallada sobre este tema, se convierte en una pieza clave para la interpretación y el análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación.

A Nivel Local

Paz (2022) desarrolló la tesis de Maestría titulada *“Aplicación Xmind y la comprensión de textos escritos en escolares de cuarto grado, Atumpampa, 2022”*, en la que desarrolló un conjunto de sesiones utilizando el referido programa, aplicando una evaluación del nivel de lectura literal, inferencial y crítico antes y después de la aplicación de dicho programa, seleccionando una muestra de 22 estudiantes. Los resultados mostraron unos resultados previos en los que la prevalencia estuvo en el nivel medio para la comprensión lectora en general de 59,09%, y, las dimensiones presentaron un nivel bajo: en la comprensión literal (59,09%), en la inferencial (45,45%) y en la crítica (45,45%), mientras que después de la aplicación del referido programa Xmind, tanto la variable como las dimensiones ascendieron al nivel alto:

para la comprensión lectora general (45,45%); el nivel literal (40,91%), el inferencial (45,45%) y el crítico (50%). Concluyó que sí hay influencia del programa Xmind en la comprensión lectora de los estudiantes que conformaron el estudio.

La importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la mejora de la comprensión lectora en niños de educación primaria es el foco central de esta investigación. Su contenido enriquecedor y relevante contribuye significativamente a la discusión y análisis de los resultados de la investigación actual, por lo que se considera un antecedente valioso.

Uriarte (2019) en la tesis de Maestría presentada en la Universidad San Pedro, titulada *“Aplicación de estrategias didácticas centradas en las tecnologías de información y comunicación para mejorar la comprensión lectora con estudiantes de tercer grado de educación secundaria “José del Carmen Cabrejo Mejía”, Andabamba-Santa Cruz-Cajamarca 2016”* cuyo propósito fue mejorar la comprensión lectora literal, inferencial y crítica, mediante el uso de estrategias fundamentadas en las TICS, obtuvo como resultados en el Pre-test una media general de 7,7, mientras que en el posttest fue de 16,46, y el valor de la prueba T de Student fue -24,72587 fuera de la zona de aceptación, por lo tanto, se concluyó que el programa basado en las TIC contribuyó en el desarrollo de la comprensión lectora.

Esta investigación pone de relieve el valor esencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario. Al presentar información detallada sobre este tema, ofrece un marco sólido para comprender mejor la influencia de las TIC en el proceso de comprensión de textos, lo que lo posiciona como un antecedente relevante para la investigación actual.

Navarro (2018) presentó la tesis de Maestría en la Universidad Pedro Ruiz Gallo, titulada “*Programa de estrategias utilizando el software educativo JCLIC para mejorar la comprensión de textos en el área de comunicación de los estudiantes de la Institución Educativa No. 10834*”, cuyo objetivo fue diseñar y aplicar el programa tecnológico antes referido para mejorar la comprensión lectora de una muestra de 70 niños de tercer grado de educación primaria, los cuales fueron distribuidos en dos grupos, uno experimental de 30 estudiantes y el de control con 40 integrantes. Los estudiantes del grupo experimental, mostraron un nivel de comprensión lectora en proceso, al obtener un promedio de 11 puntos, en virtud de presentar deficiencias en lectura, carencia de estrategias adecuadas y deficiente vocabulario, coincidiendo con el grupo de control. Una vez aplicado el estímulo, se hizo una nueva medición, arrojando como resultado que el grupo experimental elevara su promedio a 16, teniendo un nivel de comprensión de logro previsto, mientras que el grupo de control, se mantuvo en el nivel inicio, no subiendo su promedio. La prueba de hipótesis arrojó el valor $Z_e = 13,95 > 1,96$, concluyendo que el software educativo JCLIC mejoró la comprensión lectora de la muestra analizada.

La investigación antes citada, es considerada antecedente del presente estudio, como quiera que la misma, versa sobre variables semejantes y guarda similitud con el procedimiento metodológico empleado, demostrando la influencia de las TICs en la comprensión lectora de los alumnos.

2. Bases teórico - científicas

2.1. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

2.1.1. Teorías sobre la utilización de las TIC en el aprendizaje

A. Teoría Constructivista

De acuerdo con el enfoque constructivista, el conocimiento es edificado por el propio sujeto, siendo el estudiante, el centro de su propio proceso de aprendizaje. Según Coll (1990) la concepción principal de este enfoque teórico se fundamenta sobre la base de que el fin educativo es el fomento de los procesos de desarrollo personal del alumno de acuerdo con el entorno al que pertenece, apoyándolo para que participe en actividades programadas intencionalmente para desarrollar una actitud mental de construcción de su conocimiento.

Dicho de otra manera, para Coll (1990) el enfoque constructivista, se desarrolla alrededor de tres ideas básicas:

- a) El estudiante debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, mediante la construcción y reconstrucción de los saberes, según el contexto sociocultural en el que se desenvuelve.
- b) La actividad mental que ejecuta el estudiante para construir su aprendizaje, se ejecuta sobre contenidos ya elaborados a nivel social y educativo porque están incluidos en los currículos, él lo que hace es descubrirlos y apropiarse de los mismos.
- c) El docente tiene la función de orientar y completar ese proceso constructivo de forma explícita e intencional, preparando las actividades que contribuirán en ese proceso.

Con respecto a la lectura, la teoría constructivista señala que es

en virtud de la cantidad de inferencias que el lector debe hacer durante la misma y partiendo de su interpretación y concatenación con los conocimientos previos, edificará un nuevo conocimiento, formando un aprendizaje significativo, no memorístico.

En ese sentido, se considera aplicable este enfoque teórico, porque las TIC pueden constituir un gran soporte para la aplicación de varios principios constructivistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que brindan distintos recursos para la comunicación sincrónica y asincrónica, programas para hacer simulaciones, herramientas para el diseño y la composición de textos, acceso fácil y rápido a información actualizada, y medios para crear y presentar contenidos en formato audiovisual. Así mismo, estas tecnologías ofrecen innumerables oportunidades para enriquecer el valor, el sentido y el propósito de la comunicación oral y escrita.

El correo electrónico, el *chat*, la mensajería instantánea, los foros, los *blogs*, las *wikis* son medios eficaces para el diálogo, la discusión, el debate, la búsqueda de información y la construcción colectiva de conocimientos. Los estudiantes pueden consultar y analizar algún tema con sus compañeros, con los profesores, y con profesionales ubicados en lugares distantes del aula. Esta interactividad soporta y fomenta la construcción social de significados; además, los alumnos toman conciencia de semejanzas y diferencias en la forma de interpretación, debidas a aspectos culturales y sociales. Estos medios también constituyen una plataforma eficaz para llevar a cabo experiencias de escritura colaborativa. Los estudiantes pueden

escribir para una audiencia real que responde en forma inmediata y participa en actividades de escritura colectiva.

Al respecto, Álvarez y Ramírez (2006) consideran que los principios constructivistas, se manifiestan a través del uso de las TIC: en primer lugar, en la interacción del estudiante con sus compañeros, docentes y otros adultos, porque estas herramientas constituyen un poderoso medio de interacción y comunicación, que los apoya en la solución de problemas, a la par que contribuye con su desarrollo cognitivo; en segundo lugar, porque estas herramientas contribuyen en la forma de organizar y construir el conocimiento, ya que por ejemplo, las hipermedias facilitan la presentación de información mediante estructuras hipertextuales o recursos audiovisuales, que suelen tener amplia eficacia para desarrollar contenidos necesarios para suplir las fallas o vacíos de conocimiento existente en la población estudiantil, que no le permiten alcanzar los objetivos propuestos; por último, estas herramientas, permiten simular e interactuar con fenómenos complejos, agrupar comunidades sin restricciones espacio-temporales, explorar y compartir conocimientos previos sobre algún tema, negociar significados entre los integrantes del grupo y construir interpretaciones propias.

De todo lo anterior, se desprende que esta teoría constituye parte del soporte teórico de la investigación, porque al integrarse las TICs en este enfoque, ofrecen herramientas que facilitan la creación de entornos de aprendizaje interactivos y significativos. Por ejemplo, plataformas digitales permiten a los estudiantes explorar, interactuar y manipular información, promoviendo una comprensión más profunda de los textos.

Además, las TIC pueden proporcionar contextos auténticos y variados que enriquecen la experiencia lectora, alineándose con los principios constructivistas de aprendizaje contextualizado y basado en problemas.

B. Teoría del aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo, es un constructo utilizado por primera vez por el psicólogo educativo Holec (1981) quien consideraba fundamental la toma de responsabilidad de parte del alumno para la adquisición de los conocimientos y de las habilidades que quería trabajar.

Por su parte, Sierra (2005) concibió al aprendizaje autónomo como una facultad que tiene el individuo de dirigir su propio proceso de aprendizaje para entender y comprender la realidad en la que se desenvuelve. Ese aprendizaje, es el resultante o es el producto de la conjunción de diversos elementos para que sea viable y tenga efectividad, siendo estos elementos, los siguientes:

a) Elemento investigativo: porque en el aprendizaje auto dirigido es necesario participar activamente y por cuenta propia en la investigación más allá de la información que suministra el docente y procesarla con aprendizajes previamente adquiridos para convertirla en un aprendizaje significativo.

b) Elemento curricular: representado por los contenidos pertinentes, es decir, que aborden a profundidad una determinada disciplina o área dentro de ella y que sean aplicables a la realidad de la que se participa, además de trascender en la generación de actitudes y el fortalecimiento de aptitudes.

Al respecto, Nguyen y Gu, (2013) señalan que la autonomía del alumno juega un papel muy importante para cambiar positivamente su conducta frente al aprendizaje, de allí que, esta corriente del pensamiento autónomo haya cobrado auge desde el surgimiento de las TIC, porque estas herramientas propician la construcción del conocimiento, desde la independencia del alumno o con menos dependencia de instrucciones externas o de un facilitador; otros autores como Dogan y Miric (2017) señalan que además de generar habilidades cognitivas, contribuyen en el desarrollo de habilidades afectivas.

De tal manera que, ante el creciente uso de las TIC en el campo de la enseñanza, ese concepto de aprendizaje autónomo, que no es nuevo, porque como se ha dicho data de finales del siglo pasado- haya vuelto a despertar el interés y cada día cobra más protagonismo en el área educativa. En este sentido, Burbat (2016) señala que si se mira atrás unos cuantos años, este tema del aprendizaje autónomo parece un tema sin fecha de caducidad, pues si bien está arraigado en la pedagogía desde los años veinte del siglo pasado y muchas disciplinas y perspectivas le han dedicado muchos estudios científicos, no había logrado establecerse como objetivo universal del aprendizaje en las aulas de clase hasta la época de aparecimiento de las TIC, en las que ha cobrado gran importancia, especialmente relacionado con la didáctica o enseñanza de lenguas extranjeras.

Ahora bien, existen distintas concepciones dentro de este enfoque del aprendizaje autónomo, algunos de los cuáles consideran que el aprendizaje es única y exclusivamente responsabilidad del estudiante, sin embargo, otros autores, dentro del mismo enfoque, consideran que

especialmente, en determinadas etapas de la vida, el aprendizaje es producto de la conjunción de elementos internos y externos.

Al respecto, la corriente psicológico-evolutiva sostenida fundamentalmente por Vygotsky (1986) y Little (1991) considera que la autonomía es un estado que se va adquiriendo de manera paulatina en el transcurrir del desarrollo del adolescente y es generada por la experiencia; considera esta corriente, que la autonomía no es sólo producto del fuero interno del individuo, sino que el exterior también tiene impacto en el aprendizaje autónomo, razón por la cual el estudiante se ve influenciado por la interacción con los seres que lo rodean. De esta forma, el rol del docente y la enseñanza como proceso cobran importancia, y sus funciones de apoyo, asesoramiento, orientación sirven de modelo y son necesarias para que los estudiantes formen su propio conocimiento y adquieran autonomía.

En ese sentido, Vygotsky (1986) señalaba que los aprendices o estudiantes tienen la posibilidad de elegir qué acción tomar cuando se enfrentan a una situación dificultosa en el proceso de aprendizaje, lo que conlleva a implicarse de manera personal, eso lo lleva a establecer un dialogo interior consigo mismo, con sus compañeros y con su docente, y es en ese momento estresante es que el busca el discurso externo para facilitar el aprendizaje. Es por esa razón que se ha dicho que esta corriente sí admite la influencia exterior en la adquisición de la autonomía del aprendizaje y los compañeros y docentes actúan como mediadores de ese aprendizaje.

Burbat (2016) al reconocer igualmente, que este concepto del aprendizaje autónomo tiene su origen en la práctica docente de la lengua

extranjera, destaca en este aspecto la relevancia del docente en su promoción porque considera que estos juegan un rol fundamental en la generación del mismo, es decir, en la independencia para la adquisición del conocimiento.

Es decir que, la autonomía generada en el estudiante, debe ser el producto de una combinación de fuerzas interiores y exteriores en las que el estudiante asuma su responsabilidad de aprender, pero bajo la guía de un orientador, especialmente, en los primeros años de educación. Esa actividad, tiene que ser orientada por el docente en la utilización de textos y de la información digital para potenciar sus habilidades o competencias y fortalecer en ellos el pensamiento crítico y complejo (Morín, 1999).

En consecuencia, en esta nueva era del auge de la tecnología de la información y la comunicación, y en la medida que la tecnología se ha integrado en la vida diaria a nivel mundial, los educadores deben adoptar una visión moderna sobre la utilización de estas tecnologías y debe hacer un proceso introspectivo de toma conciencia acerca del rol que ejerce y capacitarse profesionalmente para poder conducir a los estudiantes en la construcción de su conocimiento y luego puedan transitar por el camino del aprendizaje autónomo para dotarlos de autonomía o independencia de aprender para la vida.

Significa que las TIC juegan un papel crucial en el ámbito del aprendizaje autónomo porque este enfatiza en la capacidad del estudiante para dirigir y regular su propio proceso de aprendizaje y estas herramientas ofrecen recursos y herramientas que facilitan la autoeducación. Por ejemplo, aplicaciones y plataformas en línea permiten a los estudiantes acceder a

materiales de lectura, evaluar su comprensión a través de cuestionarios interactivos y recibir retroalimentación inmediata. Estas herramientas fomentan la autodirección y la autorregulación, habilidades esenciales para la comprensión lectora efectiva. Además, el uso de TIC en el aprendizaje autónomo promueve el pensamiento crítico y reflexivo, ya que los estudiantes deben evaluar y seleccionar la información pertinente de manera independiente.

De tal manera, que integrar las TIC desde las perspectivas constructivista y de aprendizaje autónomo en esta investigación que versa sobre comprensión lectora permite explorar cómo estas tecnologías pueden crear entornos de aprendizaje más dinámicos y centrados en el estudiante, potenciando su capacidad para comprender y analizar textos de manera efectiva.

C. Teoría de Cooper: Destaca que la comprensión lectora es un proceso activo y constructivo, en el cual el lector interactúa con el texto, integrando sus conocimientos previos para construir significado. El autor sostiene que la enseñanza de la comprensión lectora debe basarse en estrategias explícitas que ayuden al estudiante a desarrollar habilidades cognitivas como la identificación de ideas principales, realización de inferencias, evaluación de contenido, formulación de preguntas y resumen (Cooper et al., 2015).

Siendo el tema de estudio, el uso de TIC como estrategia didáctica mejora la comprensión lectora, se aplica esta teoría en los siguientes aspectos:

- a) **Uso de estrategias activas y significativas:** Según esta teoría, los estudiantes deben ser guiados a través de procesos activos para comprender los textos. Las TIC facilitan este proceso al ofrecer recursos interactivos (videos, ejercicios en línea, juegos educativos, software de lectura) que permiten una participación más dinámica.
- b) **Facilitación del aprendizaje estratégico:** Con las TIC se pueden aplicar estrategias como mapas conceptuales digitales, ejercicios de inferencia o juegos de comprensión, alineadas con los niveles de lectura que menciona Cooper: literal, inferencial y criterial.
- c) **Individualización del aprendizaje:** Las TIC permiten adaptar los recursos al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, algo especialmente útil en aulas rurales o con estudiantes en diferentes niveles.

En definitiva, esta teoría respalda el enfoque pedagógico de este estudio, porque promueve la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora; considera al lector como un sujeto activo que construye significado y encuentra en las TIC una herramienta eficaz para implementar estas estrategias de forma atractiva, participativa y adaptativa.

2.1.2. Tecnologías de la Información y Comunicación. Definiciones

Según Sosa et al. (2017) se denominan Tecnologías de la Información y Comunicación, “a los recursos, artefactos, herramientas, conceptos e innovaciones, asociadas a lo digital, que tienen un potencial disruptivo de transformar o generar cambios en los procesos donde se utilizan sin importar si

estás son nuevas o viejas tecnologías” (p.120). Ellas permiten adquirir, almacenar, producir, presentar informaciones y comunicación, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza auditiva, visuales y audiovisuales (Belloch, 2012).

Las TIC incluyen la electrónica como tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual. Mediante la digitalización es posible almacenar grandes cantidades de información, en dispositivos físicos de pequeño tamaño (discos, CD, memorias USB, etc.), que es su característica, que ha venido a definir lo que se ha denominado realidad virtual.

Las posibilidades de las TIC y su impacto en el aprendizaje tienen que ver con los sentidos que pueden estimular, y su potencialidad para retener la información percibida. Al respecto, Cabero (2000) existen diversos estudios ya clásicos que han puesto de manifiesto que: se recuerda el 10% de lo que se ve, el 20% de lo que se oye, el 50% de lo que se ve y oye, y el 80% de lo que se ve, oye y hace.

2.1.3. Clasificación de las TIC

Según sus elementos, las TICs se dividen o clasifican en elementos visuales y elementos auditivos.

A) Elementos visuales: En lo que respecta a los elementos visuales, agrupan a las imágenes, constituidas por puntos, líneas, formas y colores. A partir de estos elementos, las imágenes pueden representar objetos que existen y también cosas que jamás hayan existido.

Se pueden reconocer dos tipos de imágenes:

- a) **Icónicas:** representan figurativamente a la realidad por similitud o por una convención.
- b) **Abstractas:** son imágenes que no tienen similitud con lo real. Su interpretación se logra a partir de un ejercicio simbólico, como una metáfora.

B) Elementos auditivos: En cuanto a los elementos auditivos o sonoros, se pueden reconocer cuatro componentes principales: la música, los efectos de sonidos, las palabras y los silencios.

2.1.4. Característica de las TIC

Una de las principales características que se atribuye a las TIC es la posibilidad de ser utilizada en todos los ámbitos de la vida, entre ellos el educativo, convirtiéndose en una herramienta fundamental para gestionar el conocimiento, de allí que su uso se haya extendido en ese ámbito.

Para Durán (2020) una de las características más resaltantes de las TIC es su versatilidad y su facilidad de uso, razón por la cual, al enfocarla en el área educativa, resalta su facilidad para ser utilizadas tanto por los docentes como por los estudiantes, de allí la importancia en el área del saber.

Otra característica, es su multiplicidad, es decir, existe una amplia diversidad de herramientas tecnológicas, y esa multiplicidad es la que permite decir, que hay recursos tecnológicos para las necesidades de cada estudiante, cualquiera sea su edad, capacidad individual o nivel de estudio que curse.

Otra nota distintiva, que agrega Durán (2020) es su fácil instalación y uso: tomando en cuenta la herramienta o recurso utilizado, algunas son más

predictivas lo que facilita la gestión y construcción del conocimiento por parte del estudiante, lo que, a su vez, brinda autonomía en el aprendizaje.

2.1.5. Uso de las TIC en el campo educativo

Según Garrote, et al, (2018) las características de la sociedad actual y la aparición frecuente de nuevas metodologías de formación, han favorecido la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los espacios educativos, siendo de uso tanto por los docentes en el desarrollo de su actividad como por los estudiantes, gracias al potencial que ofrece la tecnología educativa. Es por eso por lo que Pereira, et al. (2019) señalan que todos los grandes cambios que se han producido en la educación en los últimos años, han sido provocados por el uso de la tecnología al servicio de la comunidad educativa, lo que ha propiciado mejoras en las acciones de enseñanza y ha repercutido en la motivación de los estudiantes, además de fomentar un mejor acceso a los contenidos por parte de estos.

En este sentido la UNESCO (2019a) señalan que las TIC pueden no solo complementar, sino transformar y enriquecer a la educación; en ese sentido, en su carácter de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, orienta la actividad o quehacer internacional, con la mirada puesta en brindar ayuda a los países a entender la función que pueden desarrollar estas herramientas en el aceleramiento hacia el objetivo del desarrollo sostenible.

Esto está plasmado en la Declaración de Qingdao emitida en la Conferencia Internacional sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación celebrada del 23 al 25 de mayo de 2015, en esa ciudad de la República Popular China, cuyo propósito fue emitir un pronunciamiento sobre

la necesidad de aprovechar las oportunidades digitales y liderar la transformación de la educación; al respecto, en su texto se expresa que “si se quiere alcanzar de aquí a 2030 el objetivo de una educación de calidad inclusiva y equitativa, y de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, será necesario sacar provecho de las TIC” (UNESCO, 2015, p.21).

Dentro del área de las TIC, existen múltiples herramientas que están diseñadas para gestionar entornos virtuales cuya función es facilitar el proceso de enseñanza, mediante la interacción de los estudiantes con dispositivos digitales, algunos de los cuales, ni siquiera necesitan conectividad a internet, lo que facilita a los actores educativos contenidos de diferentes formatos –sonoros, de texto, visuales, audiovisuales o multimedia- que pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021) las herramientas digitales, son aplicativos o software que facilitan la producción, interacción y organización de contenidos digitales. Mientras que, los entornos virtuales vienen a ser los escenarios, espacios conformados por TIC, que son interactivos, virtualizados, ubicuos e híbridos que se utilizan para desarrollar el proceso de aprendizaje.

2.1.5.1. Las TIC relacionadas con la comprensión lectora. Un recuento histórico

Los estudios sobre este tema en realidad son de antigua data y no son pocos, ya que, al año 1972 ya habían transcurrido cuarenta años desde que se habían iniciado los mismos, por lo que, si esto es así, postergar aún más la utilización inmediata de la tecnología de

la información y de la comunicación en la educación significa no sólo quedarse definitivamente en el pasado sino perder la oportunidad de superar la brecha existente en dicha materia, lo cual puede subsanarse en forma exponencial si se quiere llamarlo de esa manera, toda vez, que de lo que se trata es sólo de utilizar programas ya producidos sin necesidad de emplear tiempo y recursos en desarrollarlos.

Pero refiriéndonos a los inicios podemos afirmar que son muchos los estudios pioneros en este campo, Álvarez y Ramírez (2006) señalan que en la década del sesenta, algunos investigadores de la Universidad de Stanford desarrollaron aplicaciones informáticas para brindar apoyo al proceso de lecto-escritura, mediante el estímulo de destrezas y habilidades como la identificación de fonemas, vocabulario visual, fomento de patrones ortográficos, enseñanza de léxico, formación y comprensión de frases, con la ventaja que se guardaba en el historial el progreso de cada estudiante y formulaba recomendaciones del material instruccional complementario requerido. Según Fletcher y Atkinson (como se cita en Álvarez, 2006) señalaron que estos programas fueron evaluados en su eficiencia, y resultó que contribuían a mejorar el rendimiento, en ese sentido, algunos estudios realizados demostraron que un grupo experimental que utilizaba esas aplicaciones obtenían mayores rendimientos que los grupos que seguían métodos tradicionales.

En 1975 se diseñó, en Calgary (Canadá), un programa tipo CMI (*computer managed instruction*) para la enseñanza de la lectura, que incluía test de diagnóstico, prescripciones remediales y actividades complementarias de aprendizaje. El computador primero presentaba en

pantalla un cuestionario, luego evaluaba las respuestas que daba el alumno y posteriormente imprimía un reporte tanto de los objetivos logrados como de los que requerían trabajo adicional. Estos informes resultaban muy estimulantes para los niños y de gran interés para los padres. El programa también proporcionaba un informe sobre el rendimiento de todo el grupo, organizado en categorías según el dominio alcanzado de cada objetivo. Los estudiantes que participaron en este programa mejoraron su nivel de lectura, pasando, según parámetros canadienses, del percentil 25 al 50.

En una investigación sobre la actitud de los estudiantes de secundaria frente a la tecnología informática, se reporta que, para algunos, la lectura en el computador es más fácil porque presenta menos texto al tiempo que, no pierden de vista tan fácilmente el lugar donde van, y se confunden con menos frecuencia.

También perciben que los colores son una clave muy útil; que la escritura en el teclado es más fácil y queda mejor presentada; que tienen mayor control de su propio aprendizaje; que pueden pensar y tomar sus propias decisiones, y que ésta forma más activa de aprender les ayuda a mejorar su concentración y evitar el aburrimiento.

El computador resalta las posibilidades que el estudiante tiene ante la lectura y la escritura, llevándolo a involucrarse sobre un determinado tópico despertando su interés con nuevas opciones que en este caso resultan siendo las herramientas tecnológicas lo que se aprecia de la siguiente afirmación de los estudiosos de este campo.

Al respecto, Santovo (2014) señalan que la aplicación de las TIC en los procesos de aprendizaje, especialmente, los relacionados con lecto-escritura, implica la democratización del mismo, brindando la oportunidad a todos los estudiantes del acceso a las mismas, especialmente, si se toma en cuenta que no todas las familias tienen acceso a recursos de esta naturaleza, especialmente en Latinoamérica en la que los ciudadanos que viven en la zonas rurales aún luchan contra el analfabetismo digital.

Medellín y Gómez (2018) consideran que el uso de las TIC para el estímulo de la comprensión lectora o en los procesos de lecto-escritura es fundamental, para lo cual es necesario la asignación de software y hardware, y la correspondiente capacitación docente en su uso; consideran además que la participación de la familia en el proceso de lecto-escritura es fundamental para generar un entorno de lectura, aún antes del inicio de la etapa escolar.

En esa misma línea de pensamiento, Ulco y Baldeón (2020) opinan que la revolución tecnológica consecuencia de la globalización, ha sido beneficiosa para los estudiantes de todas las edades, especialmente, las de temprana edad, al considerar que las innovaciones tecnológicas son útiles, motivadoras y efectivas en las aulas de clase para estimular la lecto-escritura.

2.1.5.2. Nuevo concepto de alfabetización

La noción de persona alfabetizada, que reinó durante mucho tiempo, era la de aquella que tenía capacidad para captar y expresar significados por medio del lenguaje escrito.

Por eso en la actualidad, se está haciendo referencia a un nuevo concepto de alfabetización, derivado de la aparición y uso de las TIC, las cuales están reconfigurando las nociones de lectura y escritura. Destrezas como la capacidad para componer y enviar un mensaje electrónico, buscar y seleccionar información en internet, leer y escribir documentos en formato de hipermedia integran el nuevo concepto de *alfabetización*. La lectura de hipermedios exige la capacidad de apreciar sus componentes audiovisuales (gráficos, videos, animaciones, sonidos), y comprender su relación con el texto alfabético. Muchos de los textos que circulan en internet tienen un formato hipertextual, es decir, algunos de sus elementos (una palabra, una frase o un elemento gráfico) están enlazados a otros textos o elementos audiovisuales con información adicional. A los estudiantes no se les prepara para leer este tipo de documentos, que requieren ciertas estrategias de navegación, no necesarias en la lectura convencional.

En ese proceso de alfabetización digital o de involucramiento de los estudiantes con la tecnología, en opinión de Gutiérrez et al (2017), deben abarcarse algunos aspectos fundamentales, como son:

a) Creatividad y la innovación de manera que los estudiantes den demostraciones de su pensamiento crítico, construyan conocimiento y desarrollen procesos innovadores mediante la utilización de las TIC;

b) Comunicación y trabajo colaborativo, para que el estudiante pueda construir su propio aprendizaje a la vez que

contribuye con el aprendizaje de otras personas;

c) Desarrollo de investigación y uso de la información, lo que significa que el estudiante debe utilizar las herramientas TIC para desarrollar procesos investigativos y adquirir información que debe evaluar y manejar de manera crítica;

d) Pensamiento crítico para dar solución a problemas mediante la toma de las decisiones adecuadas.

e) Ciudadanía digital, lo que implica la comprensión del alumno de su entorno social y cultural y por ende asumen conductas apegadas a las normas legales y éticas en el uso de las TIC; y,

f) Conceptos básicos y funcionamiento de las TIC, lo que significa que los estudiantes deben demostrar el manejo y comprensión de los conceptos elementales sobre el manejo de esas herramientas y su funcionamiento.

2.1.5.3.Integración curricular de las TIC

Ya se ha señalado en líneas anteriores, que de acuerdo a lo expresado por la UNESCO (2015) si se quiere tener una educación de calidad, inclusiva y equitativa es necesario, la incorporación de las TIC en las aulas de clase.

Ahora bien, se considera que para integrar de manera eficaz las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje se requiere redefinir la función del docente en la planificación y aplicación de estas herramientas, por

ende, los sistemas educativos deben propender a capacitar profesionalmente a su personal docente. En ese sentido, la UNESCO (2019b) creó el Marco de Competencias de los Docentes en materia de TIC, entre otras razones, para ayudar a los países en el desarrollo de normativas nacionales de carácter integral relacionadas con competencias para los docentes y para que se incorporen planes generales para el uso de las TIC en educación en sentido transversal.

Ese marco de competencias destaca que las TIC pueden desempeñar apoyo en seis aspectos de carácter prioritario como son: entendimiento de las TIC en educación, planes de estudio y evaluación, pedagogía, uso de las TIC, organización, y aprendizaje profesional docente; siendo aplicables en tres etapas continuas de adquisición de conocimientos como son: alfabetización tecnológica, creación del conocimiento y profundización del mismo. (UNESCO, 2019b).

Lo anterior significa que en esta incorporación de las TIC a la sociedad del conocimiento implica que los docentes deben estar dotados de ciertas competencias para poder cumplir con su labor de enseñanza, pero al mismo tiempo, se requiere que los alumnos dominen una serie de competencias que son las que le van a permitir su desenvolvimiento con esas tecnologías. Ya en el año 2005 la Unión Europea señalaba que el uso de manera segura de las tecnologías de la sociedad de la información bien sea para el trabajo, para el ocio o para comunicarse se fundamenta en competencias básicas sobre las TIC, de tal manera que para la obtención, evaluación, almacenaje, producción, presentación e intercambio de información y participar en redes a través del internet, se requiere ciertas

competencias (Unión Europea, 2005). Lo anterior implica la adquisición y manejo de ciertas habilidades que algunos autores denominan competencia digital y que implica alfabetizarse en el manejo de la tecnología, es decir, adquirir los conocimientos básicos para el manejo de estas herramientas e incluso pensar digitalmente (Cabero et al, 2011; Gutiérrez, et al, 2017).

A- Niveles para la integración curricular de las TIC

En general, podemos distinguir tres niveles para llegar a la integración de las TIC: Apresto, Uso e Integración.

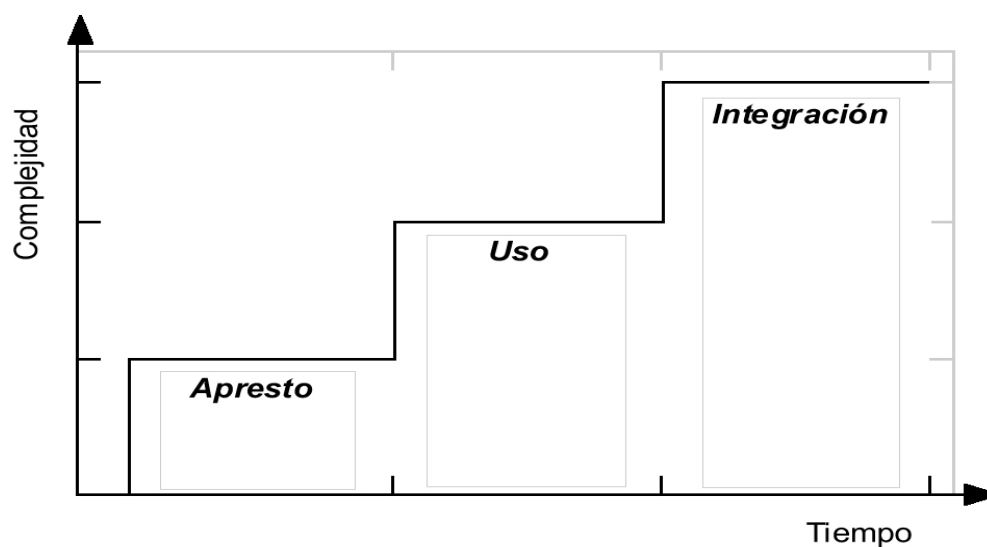
- **Apresto** de las TIC: es dar los primeros pasos en su conocimiento y uso, tal vez realizar algunas aplicaciones, el centro está en vencer el miedo y descubrir las potencialidades de las TIC. Es la iniciación en el uso de las TIC, no implica un uso educativo, el centro está más en las TIC que en algún propósito educativo.

- **Uso** de las TIC: el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, implica conocerlas y utilizarlas para diversas tareas, pero sin un propósito curricular específico. Aunque los profesores y alumnos pueden usar las TIC para apoyar actividades educativas, a menudo no se utilizan para apoyar una necesidad intencional del aprendizaje. En otras palabras, el uso de las TIC en este nivel es más bien periférico o tecnocéntrico y no penetra la construcción del aprendizaje (Sánchez, 2002)

- **Integración curricular de las TIC:** consiste en incorporarlas en el currículum con un propósito educativo

específico. En este enfoque, las TIC se utilizan para aprender una determinada materia o tema, y se integran de forma invisible en el proceso de aprendizaje. La integración curricular implica también la apropiación de las TIC y su uso de manera situada, centrándose en la tarea de aprender y no en las TIC en sí mismas. El objetivo es que el aprendizaje sea el centro de atención y las TIC se conviertan en una herramienta invisible para lograr ese fin. Este enfoque implica una integración transversal de las TIC en el currículum y se considera una forma más efectiva de utilizar las TIC en la educación (Sánchez, 2002).

Figura 1
Niveles de integración curricular de las TIC



Nota. Extraído de Sánchez (2002).

Por su parte, el Ministerio de Educación (2021) considera que se debe gestionar la incorporación de la tecnología digital para contribuir en el establecimiento de los objetivos, mejorar cada institución y fortalecer la gestión escolar. A esos efectos debe participar la comunidad educativa organizada y se deben asumir

distintos compromisos de gestión, entre ellos la gestión de las prácticas pedagógicas para gestionar el conocimiento y lograr el aprendizaje tal como se prevé en el perfil de egreso del Currículo Nacional de Educación Básica.

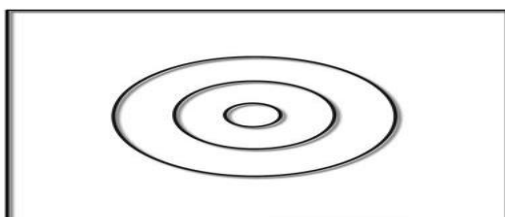
En ese sentido, además de la gestión institucional, que involucra la incorporación de tecnologías en la gestión escolar, se debe hacer en la práctica pedagógica, correspondiendo dicha labor al docente. En tal sentido, el Ministerio de Educación (2021) señala como parte integrante de esa gestión pedagógica, que es deber de esa entidad brindar al docente las condiciones mínimas para que en su actividad de aula use y aproveche los distintos materiales educativos digitales que faciliten la adquisición del conocimiento.

A) Modelos de integración curricular de las TIC

La literatura existente propone seis formas de utilización de las tecnologías en el ámbito curricular: Anidada, tejida, enroscada, integrada, inmersa y en red. En el caso concreto de este trabajo se ha empleado la forma anidada que implica que en una asignatura (comunicación) el profesor estimula el trabajo de distintas habilidades, de pensamiento, social y de contenido específico, utilizando las TIC (ver figura 2).

Figura 2

Forma anidada de integración curricular



Nota. Extraído de Sánchez (2002).

B) Enfoque de desarrollo rural con la integración de las TIC

La aplicación de las TIC en zonas rurales debe acompañar este proceso de modernización y cambio estructural. Entendiendo el desarrollo como el conjunto de condiciones que permite a las personas vivir de una manera sostenible y digna y ejercer control sobre sus vidas. Un proceso de cambio y transformación, a través del cual van cubriendo sus necesidades básicas, participan ejerciendo libremente sus derechos, fiscalizan a sus autoridades y deciden en el proceso de cambio cuya materialización se da con la dotación de servicios básicos (agua, luz, desagüe) y de telefonía, señal de televisión e instalación de red de internet.

C) Tipos de herramientas TIC que se pueden integrar curricularmente

El Ministerio de Educación (2021) señala que estas herramientas digitales pueden ser de dos tipos:

a) Aplicativos o *software* educativo: son herramientas que permiten gestionar diversas áreas de un centro educativo.

Según Durán (2020) estos constituyen herramientas de utilidad tanto para los docentes como para los estudiantes y pueden ser de diferentes tipos:

-Programas de simulación: en los que se utilizan simuladores para recrear situaciones que se relacionan con la enseñanza de los estudiantes, mostrando resultados

certeros de los planes o actividades y el logro de los objetivos. Son utilizados frecuentemente para mejorar el rendimiento.

-Programas tutoriales: es el tipo de programas que establece parámetros para enseñar y evaluar al alumno, a la vez que le suministra material, ejercicios, explicación de su realización. Utilizan la retroalimentación mediante la interacción.

-Programas prácticos y de ejercicios: están estructurados para brindar conocimiento mediante una serie de lecciones y luego se evalúa lo que se ha memorizado mediante la aplicación de test. Son frecuentemente utilizados para evaluar la comprensión lectora.

-Programas herramientas: son los que facilitan la ejecución de ciertos trabajos generales, la gestión de la información y otras actividades como la escritura, organización, cálculo, dibujo, entre otros. Dentro de estos se incluyen los procesadores de textos, bases de datos, hojas de cálculo, entre otros. Por ejemplo: Windows, Excel, Power Point, Word, entre otros.

b) Aplicativos o *software* para la gestión de entornos virtuales: son herramientas que facilitan la interacción de los distintos actores educativos –personal directivo, docentes, estudiantes y padres- mejorando los canales de comunicación entre

ellos y facilitando la integración en las distintas actividades académicas.

Estos aplicativos y *software* permiten la gestión del aprendizaje en un entorno virtual, crear clases, publicar materiales, asignar tareas, diseñar y ejecutar evaluaciones, entre otras actividades.

El entorno virtual es un *software* con acceso restringido que ha sido diseñado para que las personas desarrollen habilidades y saberes. Son sitios que utilizan la web 2.0 y se adaptan a la necesidad de cada usuario, de acuerdo al rol que ejecute, es decir, según sea el docente o el estudiante, permitiendo su interacción y realización de actividades y la evaluación de las mismas. En definitiva, estos permiten que se desarrollen una serie de acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje con la facilidad de poder aclarar dudas con el docente, trabajar en equipo, sin que medie una interacción física entre los participantes del aula virtual que se genera con el uso de estos *softwares*.

Entre estas herramientas se citan en la actualidad la utilización de algunas plataformas como Google Meet, Google Classroom, Zoom, entre otras.

- **Google Meet:** es un servicio de videoconferencia de Google, diseñado como una forma de organizar reuniones en video, que está disponible en ordenadores a través de la web, en teléfonos inteligentes y tabletas que utilicen los programas Android y iOS.

No requiere la instalación de *software* en el escritorio, simplemente se utiliza un navegador moderno (Durán, 2020)

- **Google Classroom:** es una herramienta gratuita de Google que facilita la gestión de clases en distintos ámbitos educativos. Su objetivo principal es la gestión de aulas, cursos o clases colaborativas mediante el uso de internet, de allí que se considere una plataforma para la gestión de aprendizaje (Durán, 2020).

- **Google Drive:** es un servicio para almacenar datos en internet provisto por Google, que funciona como un paquete Office en línea. El mismo permite la creación de carpetas para subir y almacenar archivos de distintos tipos, producir documentos y modificarlos en línea, en distintos formatos, hacer planillas de cálculo, editar diapositivas, elaborar formularios de encuestas, evaluaciones o exámenes, insertar imágenes o dibujos. Su versatilidad es muy amplia, permitiendo no solo editar, sino también comentar, descargar documentos y compartirlos con otros usuarios, de allí su utilidad en el ámbito educativo (Martínez, 2017).

- **Zoom:** es una plataforma que permite gestionar entornos virtuales remotos e híbridos para instituciones de primaria y secundaria y educación superior, con independencia del lugar donde se imparta educación. Ayuda a los estudiantes, profesores y al personal que participa en el aprendizaje (Zoom, 2021).

2.1.5.4.Evaluación del trabajo educativo con las TIC

La integración de las TIC en el aula es, ante todo, un proyecto para el cambio de actitudes y de capacidades. La evaluación de los resultados de la relación entre las TIC y la educación no puede hacerse, entonces, por la simple presencia de las TIC o una menor o mayor implementación tecnológica, sino a través del incremento del aprovechamiento educativo de las TIC, que es el resultado de una razón entre logro educativo y recursos disponibles. Así, por ejemplo, si una institución educativa cuenta con pocos recursos, su índice de aprovechamiento educativo es alto si sus logros educativos son similares o superiores al promedio, y, viceversa, aunque una institución educativa esté bien equipada, su índice de aprovechamiento educativo es menor si sus logros educativos son similares o inferiores al promedio.

Los logros educativos se refieren a la mejora detectada en los estudiantes en procesos de investigación, trabajo en equipo y producción de material educativo, es decir:

1. Los estudiantes investigan más y mejor con TIC o comprenden y aplican adecuadamente los estándares de los procesos de investigación en cada una de las áreas curriculares
2. El trabajo en equipo con TIC de los estudiantes se consolida y es eficiente en cada una de las áreas curriculares donde se aplica (por ejemplo, los estudiantes se organizan más rápido, intercambian roles con más facilidad, hay una mejor distribución del liderazgo, etc.)

3. Los materiales producidos por los estudiantes mejoran en cantidad y calidad (por ejemplo: los estudiantes que antes apenas redactaban, ahora se expresan con soltura, los estudiantes han aumentado la cantidad de ideas propias incluidas en sus materiales, los materiales están mejor organizados, etc.)

Estos deben ser los resultados finales y que reflejan un mejor aprovechamiento de las TIC.

A nivel nacional, a propósito de algunas políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación, dentro de la cual se incluye la incorporación de tecnologías digitales en la educación básica, ha señalado que su evaluación le corresponde a ese mismo órgano como ente rector, a las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local, quienes deben desarrollar los respectivos indicadores, para:

- Verificar el avance y cumplimiento de las acciones que se planifiquen en desarrollo de dicha política.

- Identificar alertas, logros y/o dificultades para poder tomar las decisiones pertinentes y alcanzar los objetivos propuestos.

- Brindar retroalimentación a los actores involucrados para fortalecer los procesos que se llevan a cabo.

- Evaluar los resultados a mediano y largo plazo, de acuerdo a lo previsto y tomar las acciones correctivas si fueren necesarias (MINEDU, 2021).

2.2. Comprensión lectora

2.2.1. Teorías sobre la Enseñanza de la Comprensión Lectora

Existen diversos modelos teóricos sobre la lectura y la comprensión de lo leído. Según Dubois (1991) existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto.

1) El modelo de lectura como una habilidad de la inteligencia: es un modelo que entiende la lectura como una habilidad que amerita el reconocimiento de algunos factores como los elementos, los objetivos y los medios para que la información extraída sea la apropiada. De tal manera que, comprender el texto, es un proceso que amerita recursos, objetivos y el establecimiento de su medida. En ese sentido, la habilidad de comprender, se perfeccionará con la repetición de la lectura. Downing (1986) señala que en ese proceso interviene una fase cognitiva, una de dominancia y la última que sería de automatización. En la primera fase, el lector tiene que determinar lo que debe hacer, evitando la ambigüedad que le obstaculice la realización de la lectura. Si el lector, especialmente el niño, no comprende lo leído, no progresa hacia las fases sucesivas, sino que permanece en la fase cognitiva.

En la segunda fase, el lector intentará perfeccionar la destreza adquirida y debe ejercitarla hasta lograr el mayor nivel posible; la duración de esta fase va a depender del tipo de habilidad y el tiempo de práctica que el estudiante le dedique.

Por último, la fase de automatización, el lector ejecuta su habilidad de lectura y comprende el texto, sin ningún esfuerzo, porque se hace de manera automática.

De acuerdo con este modelo, la lectura se concibe como una destreza que implica el reconocimiento de los problemas y procesos inmersos en ella, de tal forma que, cuando estos procesos se complican, hay que proponer situaciones específicas, con objetivos específicos claramente definidos, que impliquen la reflexión sobre los recursos implicados en el uso del lenguaje, todo mediante propuestas didácticas que se correspondan con el desarrollo conceptual del que aprende (Downing, 1986).

Se utiliza este enfoque dentro de esta investigación, porque concibe la lectura como una manifestación de la inteligencia, donde el lector emplea diversas habilidades cognitivas para decodificar y comprender el texto. La integración de las TIC puede potenciar estas habilidades al proporcionar herramientas que facilitan la decodificación, la interpretación y el análisis crítico de los textos. Por ejemplo, aplicaciones interactivas y plataformas digitales pueden adaptarse al nivel de competencia del lector, ofreciendo desafíos adecuados que estimulen el desarrollo cognitivo y la comprensión lectora.

2) El modelo interactivo: es un modelo, interdisciplinario, que recibe los aportes tanto de la Psicología Cognitiva, como de la Psicolingüística, de acuerdo con el cual, la lectura es un proceso de interacción del aspecto cognoscitivo del lector con la información contenida en un texto. Según este modelo, al iniciarse la lectura se inicia un proceso de complejidad creciente, en el que el lector reconoce fonemas y grafemas y pasa por distintos estadios hasta llegar a la representación simbólica del mismo; de igual manera, desde la memoria semántica se activan esquemas que facilitan la construcción del significado (Bustos, et al., 2017).

Este modelo postula que la comprensión lectora es un proceso en el que interactúan el lector y el texto. El lector aporta sus conocimientos previos, experiencias y expectativas, mientras que el texto ofrece información que debe ser interpretada. De allí que, se considera que las TIC pueden enriquecer esta interacción al proporcionar recursos multimedia que complementan el texto escrito, como videos, imágenes y enlaces a información adicional, facilitando una comprensión más profunda y multidimensional. Adicionalmente, las plataformas digitales pueden ofrecer retroalimentación inmediata, permitiendo al lector ajustar su comprensión en tiempo real, de allí la integración de este enfoque teórico dentro de la investigación.

3) El modelo de lectura transaccional: sostenido por Goodman (1986) quien señala que la comprensión lectora es un proceso en el que el lenguaje y pensamiento se involucran en transacciones continuas, en la medida en que el lector busca obtener sentido al texto.

De esa manera, el significado del texto no tiene existencia previa en el texto, sino que surge durante la transacción entre el pensamiento y el lenguaje del lector. De allí, que el lector puede desarrollar estrategias, modificables durante la lectura, para tratar de construir el significado de lo leído y comprenderlo.

En ese proceso transaccional, el lector puede emplear estrategias:

a) lingüísticas: referidas a la identificación de las formas gráficas y la relación que guardan con el sonido (grafo fonéticas); también pueden estar referidas a conocer las normas que rigen la secuencia que deben llevar las palabras y las oraciones (sintáctica) y el saber sobre vocabulario, conceptos y el tema de que se trata (semántica); b) cognitivas: referidas a los procesos mentales que son activados por el lector partiendo de los conocimientos que posee previamente y los datos que obtiene del texto, en ese caso, puede hacer predicciones, inferencias, comprobación de hipótesis y correcciones; y, c) perceptivas: generadas a partir del procesador perceptual del sistema cognitivo, a través del cual se inicia la comprensión de los significados que llegan a través de la vía verbal (Váldez-Asto, 2021).

Este modelo enfatiza la transacción recíproca entre el lector y el texto, donde el significado emerge de la interacción dinámica entre ambos en un contexto particular. Se utiliza este enfoque en el contexto de esta investigación, porque las TIC pueden facilitar esta transacción al ofrecer entornos de lectura interactivos que permiten al lector involucrarse activamente con el texto. Por ejemplo, herramientas digitales pueden permitir anotaciones, comentarios y discusiones en

línea, fomentando una construcción colaborativa del significado y una mayor implicación del lector en el proceso de lectura.

Integrar estos enfoques teóricos en el análisis de la influencia de las TIC en la comprensión lectora permite una comprensión más completa de cómo la tecnología puede apoyar y enriquecer el proceso lector, adaptándose a las necesidades cognitivas del lector y fomentando una interacción activa y significativa con el texto.

2.2.2. Comprensión lectora. Definición

La comprensión lectora es el aspecto de mayor importancia en el presente trabajo, consecuentemente es necesario establecer lo que se entiende por ésta.

Al respecto Cooper (1990) dice:

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto, sino más bien generar una representación mental del referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo (p.17).

Díaz y Hernández (1999) manifiestan:

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contenido determinado. Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de

conocimientos... La construcción se elabora a partir de la información que se propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones, del lector... De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona como aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivo (p.275).

Colomer y Camps (1996) manifiestan lo siguiente:

- a) El significado de un texto no reside en la suma de significado de las palabras que lo componen. Ni tan sólo coincide con el significado literal del texto, ya que los significados se construyen los unos en relación con los otros.
- b) La aceptación del significado de cada palabra depende de la frase donde aparece, por otro lado, el párrafo puede contener la idea central de un texto o construir un ejemplo según su articulación en el discurso.
- c) Un mensaje verbal jamás ofrece el total de la información, sino que el emisor lo construye simplemente con la información que juzga necesaria para que el receptor lo entienda, suponiendo que no hay muchas cosas que explicar (p.35).

En consecuencia, la comprensión lectora es un proceso interactivo entre escritor y lector que promueve la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, a través del cual el lector procesa, analiza, deduce y construye el significado a partir de los conocimientos expuestos en el texto por el escritor, los conocimientos previos del lector y al papel del contexto.

Pinzás (2001) sustenta que la comprensión lectora es una reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos que se justifican solo en la medida que el lector es capaz de comprender los significados que están a su disposición.

Para Váldez-Asto (2021) la comprensión lectora es:

El proceso de elaborar el significado mediante el aprendizaje de las ideas relevantes del texto y el relacionamiento con las ideas que ya se tienen (esquemas), por ende, es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto (p.637).

Significa que la comprensión lectora es un proceso interactivo y constructivo en el cual el lector elabora significados al relacionar las ideas presentes en el texto con sus conocimientos previos, organizados en esquemas cognitivos. Esta interacción dinámica permite al lector construir una representación mental coherente del contenido del texto, integrando la nueva información con su estructura de conocimientos existente. De este modo, la comprensión no reside únicamente en el texto, sino que emerge de la interacción entre el lector y el texto en un contexto particular.

2.2.5. Niveles de la Comprensión Lectora

La comprensión lectora se puede dar en diferentes niveles; en tal sentido, existen distintas propuestas para la enumeración de los niveles que la comprenden, siendo la más extendida, la de considerar la existente de tres: literal, inferencial y criterial, los cuales son utilizados simultáneamente en el proceso lector, por tanto, muchas veces resultan ser inseparables.

A) Nivel Literal

Según Pinzás (2001) significa entender la información que el texto presenta explícitamente, o lo que el texto señala expresamente, constituyendo de esa manera el preámbulo para los otros niveles de comprensión (criterial e inferencial).

Según Váldez-Asto (2021) el nivel literal implica reconocer y recordar información que aparece en el texto de manera explícita, lo que facilita la información en los textos narrativos, sin que impliquen reflexión sobre el tema o la generación de críticas. Un ejemplo de esta información explícita, serían datos relativos a los personajes, lugares mencionados en el texto, secuencia de acciones, identificación de la idea principal, características de los personajes, entre otros elementos.

B) Nivel Inferencial

De acuerdo con Pinzás (2001) este nivel está referido a la comprensión de ideas implícitas en el texto y que sólo pueden ser extraídas a través de la interacción de sus elementos cognitivos y el texto.

Para Valdez-Asto (2021) es un nivel que requiere interpretar o deducir una información que aparece implícita, y que surge, bien por la interrelación de las partes del texto o por la relación del contenido del texto con los saberes previos del lector, lo que le permite hacer inferencias. Algunos aspectos que facilitan al lector esa labor de inferencia, serían: identificar ideas principales o enseñanzas que no están de manera expresa en el texto, reconocer relaciones semánticas

entre proposiciones, deducir propósito y/o receptor del texto, entre otras acciones.

C) Nivel Criterial

Catalá et al. (2001) consideran que es una información de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Valdez-Asto (2021) denomina a este nivel como crítico-valorativo, señalando que el mismo implica la exigencia de examinar y emitir juicios de valor sobre el texto, tanto en el aspecto formal como en su contenido, lo que está directamente relacionado con la posición del individuo ante el mundo, es decir que, sus ideas, experiencias, las vivencias, sus valores y su pensamiento influirán en la interpretación del texto y la comprensión que hagan del mismo.

2.2.6. Estrategias de Comprensión Lectora

Para hablar sobre las estrategias de comprensión lectora, resulta necesario precisar algunas definiciones previas.

Para Solé (2004) "Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado. Que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio." (p.59)

Para Parodi et al. (2010) estas estrategias constituyen procedimientos cognitivos y lingüísticos que realiza el lector con la finalidad de cumplir un objetivo cuando realiza la tarea de leer, siendo mayormente necesario su utilización, cuando el lector no posee conocimientos suficientes o el texto presenta ambigüedad.

Para Neira et al. (2015) las estrategias que buscan coherencia unidas a la de explicación constituyen herramientas básicas para lograr una buena comprensión. En la medida en que se avanza en la lectura, un buen lector intentará hacer conexión, mediante inferencias, de las nuevas oraciones que van surgiendo en el texto, con sus conocimientos previos sobre el tema.

Pressley y Afflebach (1995) menciona entre otras estrategias: tomar notas, hacer paráfrasis del texto, hacer inferencias y comprobarlas, buscar palabras claves, relacionar lo leído con los conocimientos previos, buscar la idea principal, releer el texto, hacer interpretaciones, entre otras; mientras que McNamara (2010) señala que formular preguntas de cómo y por qué ocurre lo señalado en el texto, ser inquisitivo y crítico de la respuesta que se da a dichas preguntas constituye también una estrategia válida de lectura; asimismo, considera como otras estrategias, la de construir explicaciones, autorregular el aprendizaje fijando metas en la lectura, monitorear, regular y controlar su pensamiento y acciones a partir de lo leído.

De lo anterior se colige que, las estrategias aplicadas para la comprensión lectora, buscan posibilitar al lector la adquisición, elaboración, organización y utilización de información de manera oportuna para resolver problemas y adoptar las decisiones más idóneas ante una determinada situación.

Ahora bien, además de las estrategias mencionadas en líneas anteriores, existen múltiples clasificaciones de estas, sin embargo, una de la más extendida, es la señalada por Solé (2004) que tiene como fundamento los tres momentos que ocurren cuando se lleva a cabo todo el proceso. En ese sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector. Dicho de otro modo, se trata de estrategias para todo el proceso.

A) Estrategias Previas a la Lectura

Comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles, así se tiene:

- Determinar los objetivos de la lectura.
- Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.
- Plantearse preguntas relevantes.

B) Estrategias durante la Lectura

Estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micros procesos y macroprocesos de la lectura. Esta actividad autorreguladora se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificado y tiene que ver con lo siguiente:

- La consecuencia del proceso de comprensión (experiencia metacognitiva de "sentir que estoy comprendiendo").
- La intensidad del proceso (lo cual está relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de "saber si entiendo o no lo suficiente").
- La identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso.

C) Estrategias después de la Lectura

Estas estrategias ocurren cuando se ha culminado la lectura. En primer lugar, se tiene la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos. En segundo lugar, se tienen las actividades estratégicas específicas que son concretizadas culminado todo el proceso de lectura. Las estrategias típicas que se realizan al finalizar el proceso son producto de la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto, así tenemos: hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos.

2.2.7. Estadios del Aprendizaje de la Lectura

Según Pinzas (2001) considera 5 estadios en el aprendizaje de la lectura:

-Estadio 1: Etapa Inicial de la Lectura (1° Y 2° Grado)

El aprendizaje de la lectura inicial cubre aproximadamente dos años, que corresponden al primer y segundo grado de educación primaria. Durante estos años se produce la llamada “ruptura del código”, por parte del estudiante, que comprende y aprende las relaciones entre los sonidos del lenguaje oral y los símbolos del

lenguaje escrito o fonemas y grafemas, y adquiérellos procesos básicos para el reconocimiento de palabras. Los niños pueden pasar por un período en el que leen con lentitud y palabra por palabra; otros exhiben dificultades con la lectura inicial, en gran parte debidas a un pobre desarrollo de sus habilidades fonológicas. El profesor conduce al alumno a la comprensión del texto estimulándolo a través de preguntas y conversaciones.

Es la etapa de adquisición de la lectura. El niño está inmerso en un programa formal de actividades para lograr la decodificación y comprensión de lectura. La comprensión lectora debe empezar antes de que el niño sepa leer, desde el pre-escolar, mucho antes de aprender a reconocer palabras, a través de la interpretación de láminas y de cuentos que se les lee. La profesora introduce al niño en el aprendizaje y la comprensión de las relaciones entre el sistema de sonidos y el sistema de signos escritos, ya sea a partir de símbolos escritos o sonidos. Se adquieren procesos básicos para reconocer palabras. El profesor debe trabajar la comprensión de lectura con preguntas literales o inferenciales. Preguntas de nivel **literal** son: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cómo?; mientras que, de nivel **Inferencial**, serían: ¿Por qué? ¿De qué otra manera? ¿Qué te imaginas? ¿Qué hubieras hecho tú?

En primer grado, el alumno no lee fluidamente, entonces, la profesora debe leerles y hacerles preguntas de tipo inferencial. Sería un error primero decodificar y después entender; porque ambas cosas van juntas, incluso la comprensión de lectura es anterior al

conocimiento de las palabras. La comprensión de lectura es pensar, y para ello no se requiere saber leer. En este estadio hubo una gran polémica entre partidarios de los métodos tradicional, fonético, directo y los del método global, del lenguaje total. Se han detectado puntos de vista a favor del constructivismo o del método fonético. Actualmente esta lucha está rezagada. Ahora aparece la lectura balanceada y equilibrada, que toma del constructivismo y fonético, generando una metodología que llegue a todos los alumnos.

En este estadio, si los niños leen silabeando, el problema es la memoria de trabajo. El niño lee un párrafo y cuando está al final del texto, se olvida de la primera parte. El problema es la memoria de corto plazo: demora tanto en leer que cuando acaba no recuerda cómo ha empezado. Lo que hay que hacer es leerle al niño y practicar la comprensión de lectura literal e inferencial.

Al final de este estadio el niño debe leer con algo de velocidad. Lee un cuento con una oración o dos en cada página y desarrolla el amor a la lectura.

-Estadio 2: La Consolidación y la Fluidez (2º, 3º Y 4º Grado)

Durante el segundo y tercer grado los niños continúan su aprendizaje, consolidando el reconocimiento de palabras y la velocidad de la decodificación. En este estadio se encaminan hacia la lectura automática mediante la práctica intensiva de la lectura en el aula y en el hogar.

En esta etapa pueden leer de cien a ciento cuarenta palabras por minuto, cometiendo sólo uno o dos errores y que aprenden a usar el contexto en la comprensión de textos familiares y sencillos.

Es importante preparar al alumno antes de la lectura alrededor de aquellas palabras nuevas que va a leer.

Al principio el niño debe usar básicamente el dibujo para orientarse y luego decodificar la oración. Los textos recomendables para los niños que están empezando a leer son aquellos que tienen una oración por página; que sientan que puedan acabar de leer. Estos niños leen lo mismo muchas veces. Eso es bueno. Si quieren leer ese cuento, hay que volverles a leer porque aprenden algo nuevo cada vez que lo leen y no les aburre.

**-Estadio 3 “Leer Para Aprender” (4° Y 5° De Primaria
Hasta 2° y 3° Grado De Secundaria)**

Este periodo es más prolongado pues abarca desde el cuarto grado de primaria hasta el segundo grado de secundaria, y marca un cambio sustancial respecto al estadio anterior, pues el educando ya no está concentrado en aprender a leer, sino que lee para aprender, para adquirir información y conocimientos y para experimentar sensaciones y sentimientos. El educando se ve expuesto a una gran variedad de materiales y usa la lectura silenciosa de manera intensiva. Aprende a leer integrando su información previa con el contenido del texto. Hace de la lectura un instrumento y no un objetivo. En este estadio hay abundante lectura para la investigación. Cuarto grado es

el grado de la escritura, el educando aprende el proceso de escribir. Escribir es pensar, elegir un tema, hacer un mapa cognitivo, investigar, organizar las ideas, jerarquizar, armar la escena del texto, darlo a leer, reescribirlo, editarlo.

El niño lee por placer y escribe para expresar sus emociones y sentimientos. El profesor debe entrenar al joven en el uso de diferentes tipos de libros; son importantes las bibliotecas, el uso de los diccionarios, las enciclopedias, el atlas, la guía telefónica, los libros de ciencia ficción, etc. Se trata de familiarizar al niño con los diferentes tipos de textos que va a encontrar a su alrededor.

-Estadio 4: de los puntos de vista múltiples (4° y 5° de secundaria)

El estudiante se da cuenta que un texto es una realidad que puede ser interpretada desde varios puntos de vista. El promotor de la lectura debe ser conciliador, unir partes que están separadas, buscar los puentes, la base común. Ser conciliador. Los estudiantes de 4° y 5° de secundaria saben que existen diferentes puntos de vista respecto a una teoría o un tema y que son válidos. Trabaja entendiendo el estilo del escritor, el contenido del texto, practica la definición de conceptos abstractos, difíciles. Requiere concentrarse, leer y releer para comprender. En esta etapa, la metacognición debe crecer: Saber cuándo dejar de leer y volver a leer, cuando consultar un diccionario. La metacognición le permite ejecutar y controlar su lectura. Son jóvenes que leen por placer.

**-Estadio 5: de la construcción y la reconstrucción
(universitarios y adultos)**

Este es el estadio típico de los estudiantes universitarios. En él, los alumnos leen con cuidado y profundidad textos profesionales para construir información de acuerdo a sus propios fines.

Este tipo de lectura requiere una sólida base de información previa. Por ello depende en gran medida de las adquisiciones logradas en los estadios 3 y 4, los cuales dependen a su vez de las destrezas y la fluidez logradas en los estadios previos. Es también el estadio de los docentes. Se da la lectura cuidadosa de material seleccionado. Se lee con el propósito de enriquecer el conocimiento profesional, reconstruyendo los saberes previos en base a lo leído. La pre-escolaridad y los primeros grados de estudio son fundamentales para toda la vida. Si un niño se retrasa en un estadio es difícil que se nivele, a no ser que en secundaria descubra un profesor, la materia o algo que lo apasione.

2.2.8. Evaluación de la Comprensión Lectora

Para abordar este punto resulta necesario definir qué se entiende por evaluación. Al respecto MINEDU (2020) sobre evaluación, manifiesta: "Es un proceso permanente y sistemático en el que se recoge y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias" (p.177). Sobre la base de los resultados se adoptan decisiones pertinentes y oportunas para optimizar de manera continua los procesos de enseñanza y aprendizaje. De tal forma que, el fin de la

evaluación es apoyar el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

De esa manera, un proceso de evaluación formativa que se enfoque en competencias, busca: a) valorar el desempeño estudiantil al resolver problemas que representen un reto en el que tengan que manifestar diversas capacidades, su integración y combinación; b) identificar el nivel de competencias que tienen los estudiantes para contribuir a que avancen en el logro de las mismas; y, c) generar oportunidades para que los estudiantes demuestren sus capacidades (MINEDU, 2020).

Por su parte, Neira et al. (2015) señala que la evaluación de la comprensión lectora, comprende:

A) Comprensión textual: referida a determinados criterios que miden el nivel de procesamiento necesario para ejecutar la tarea en atención a la estructura del texto. A su vez, dentro de esta se mide la destreza del lector para la resolución de tareas, en el nivel preposicional, micro y macroestructural.

B) Comprensión pragmática: específica los criterios que vienen dados por la relación del texto con el entorno. Aquí el objeto de evaluación es la habilidad del lector para asociar el texto y el contexto.

C) Comprensión criterial: corresponde a la relación del lector, el texto y su contexto, implicando componentes reflexivos y metacognitivos. Se evalúa la capacidad del lector para resolver problemas a partir de la información contenida en el texto y realizar

actividades reflexivas, emitir juicios, dialogar con el propio texto e incluso desarrollar lenguaje figurado.

Al respecto sobre la evaluación de la comprensión lectora. A nivel internacional, se tienen los trabajos realizados por PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) que mide la formación en lectura, matemáticas y ciencias. El interés de evaluar en qué medida los estudiantes son capaces de aplicar y relacionar tanto conocimientos como habilidades en lectura. Matemáticas y ciencias para resolver tareas que son y serán relevantes para su vida futura, más que la memorización de conocimiento.

En relación a la lectura PISA la considera un pre-requisito crecientemente importante en las sociedades globalizadas actuales y futuras, donde la comunicación escrita aumenta en velocidad y exigencia. Para estar alfabetizado en el Siglo XXI se requiere mucho más que decodificar palabras escritas. PISA evalúa la habilidad de los alumnos para desarrollar distintas tareas de comprensión lectora. Su intención es la de simular, a través de preguntas, los problemas que aparecen en situaciones lectoras “auténticas”, de la vida real. Para ello se consideran tres tipos específicos de tareas relativas a la comprensión de un texto: extraer información, interpretar textos, además de reflexionar y evaluar información.

La dificultad de la pregunta, en cada tipo de tarea, está dada por la cantidad de información que es necesario identificar o relacionar: la facilidad o complejidad para acceder a la información (explícita,

destacada, cantidad de distractores), la familiaridad del contexto, la complejidad y extensión del texto. De acuerdo con su complejidad, cada pregunta es clasificada dentro de un conjunto, que como se verá enseguida, es denominado nivel de desempeño.

Para el caso peruano las evaluaciones sobre comprensión lectora son ejecutadas por la UMC (Unidad de Medida de la Calidad de la Educación del Ministerio de Educación), que considera en dicho proceso de evaluación el rendimiento en relación a los siguientes niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y criterial.

3. Definición de términos básicos

Aprendizaje: Es un proceso en el cual se adquiere conocimientos de tipo formativo o informativo. (Estrada, 2018)

Aprendizaje en línea: Forma de aprender por medio de Internet con los recursos de la computadora y las telecomunicaciones, a través de procesos educativos planificados, con fines educativos específicos y siguiendo una serie de pautas y procedimientos establecidos de manera pedagógica. Constituye una oportunidad para los estudiantes con barreras geográficas, trabajos de jornadas extensas, compromisos personales o limitaciones que interfieren en actividades académicas presenciales (García, 2017).

Aula virtual. Es una situación de aprendizaje donde se utiliza un entorno virtual para interactuar entre estudiantes y docentes. El estudiante tiene acceso al programa del curso, a la documentación de estudio y a las actividades diseñadas por el profesor. Además, puede utilizar herramientas de interacción como: foros de discusión, charlas en directo y correo electrónico (Cabañas, et al., 2003).

Comprensión Lectora: Comprender un texto es una actividad constructiva compleja, de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado (Redondo, 2008).

Cursos virtuales: Es el conjunto de acciones formativas que se realiza mediante entornos virtuales, ya sea en escenarios con conectividad y sin conectividad, orientada a la mejora continua y actualización, que permite el análisis y comprensión de marcos teóricos, áreas curriculares y/o disciplinares u otras áreas, con la finalidad de orientar la práctica profesional para fortalecer las competencias (MINEDU, 2021, p.10)

Estrategia: Es un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar su aprendizaje (Derry y Murphy, 1986, como se cita en Fernández y Córdova, 2006).

Estrategia cognitiva: son el medio o recurso para la ayuda pedagógica, herramientas, procedimientos, pensamientos, conjunto de actividades y operación mentales que se utiliza para lograr el aprendizaje (Martínez y Zea, 2004).

Lectura: Leer es reconocer con la vista lo que está escrito en el papel con el fin de comprenderlo y asimilarlo; es decir, que sólo hay lectura cuando se establece una unión entre la mente del autor y la del lector, de manera que no consiste en la mera transformación de los signos en sonidos, sino en la capacidad del pensamiento o contenido presente en la imagen textual (Cárdenas, 2013).

Tecnología de Información y Comunicación-TIC. Es el conjunto de tecnologías que permiten la producción, adquisición, almacenamiento, tratamiento, difusión de la información mediante códigos auditivos, visuales y audiovisuales (Belloch, 2012).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Caracterización y contextualización de la investigación

1.1.Descripción breve del perfil de la institución educativa

La institución educativa (IE) 821337 es un centro educativo del departamento de Cajamarca que pertenece a la población, este colegio se encuentra en la Gerencia Regional de Educación DRE Cajamarca, el código de la institución es 096291 y se encuentra bajo la supervisión de la UGEL Cajamarca. Este centro educativo de gestión Pública de gestión directa donde se promueve y garantiza una enseñanza creativa, innovadora que ayuda a pensar y producir, para asegurar en los estudiantes sus opciones profesionales en el futuro, así como cultivar en ellos virtudes que contribuyan al desarrollo de la región Cajamarca, provincia Cajamarca y el distrito de Cospán.

1.2.Reseña histórica breve de la institución educativa

Este colegio fue creado el año 04-05-1989, con el fin de promover y garantizar una enseñanza creativa, innovadora que ayuda a pensar y producir, cultivando virtudes que contribuyan al desarrollo de la región cajamarquina, especialmente, del distrito de Cospán.

1.3.Características demográficas y socioeconómicas

En lo que se refiere a las características demográficas la institución educativa objeto de estudio reporta una población estudiantil mixta. La misma está ubicada en el caserío Chicdén, Distrito de Cospán de la Provincia de Cajamarca, que es una zona rural por excelencia y como tal, sus pobladores se dedican a labores de ganadería y en menor escala a la agricultura padeciendo situaciones

económicas deficitarias que en muchos casos impide que los niños asistan a la escuela, pues también deben dedicarse a estas labores para contribuir con el sustento familiar, y los más grandes se emplean en las empresas de tercerización.

En lo que se refiere a la situación económica, esta institución no posee una infraestructura adecuada, no cuenta con servicio de internet, ni equipos tecnológicos. Cuenta con la colaboración de los vecinos y de los miembros de las Rondas Campesinas, en cuanto a la vigilancia, para evitar hurtos de los pocos recursos disponibles; así como también reciben la colaboración de los padres de familia y de autoridades locales.

1.4. Características culturales y ambientales

Como ya se ha señalado, esta institución educativa se ubica en el caserío Chicdén, Distrito de Cospán de la Provincia de Cajamarca, que es una zona con cambios climatológicos importantes y de alto riesgo. Su flora abundante y exuberante, en el que se cultiva eucaliptos, quinua, arándanos, entre otras variedades. La fauna silvestre es igualmente variada. Se desarrolla la agricultura y la ganadería.

Es una zona multicultural, en la que están presentes las Rondas Campesinas. Reportan los directivos que los estudiantes hablan castellano, aunque algunos tienen expresiones en quechua y algunos profesan la religión católica.

La comunidad se caracteriza por la práctica de algunas actividades costumbristas como, por ejemplo: el bautismo, el andaruto, el pararrayo, coche boda, los carnavales, todos los santos, etc. Además, se celebra algunas festividades como, aniversario de rondas campesinas. La vestimenta típica de los pobladores tiene relación estrecha con la vestimenta utilizada por sus antepasados (el varón utiliza sombrero, poncho, llanques y las mujeres utilizan: sombrero, pollera, vestido, chale, pañon.

2. Hipótesis de investigación

2.1. Hipótesis General

Hi: La utilización de las TIC influye significativamente en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

2.2. Hipótesis específicas

H1. El nivel de comprensión lectora del grupo de control y experimental, antes de la utilización de las TIC, se encuentra en inicio en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

H2. El nivel de comprensión lectora del grupo experimental después de la utilización de las TIC es de logro destacado en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

3. Variables

3.1. Variable independiente

Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a los tres niveles de la lectura.

3.2. Variable dependiente

Mejoramiento de Comprensión Lectora.

4. Matriz de operacionalización de variables

Table 1

Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITE M	TÉCNICA INSTRUM.
VARIABLE INDEPENDIENTE:	Es la utilización del conjunto de tecnologías que permiten la producción, adquisición, almacenamiento, tratamiento, difusión de información y comunicación mediante códigos auditivos, visuales y audiovisuales aplicados a los niveles	El instrumento utilizado fue un cuestionario habiendo desarrollado sesiones o actividades de aprendizaje y métodos de evaluación permanente del mismo.	Visual	<ul style="list-style-type: none"> Usa imágenes para identificar los personajes. 	1 - 2	Técnica: Encuesta
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)	Sustenta que la comprensión lectora es una reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos que se justifican solo en la medida que el lector es capaz de comprender los significados que están a su disposición. (Pinzás, 2001)	Mediante pruebas objetivas de comprensión lectora se fueron verificando si los estudiantes interpretaban un texto en base a los niveles literales, inferenciales y criterios dados en las diferentes sesiones trabajadas con la utilización de las TIC.	Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza audios para identificar los personajes, hechos v 	3 - 4	Instrumento : Cuestionario
			Audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> Usa videos para identificar hechos resaltantes. Emplea videos para deducir el mensaje que transmite la 	5 - 6	
VARIABLE DEPENDIENTE:			Nivel Literal	<ul style="list-style-type: none"> Identifica personajes Reconoce hechos importantes. Identifica 	7 - 8	
COMPRESIÓN LECTORA			Nivel Inferencial	<ul style="list-style-type: none"> Infiere el significado de palabras desconocidas Deduce enseñanzas. Hace Analiza la intención del autor. Identifica los personajes. Juzga el contenido de un texto desde un punto de vista personal. Emite un juicio frente a un comportamiento. 	1 - 4	
			Nivel Criterial		5 - 8	
					9	

5. Población y muestra

5.1. Población

La población natural está conformada por los estudiantes de 2° grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca-2015, en un total de 14 estudiantes.

Tabla 1

Distribución de los estudiantes de la población del 2° grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca-2015

Grado	Sexo	N° De Estudiantes	%
2°	Masculino	7	50%
	Femenino	7	50%
Total		14	100

Nota. Nómina de Matrícula de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén-2015.

5.2. Muestra

La muestra está conformada por los estudiantes del grupo experimental de 2° grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca-2015, en un total de 7 estudiantes, 3 de sexo femenino.

Tabla 2

Distribución de los estudiantes de la muestra del 2° grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca-2015

Grado	Sexo	N° de Estudiantes	%
2	Masculino	4	53%
	Femenino	3	47%
Total		7	100%

Nota. Nómina de Matrícula de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén-2015.

6. Unidad de análisis

Para los fines de la investigación, la unidad de análisis estará constituida por cada uno de los estudiantes del 2° Grado de educación primaria de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca-2015

obtenido con un muestreo no probabilístico, tipo muestreo por conveniencia, es decir, elegido de acuerdo con el criterio del investigador, en este caso, el grupo de nuevos estudiantes y repitentes.

7. Método de investigación

En la investigación se aplicaron los métodos inductivos, deductivo y el hipotético-deductivo, ya que cada uno aporta una perspectiva diferente al análisis de los datos y la formulación de conclusiones.

El **método** inductivo se basa en la observación y el análisis de casos particulares para luego formular generalizaciones. En esta investigación, se aplicó porque se recogieron datos sobre la comprensión lectora de los estudiantes en situaciones específicas (antes y después de la intervención con TIC), luego se identificaron patrones de mejora o dificultades en la comprensión lectora en función del uso de herramientas digitales y a partir de los resultados obtenidos en la muestra, se infieren conclusiones generales sobre el impacto de las TIC en la lectura de los niños.

Por su parte, **el método hipotético-deductivo** parte de principios generales para llegar a conclusiones particulares. En este caso, se aplicó porque se tomó como punto de partida teorías y modelos educativos sobre el aprendizaje con TIC y su potencial impacto en la lectura, se formuló una hipótesis general basada en estudios previos y teorías como la del aprendizaje sociocultural de Vygotsky o la teoría de la autoeficacia de Bandura y se diseñaron pruebas específicas para evaluar si los datos obtenidos en la investigación confirman o refutan dichas hipótesis. Este método combina la deducción y la experimentación. Su objetivo es plantear hipótesis, someterlas a prueba y determinar su validez.

8. Tipo de investigación

De acuerdo con su finalidad se trata de una investigación aplicada, como quiera que encaja en lo que Hernández et al. (2014) consideran que constituyen este tipo de investigación, ya que esta viene a resolver un problema práctico, representado por el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la I.E. No. 821337, Caserío Chicdén, distrito de Cospán, Provincia de Cajamarca, mediante la aplicación de un programa creado a tales fines.

Por su alcance temporal, es longitudinal, porque como señala Hernández et al. (2014) hace un análisis evolutivo de un grupo; en este caso, la medición se hizo en diversos momentos, específicamente, en dos oportunidades: uno antes de la utilización de las TICs y otro con posterioridad a su aplicación para demostrar la evolución mostrada por los niños objeto de estudio en cuanto a su comprensión lectora.

En cuanto a su profundidad, es explicativa, porque no sólo mide las variables de estudio (utilización de las TIC y comprensión lectora), sino que también establece el grado de influencia de una variable sobre otra, es decir, explica la incidencia que tiene la utilización de las TIC en la comprensión lectora de los niños de segundo grado de la institución educativa objeto de estudio. Al respecto, Hernández et al., (2014) indican que este tipo de investigación muestran el efecto de una causa o variable independiente sobre otra variable que es dependiente.

Finalmente, se señala que es cuantitativa, debido a que se expresan en datos numéricos y fueron procesados conforme a los lineamientos de la ciencia estadística.

9. Diseño de investigación

Cuasi experimental con dos grupos no equivalentes con pre-guía de observación y post guía de observación, ya que la muestra fue seleccionada en forma intencional, por lo que haremos uso de un grupo de control no equivalente. Esto se debe a que este diseño consiste en que una vez que se dispone de los dos grupos, se deberá evaluar a ambos en la variable dependiente, luego a uno de ellos se le aplicará el tratamiento experimental, y el otro seguirá con las tareas habituales

G. E	0₁	X	0₃
G.C.	0₂	–	0₄

Dónde:

G.E. : Grupo Experimental

G.C. : Grupo de Control

X : Aplicación de la TIC

0₁ : Pre-test del grupo experimental

0₂ : Pre-test del grupo control.

– : Ausencia de estímulo

0₃ : Post Test del grupo experimental

0₄ : Post Test del grupo control.

Adicionalmente, se considera que se trata de una investigación con enfoque **asincrónico** porque hace un estudio longitudinal para examina la evolución de los estudiantes en el tiempo. Este diseño cuasi experimental permitirá observar y controlar las variables de estudio.

Procesamiento Estadístico. Primero se solicitó permiso a la entidad educativa con la finalidad de realizar la Aplicación del TIC, luego la información fue recolectada fue revisada antes de proceder a su procesamiento y constatado

que la información es pertinente, además completa se procedió a su respectivo procesamiento automático en Excel o SPSS versión 21.

- **Tabla de distribución de frecuencia**
- **Media aritmética (X)**

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n}$$

- **Medidas de dispersión**

Varianza (S²)

$$S^2 = \frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n-1}$$

Desviación Estándar (S):

$$D.S = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n-1}}$$

Coefficiente de variación porcentual (CV. %)

$$CV\% = \frac{100(D.S)}{\bar{X}}$$

Promedio, varianza y desviación estándar para muestras dependientes

$$\bar{d} = \frac{\sum d_i}{n}$$

$$S_d^2 = \frac{\sum (d_i - \bar{d})^2}{n-1}$$

$$S_d = \sqrt{S_d^2}$$

T de Student para muestras Independientes

$$T_c = \frac{(X_1 - X_2) - (U_1 - U_2)}{S_p \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} = \frac{(15.86 - 7.86) - 0}{1.5732 \sqrt{\frac{1}{7} + \frac{1}{7}}} = 9.51$$

$$S_p^2 = \frac{S_1^2(n_1 - 1) + S_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2} = \frac{1.81(7 - 1) + 3.14(7 - 1)}{7 + 7 - 2} = 2.475$$

10. Técnicas e instrumentos de recopilación de la información

Para la elaboración de la investigación, se diseñó un cuestionario que fue aplicado en dos momentos (pre y pos-test) al grupo experimental y de control, que consistió en medir su nivel de comprensión lectora antes de la aplicación de las estrategias de uso de las TIC para comprobar la influencia de estas estrategias en la comprensión de lectura.

11. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

Los datos recolectados fueron procesados de manera automatizada utilizando el software SPSS versión 21.0, paquete estadístico Excel; luego se realizó la tabulación, simple. Los resultados se ilustran mediante tablas estadísticas de entrada simple de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación. Para una mejor comprensión de algunas características de estudio se presentan tablas y gráficos de barras con la finalidad de visualizar mejor los datos.

12. Validez y confiabilidad

La validez del cuestionario utilizado como pre y posttest se evidenció mediante el juicio de expertos especialistas en el área, y la confiabilidad mediante la aplicación de una prueba piloto en estudiantes similares a la población que conforman el presente estudio. Según Hernández et al. (2014) para que exista una confiabilidad mínima se necesita un coeficiente Alfa de Crombach no inferior a 0.70, siendo que en el presente caso arrojó un coeficiente de 0,890 lo que indica que es confiable.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Resultados por dimensiones de las variables de estudio

Resultados de las dimensiones de la variable comprensión lectora para el grupo de control

Tabla 3

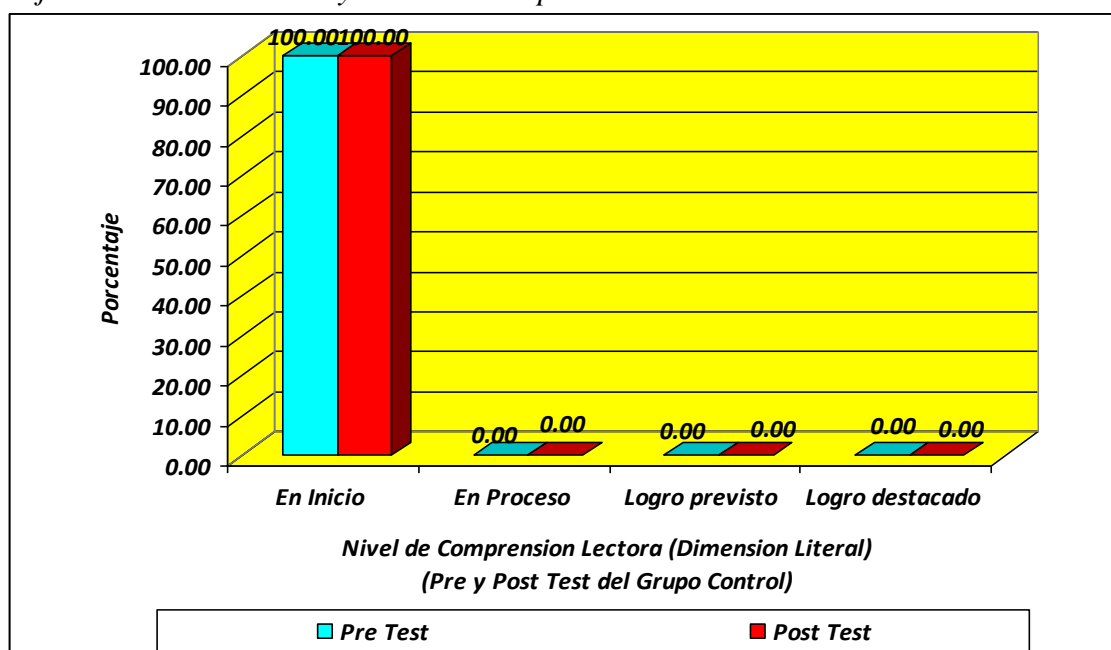
Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control

Comprensión Lectora (Dimensión Literal)	Grupo Control			
	Pre-test		Post Test	
	fi	hi%	Fi	hi%
En Inicio	7	100.00	7	100.00
En Proceso	0	0.00	0	0.00
Logro previsto	0	0.00	0	0.00
Logro destacado	0	0.00	0	0.00
Total	7	100.00	7	100.00

Nota. Pre y Post Test del Grupo Control

Figura 3

Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control



Análisis y discusión

En la Tabla 3 se observa que el **Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal)** en el Pre-test del Grupo Control el 100% se encuentra en Inicio, mientras que en el Post Test del Grupo Control el 100% también se encuentra en Inicio es decir no ha aumentado el puntaje en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015. Estos resultados coinciden parcialmente con los hallazgos de Novoa-Castillo et al. (2022) en Lima-Norte, quienes evaluaron cómo determinadas estrategias implementadas de manera digital con apoyo de herramientas TIC, incidían en la comprensión lectora de 101 estudiantes, divididos en dos grupos, hallando que el grupo de control mostró en el Pre-test una comprensión lectora en el nivel literal regular en 67,3% y en el Post Test, igualmente se ubicó en el nivel regular pero bajaron los resultados a 59,62% a diferencia de los resultados aquí obtenidos que el 100% está en el nivel inicio tanto en el pretest como en el posttest. En el caso de Mechato (2018) encontró al evaluar la comprensión lectora literal del grupo de control en el Pre-test estos estaban en el nivel inicio (63%) seguido del nivel en proceso (38%) y luego en el Post Test los resultados variaron ubicándose en 71% y 29% respectivamente.

Tabla 4

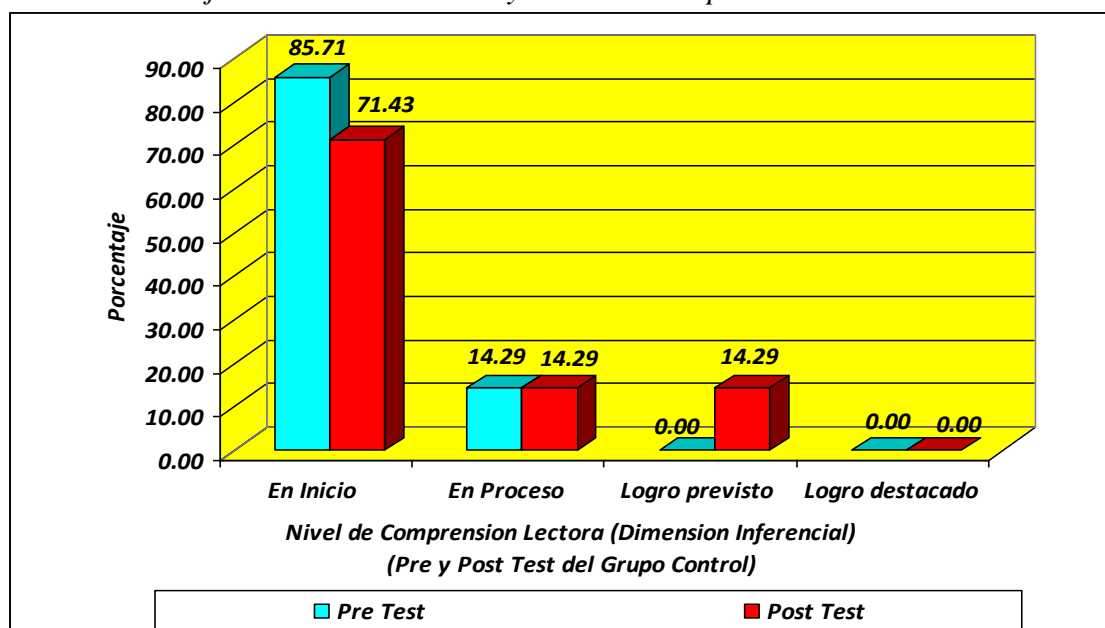
Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control

Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial)	Grupo Control			
	Pre-test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
En Inicio	6	85.71	5	71.43
En Proceso	1	14.29	1	14.29
Logro previsto	0	0.00	1	14.29
Logro destacado	0	0.00	0	0.00
Total	7	100.00	7	100.00

Nota. Pre y Post Test del Grupo Control

Figura 4

Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control



Análisis y discusión

En la Tabla 4 se observa que el **Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial)** en el Pre-test del Grupo Control el 85.71% se encuentra en Inicio el 14.29% está en Proceso mientras que en el Post Test del Grupo Control el 71.43% en encuentra en Inicio y el 14.29% está en Proceso y el 14.29% esta Logro previsto en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Estos resultados coinciden parcialmente con los hallazgos de Novoa-Castillo et al. (2022) cuya investigación ya se ha descrito anteriormente, quienes hallaron que el grupo de control mostró en el Pre-test una comprensión lectora inferencial en el nivel regular en 73,08% y en el Post Test igualmente se ubicó en el nivel regular pero bajaron los resultados a 61,54% a diferencia de los resultados aquí obtenidos en el que el grupo de control se ubicó en el nivel inicio tanto en el Pre-test como en el Post Test, con 85,71%

y 71,43% respectivamente. Por último, Mechato (2018) encontró al evaluar la comprensión lectora inferencial del grupo de control en el Pre-test estos estaban en el nivel inicio (52%) seguido del nivel en proceso (48%) y luego en el Post Test los resultados variaron ubicándose 67% en el nivel inicio, y, 33% en proceso.

Tabla 5

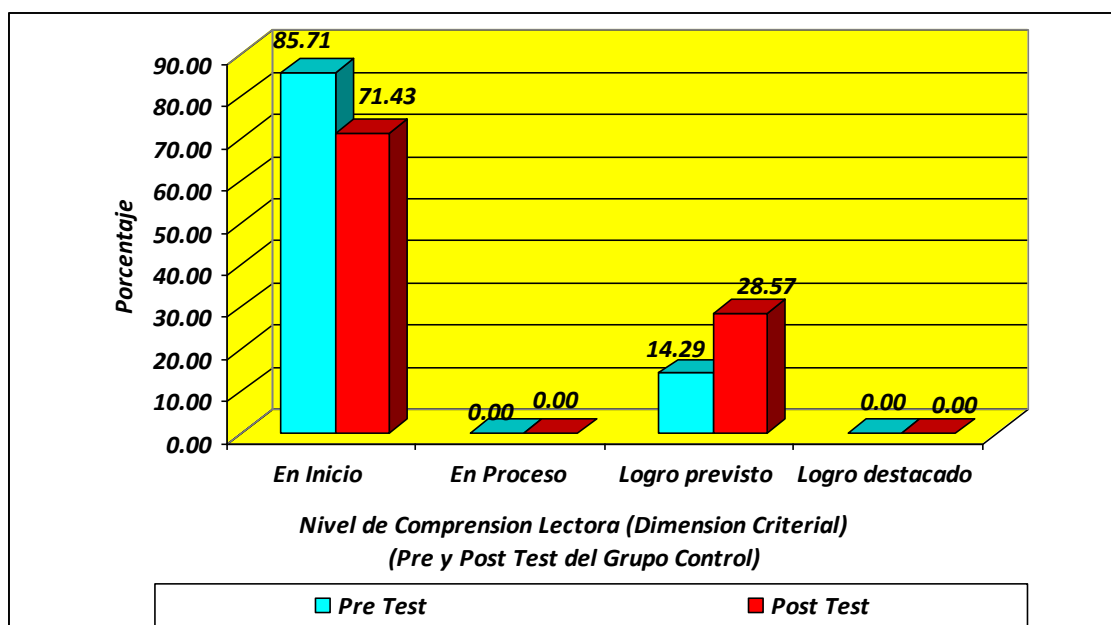
Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control

Comprensión Lectora (Dimensión Criterial)	Grupo Control			
	Pre-test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
En Inicio	6	85.71	5	71.43
En Proceso	0	0.00	0	0.00
Logro previsto	1	14.29	2	28.57
Logro destacado	0	0.00	0	0.00
Total	7	100.00	7	100.00

Nota. Pre y Post Test del Grupo Control

Figura 5

Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Organización de las Naciones Unidas para la Educación Pre y Post T



Análisis y discusión

En la Tabla 5 se observa que el **Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial)** en el Pre-test del Grupo Control el 85.71% se encuentra en Inicio el 14.29% está en Logro previsto mientras que en el Post Test del Grupo Control el 71.43% en encuentra en Inicio y el 28.57% está en Logro previsto en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Estos resultados coinciden parcialmente con los hallazgos de Novoa-Castillo et al. (2022) cuya investigación ya se ha descrito anteriormente, quienes hallaron que el grupo de control mostró en el Pre-test una comprensión lectora criterial en el nivel regular en 71,15% y en el Post Test igualmente se ubicó en el nivel regular pero bajaron los resultados a 61,54% a diferencia de los resultados aquí obtenidos en el que el grupo de control se ubicó en el nivel inicio tanto en el Pre-test como en el Post Test, con 85,71% y 71,43% respectivamente, seguido del nivel de logro previsto con 14,29% en el Pre-test y 28, 57% en el Post Test. Por último, Mechato (2018) encontró al evaluar la comprensión lectora crítica del grupo de control en el Pre-test estos estaban en el nivel inicio (62%) seguido del nivel en proceso (38%) y luego en el Post Test los resultados variaron ubicándose 58% en el nivel inicio, y, 22% en proceso.

Resultados de las dimensiones de la variable comprensión lectora en el grupo experimental

Tabla 6

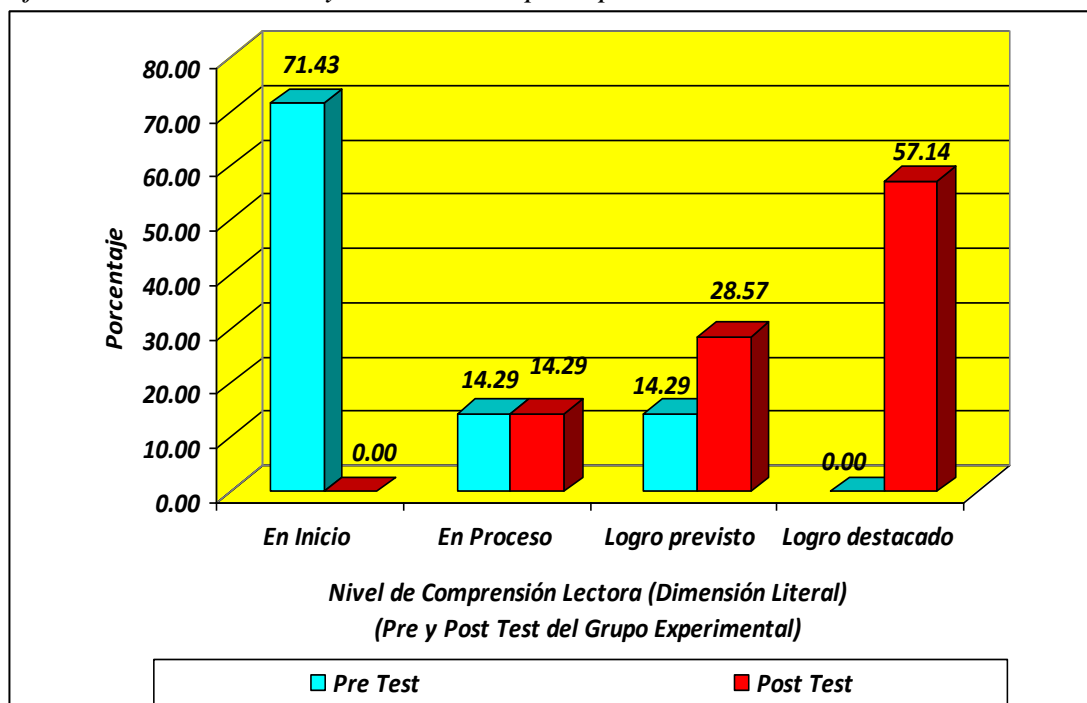
Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental

Comprensión Lectora (Dimensión Literal)	Grupo Experimental			
	Pre-test		Post Test	
	fi	hi%	Fi	hi%
En Inicio	5	71.43	0	0.00
En Proceso	1	14.29	1	14.29
Logro previsto	1	14.29	2	28.57
Logro destacado	0	0.00	4	57.14
Total	7	100.00	7	100.00

Nota. Pre y Post Test del Grupo Experimental

Figura 6

Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental



Análisis y discusión

En la Tabla 6 se observa que el **Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Literal)** en el Pre-test el 71.43% se encuentra en Inicio, el 14.29% se encuentra en Proceso y el 14.29% se encuentra en Logro previsto, mientras que en el Post Test el 57.14% se encuentra en Logro destacado el 28.57% está en Logro previsto y solo el 14.29% está en Proceso en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Hay coincidencia con los hallazgos de Zuta (2021) en Chachapoyas, quien utilizó específicamente el software educativo Xmind para mejorar la comprensión lectora de un grupo de estudiantes de primaria, encontrando que los estudiantes mostraron un nivel de comprensión literal en el que el 35% no cumplían con las actividades propuestas, y, luego de la aplicación del programa a través del software antes mencionado, los niveles cambiaron, de tal manera que, en el nivel literal sólo 20% no realizó las actividades de manera adecuada. Por su parte, Novoa et al. (2022) encontró en este grupo una variación de 13,54 puntos, pues en el momento de aplicar el Pre-test obtuvo 11,54% y luego pasó a 25% en este tipo de comprensión lectora. Paz (2022) al aplicar el programa Xmind en estudiantes de primaria, encontró que mientras en el Pre-Test presentaron un nivel bajo de comprensión literal en 59,09% en el Post Test pasó al nivel alto en 40,91%. Finalmente, Mechato (2018) encontró al evaluar la comprensión lectora literal del grupo experimental en el Pre-Test estos estaban en el nivel inicio (64%) seguido del nivel en proceso (34%) y luego en el Post Test los resultados variaron ubicándose en 16% en el nivel proceso, 64% en el nivel de logro esperado, y, 20% en logro destacado.

Tabla 7

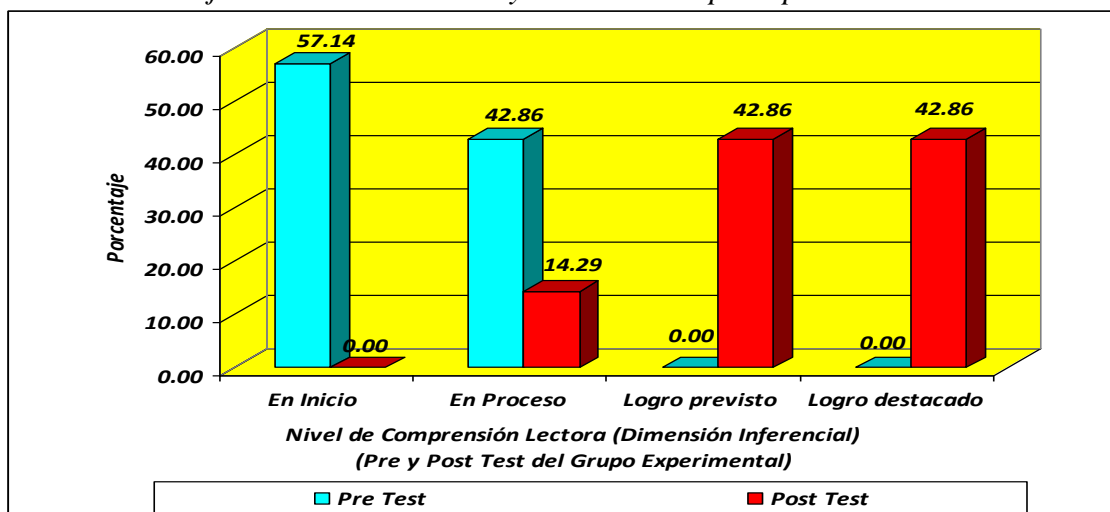
Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental

Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial)	Grupo Experimental			
	Pre-Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
En Inicio	4	57.14	0	0.00
En Proceso	3	42.86	1	14.29
Logro previsto	0	0.00	3	42.86
Logro destacado	0	0.00	3	42.86
Total	7	100.00	7	100.00

Nota. Pre y Post Test del Grupo Experimental

Figura 7

Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental



Análisis y discusión

En la Tabla 7 se observa que el **Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial)** en el Pre-Test el 57.14% se encuentra en Inicio, el 42.86% se encuentra en Proceso mientras que en el Post Test el 42.86% se encuentra en Logro destacado el 42.86% está en Logro previsto y solo el 14.29% está en Proceso en los estudiantes del 2°

grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Hay coincidencia con los hallazgos de Zuta (2021) en Chachapoyas, quien encontró que los estudiantes mostraron un nivel de comprensión en el nivel inferencial de 45% y luego de la aplicación del programa, los niveles cambiaron y se optimizaron subiendo a 65%. Novoa et al. (2022) encontró una variación de 9,62 puntos, con un Pre-Test de 11,54% y luego pasó a 23,08% en comprensión lectora, siendo que antes estaba en el nivel regular y luego pasó el nivel alto. Paz (2022) al aplicar el programa Xmind en estudiantes de cuarto grado de primaria, encontró que en el Pre-Test presentaron un nivel bajo de comprensión inferencial en 45,45% y en el Post Test pasó al nivel alto en el mismo porcentaje (45,45%). Finalmente, Mechato (2018) encontró al evaluar la comprensión lectora inferencial del grupo experimental en el Pre-Test estos estaban en el nivel inicio (52%) seguido del nivel en proceso (48%) y luego en el Post Test los resultados variaron ubicándose 68% en el nivel de logro esperado, y, 32% en logro destacado.

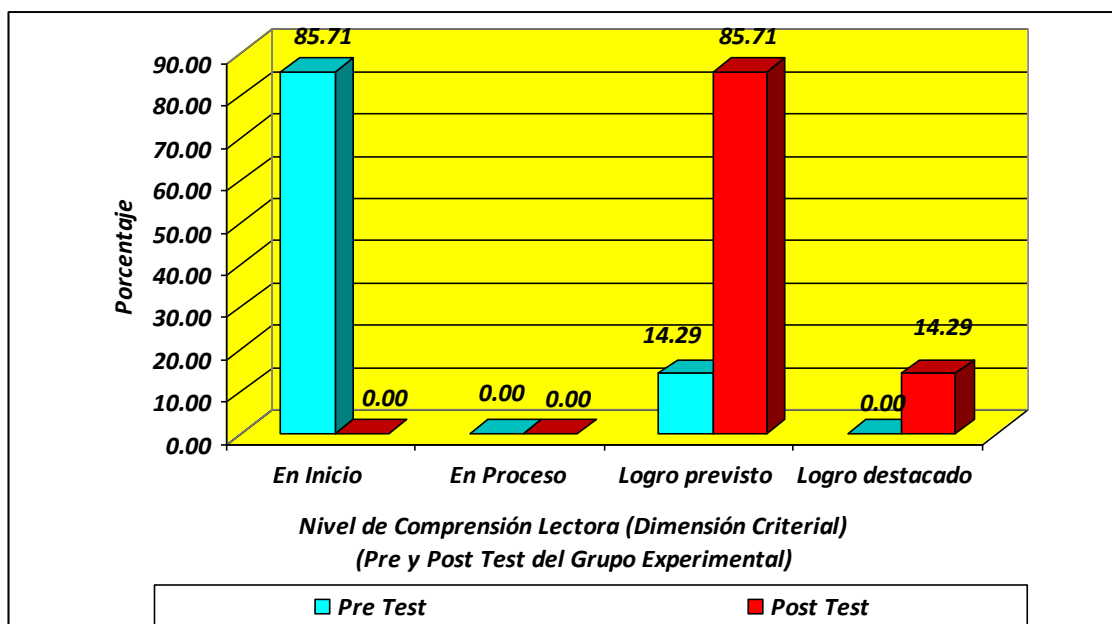
Tabla 8

Distribución del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental

Comprensión Lectora (Dimensión Criterial)	Grupo Experimental			
	Pre-Test		Post Test	
	fi	hi%	fi	hi%
En Inicio	6	85.71	0	0.00
En Proceso	0	0.00	0	0.00
Logro previsto	1	14.29	6	85.71
Logro destacado	0	0.00	1	14.29
Total	7	100.00	7	100.00

Figura 8

Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental



Análisis y discusión

En la Tabla 8 se observa que el **Nivel de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial)** en el Pre-Test el 85.71% se encuentra en Inicio, el 14.29% se encuentra en Logro previsto mientras que en el Post Test el 85.71% se encuentra en Logro previsto y el 14.29% está en Logro destacado en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Coincide con los hallazgos de Zuta (2021) en Chachapoyas, quien en el diagnóstico inicial halló que en el nivel crítico el 40% no realizó las actividades conforme a las expectativas de los indicadores y luego de la aplicación del programa a través del software antes mencionado, los niveles cambiaron, de tal manera que, en el nivel crítico, sólo 25% de los estudiantes no presentan las actividades según lo esperado, pero 45% sí. Por su parte, Novoa et al. (2022) encontró en este grupo una variación de 13,46 puntos, pues en el momento de aplicar el Pre-Test obtuvo 9,62 % y luego pasó a 23,08% en este

tipo de comprensión lectora, concluyendo que el uso de aplicaciones y programas virtuales influyen significativamente en la comprensión de textos, especialmente cuando se utilizan recursos digitales con organizadores visuales. Paz (2022) al aplicar el programa Xmind en estudiantes de primaria, encontró que mientras en el Pre-Test presentaron un nivel bajo de comprensión crítica en 45,45% en el Post Test pasó al nivel alto en 50%. Finalmente, Mechato (2018) encontró al evaluar la comprensión lectora crítica del grupo experimental en el Pre-Test estos estaban en el nivel inicio (60%) seguido del nivel en proceso (36%) y luego en el Post Test los resultados variaron ubicándose 76% en el nivel de logro esperado, y, 16% en logro destacado.

Tabla 9

Distribución de las Puntuaciones de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015

Comprensión Lectora (Dimensión Literal)	Grupo			
	Experimental		Grupo Control	
	Pre-Test	Post Test	Pre-Test	Post Test
Promedio	8.57	16.07	7.14	7.50
Varianza	16.37	3.87	5.06	4.17
Desviación estándar	4.05	1.97	2.25	2.04
Coeficiente de Variación	47.20	12.24	31.49	27.22

Nota. Pre y Post Test del Grupo Experimental y Grupo Control

Análisis y discusión

En la tabla 9 se observa que la Comprensión Lectora (Dimensión Literal) el Pre-Test del Grupo Experimental el promedio es 8.57; con una dispersión de datos de 4.05 y los datos son heterogéneos (47.20%) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el promedio es de 16.07 con una dispersión de datos de 1.97 y los datos son homogéneos (12.24%) en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015. Además, la Comprensión Lectora

(Dimensión Literal) el Pre-Test del Grupo Control el promedio es 7.14; con una dispersión de datos de 2.25 y los datos son homogéneos (31.49%) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el promedio es de 7.50 con una dispersión de datos de 2.04 y los datos son homogéneos (27.22%) en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Tabla 10

Distribución de las Puntuaciones de Comprensión Lectora (Dimensión inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015

Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial)	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Pre-Test	Post Test	Pre-Test	Post Test
Promedio	10.00	15.71	7.86	8.57
Varianza	8.33	3.57	7.14	16.37
Desviación estándar	2.89	1.89	2.67	4.05
Coficiente de Variación	28.87	12.03	34.02	47.20

Nota. Pre y Post Test del Grupo Experimental y Grupo Control

Análisis y discusión

En la Tabla 10 se observa que la Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) el Pre-Test del Grupo Experimental el promedio es 10.00; con una dispersión de datos de 2.89 y los datos son homogéneos (28.87%) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el promedio es de 15.71 con una dispersión de datos de 1.89 y los datos son homogéneos (12.03%) en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015. Además, la Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) el Pre-Test del Grupo Control el promedio es 7.86; con una dispersión de datos de 2.67 y los datos son heterogéneos (34.02%) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el promedio es de 8.57 con una dispersión de datos de 4.05 y los datos son heterogéneos (47.20%) en los estudiantes del 2° grado de la I.E.

N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Tabla 11

Distribución de las Puntuaciones de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015

Comprensión Lectora (Dimensión Criterial)	Grupo			
	Experimental		Grupo Control	
	Pre-Test	Post Test	Pre-test	Post Test
Promedio	9.29	15.71	9.29	10.00
Varianza	11.90	3.57	11.90	16.67
Desviación estándar	3.45	1.89	3.45	4.08
Coefficiente de Variación	37.16	12.03	37.16	40.82

Nota. Pre y Post Test del Grupo Experimental y Grupo Control

Análisis y discusión

En la Tabla 11 se observa que la Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) el Pre-test del Grupo Experimental el promedio es 9.29; con una dispersión de datos de 3.45 y los datos son heterogéneos (37.16%) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el promedio es de 15.71 con una dispersión de datos de 1.89 y los datos son homogéneos (12.03%) en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015. Además, la Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) el Pre-test del Grupo Control el promedio es 9.29; con una dispersión de datos de 3.45 y los datos son heterogéneos (37.16%) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el promedio es de 10.00 con una dispersión de datos de 4.08 y los datos son heterogéneos (40.82%) en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

2. Resultados totales de las variables de estudio

Nivel de comprensión lectora general para el grupo de control

Tabla 12

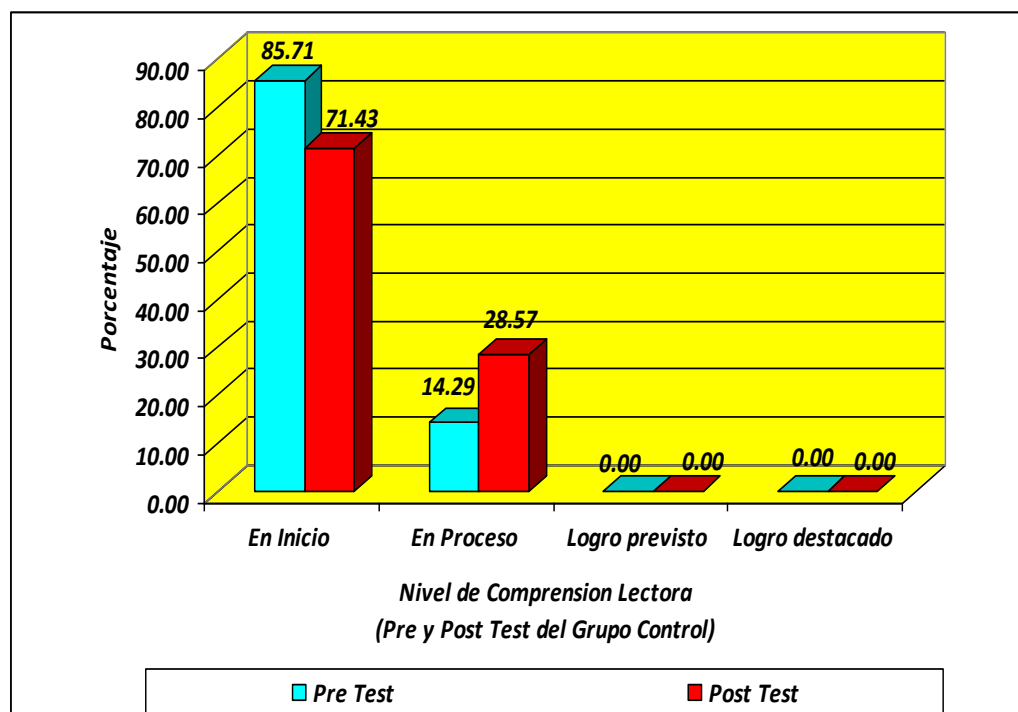
Distribución del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control

Comprensión Lectora	Grupo Control			
	Pre-test		Post Test	
	Fi	hi%	Fi	hi%
En Inicio	6	85.71	5	71.43
En Proceso	1	14.29	2	28.57
Logro previsto	0	0.00	0	0.00
Logro destacado	0	0.00	0	0.00
Total	7	100.00	7	100.00

Nota. Pre y Post Test del Grupo Control

Figura 9

Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Control



Análisis y discusión

En la Tabla 12 se observa en el Pre-test del Grupo Control el 85.71% se encuentra en Inicio, el 14.29% se encuentra en Proceso, mientras que en el Post Test del Grupo Control el 71.43% se encuentra en Inicio, el 28.57% se encuentra en Proceso es decir el promedio en el Pre-test y Post test no ha aumentado en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Zavala (2019) quien aplicó las TIC para mejorar la comprensión lectora de 50 estudiantes de primaria en Arequipa, y halló que antes de la aplicación del programa de estímulo, el grupo de control tenía un nivel de comprensión bajo o crítico en 60% y luego del programa, el grupo de control permaneció en el mismo nivel, sin variación en el porcentaje, que se mantuvo en 60%. Igualmente, coincide con los hallazgos de Navarro (2018) quien experimentó la influencia del software educativo JCLIC en la comprensión de textos de 70 estudiantes de primaria en la I.E. No. 20834 hallando que en el Pre-test el grupo de control presentó deficiencias de lectura y deficiencias en el vocabulario y se mantuvo igual en el Post Test. En ese mismo sentido, Ochoa et al., (2019) al probar la eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en una escuela de Educacia Primaria de Argentina, hallaron que, en el grupo de control, se presentaron diferencias en los resultados obtenidos en la evaluación de entrada y salida, sin embargo, fueron poco significativos, como quiera que ellos no recibieron el programa, siendo estos resultados: media previa 8.06; media posterior 8.55; prueba t: $t=2.517$; $p=,015$, siendo más significativos en el grupo experimental, por lo que concluyeron que sí es posible mejorar la comprensión lectora. Finalmente, Mechato (2018) demostró que en el Pre-test el grupo de control se encontraba en proceso (67%) y varió en el Post Test disminuyendo su porcentaje a 58%, mientras que en el nivel inicio que en principio estaba el 33% aumentó a 42%.

Tabla 13

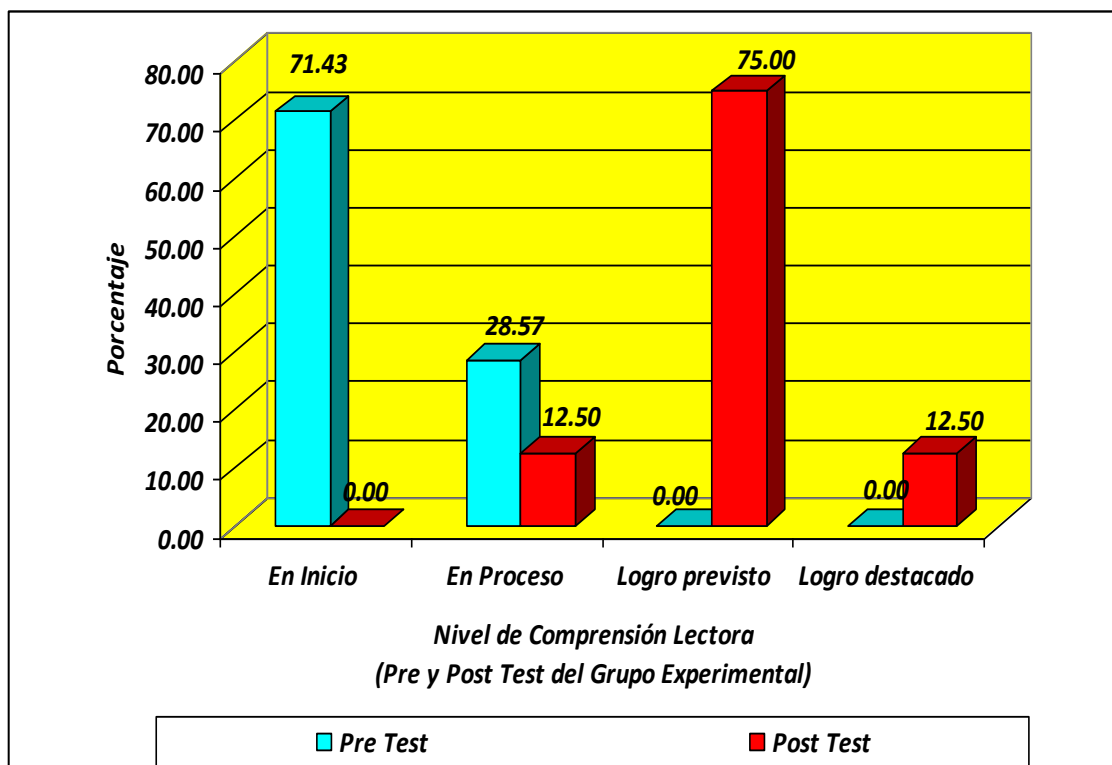
Distribución del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental

Comprensión Lectora	Grupo Experimental			
	Pre-test		Post Test	
	Fi	hi%	fi	hi%
En Inicio	5	71.43	0	0.00
En Proceso	2	28.57	1	12.50
Logro previsto	0	0.00	6	75.00
Logro destacado	0	0.00	1	12.50
Total	7	100.00	8	100.00

Nota. Pre y Post Test del Grupo Experimental

Figura 10

Porcentaje del Nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 Pre y Post Test Grupo Experimental



Análisis y discusión

En la Tabla 13 se observa que el **Nivel de Comprensión Lectora** en el Pre-test el 71.43% se encuentra en Proceso y luego de la aplicación de Post Test del Grupo Experimental el 75.00% se encuentra en Logro previsto, el 12.50% está en Logro Destacado y solo el 12.50% está en Proceso en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Estos resultados son coincidentes con los hallazgos Tamayo et al. (2020) quienes al aplicar un programa basado en herramientas TIC para mejorar la comprensión lectora en un segundo idioma obtuvieron en el Pre-test en el grupo experimental un 48% de aciertos en las preguntas del cuestionario aplicado y luego de la aplicación del estímulo, los resultados variaron, siendo para el grupo experimental de 60% de aciertos por lo que concluyeron que las TIC mejoran la comprensión lectora de los estudiantes.

En Lima, Mechato (2018) al analizar la influencia de las TIC en la comprensión lectora de 49 estudiantes de segundo grado de primaria, encontró que antes de la aplicación del programa, los niños estaban en nivel inicio (52%) de comprensión lectora, y luego de la aplicación de 10 sesiones de lectura por medio de TICs, su nivel de comprensión pasó al nivel destacado (88%) y obtuvo un valor en la prueba T de student de 22,49, el promedio en la escala vigesimal fue de 10,50 antes del programa y 17,44 posteriormente, con una diferencia de 6,94, encontrando optimización de la variable y de cada una de sus dimensiones. A nivel local, Paz (2022) aplicó el programa Xmind para mejorar la comprensión de textos en 22 niños de cuarto grado de primaria y los resultados mostraron unos resultados previos en los que la prevalencia estuvo en el nivel medio para la comprensión lectora en general de 59,09% y luego de la utilización del programa pasó a 45,45% en el nivel alto; concluyendo que el programa informático Xmind, es una herramienta TIC que mejora la comprensión lectora de los estudiantes de primaria.

Por su parte, Ochoa et al., (2019) probaron la eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en una escuela de Educacia Primaria de Argentina, hallando que, en el grupo experimental, se mostraron diferencias significativas al comparar los datos estadísticos antes y después de la aplicación del programa de intervención, en narración la media fue de 7.24 antes y pasó a 8.22; y la prueba t arrojó como resultado ($t=-3710$; $p=,001$) por lo que igualmente, concluyeron que sí es posible mejorar la comprensión lectora de los estudiantes mediante la utilización de las TIC, para lo que recomiendan a los docentes, constancia en la utilización de estas herramientas.

Tabla 14

Distribución de las Puntuaciones de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015

Comprensión Lectora	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Pre-test	Post Test	Pre-test	Post Test
Promedio	9.29	15.86	7.86	8.43
Varianza	7.24	1.81	3.14	5.62
Desviación estándar	2.69	1.35	1.77	2.37
Coefficiente de Variación	28.97	8.48	22.56	28.12

Nota. Pre y Post Test del Grupo Experimental y Grupo Control

Análisis y discusión

En la Tabla 14 se observa que la Comprensión Lectora el Pre-test del Grupo Experimental el promedio es 9.29; con una dispersión de datos de 2.69 y los datos son homogéneos (28.97%) mientras que en el Post Test del Grupo Experimental el promedio es de 15.86 con una dispersión de datos de 1.35 y los datos son homogéneos (8.48%) es decir hay aumento en el Post Test que en el Pre-test en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015. Además, la Comprensión Lectora el Pre-test del Grupo Control el promedio es 7.86; con una dispersión de datos de 1.77 y los datos son homogéneos (22.56%) mientras que en el

Post Test del Grupo Experimental el promedio es de 8.43 con una dispersión de datos de 2.37 y los datos son homogéneos (28.12%) es decir no hubo aumento significativo en el Pre-test y Post Test en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

3. Prueba de hipótesis

CONTRASTE DE HIPÓTESIS PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA MUESTRA DEPENDIENTES HIPÓTESIS

Hipótesis Nula:

La utilización de las TIC No influye en la mejora los Niveles de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 en el Grupo Control. $H_0 : D = 0$

Hipótesis Alternativa:

La Utilización de las TIC influye en la mejora los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 en el Grupo Control. $H_1 : D > 0$

NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

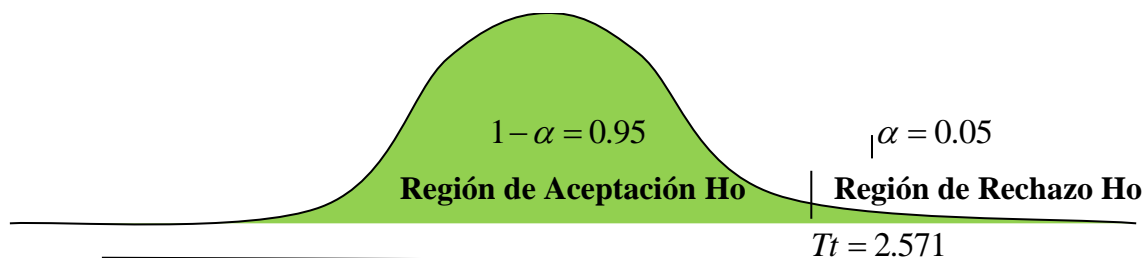
ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de Student para muestras dependientes

$$T_c = \frac{\bar{d} - D}{S_d / \sqrt{n}} = \frac{0.571 - 0}{2.507 / \sqrt{07}} = 0.603$$

REGIONES

Figura 11

Región de aceptación/rechazo 1



Grado de libertad=gl=n-2=7-2=5 y significancia del 5% entonces el $Tt = 2.571$

CONCLUSIÓN

Ho se acepta, por lo tanto, la utilización de las TIC NO mejora los Niveles de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca, 2015 en el Grupo Control, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA MUESTRA DEPENDIENTES

HIPÓTESIS

Hipótesis Nula:

La utilización de las TIC no influye en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 en el Grupo Experimental. $H_o : D = 0$

Hipótesis Alternativa:

La utilización de las TIC influye en la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 en el Grupo Experimental. $H_1 : D > 0$

NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

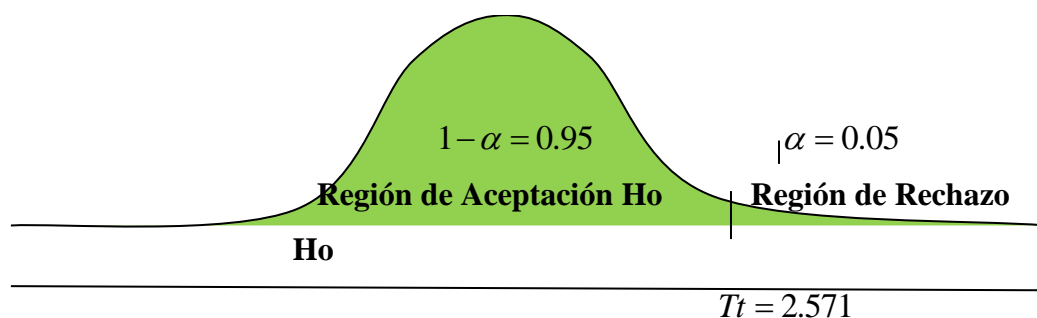
ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de Student para muestras dependientes

$$T_c = \frac{\bar{d} - D}{\frac{S_d}{\sqrt{n}}} = \frac{6.571 - 0}{\frac{2.07}{\sqrt{7}}} = 8.398$$

REGIONES

Figura 12

Región de aceptación/rechazo 2



Grado de libertad=gl=n-2=7-2=5 y significancia del 5% entonces el $Tt = 2.571$

CONCLUSIÓN

Ho se Rechaza, por lo tanto, la utilización de las TIC mejora los Niveles de Comprensión Lectora de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 en el Grupo Experimental, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

Hipótesis específica 1

H0: El nivel de comprensión lectora del grupo de control y experimental, antes de la utilización de las TIC, no se encuentra en inicio en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

H1: El nivel de comprensión lectora del grupo de control y experimental, antes de la utilización de las TIC, se encuentra en inicio en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

Usando estadística descriptiva, como se indica en las tablas correspondientes en este capítulo, se observan valores similares para el grupo control y experimental en el nivel general de comprensión lectora y sus dimensiones, estando en el nivel inicio con ligeras diferencias porcentuales a favor del grupo experimental. Siendo que, el grupo de control está en inicio en todas las dimensiones, en la dimensión literal (100%), en la dimensión criterial (85,71%) y en la dimensión inferencial (85,71%). En tanto, el Grupo Experimental igualmente está en Inicio, pero con valores inferiores, en la dimensión literal (71.43%), en la dimensión Inferencial (57.14%) y en la dimensión criterial (85.71%) en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

Hipótesis específica 2

H0: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental después de la utilización de las TIC no es de logro destacado en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

H2: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental después de la utilización de las TIC es de logro destacado en los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.

Usando estadística descriptiva, según las tablas correspondientes mostradas en este capítulo, se distingue en el Post test mayores valores del grupo experimental que en el grupo de control. Así se tiene que, el grupo de control está en inicio en todas las dimensiones: en la dimensión Literal (71,43%), en la dimensión inferencial (85,71%) y en la criterial (71,43%); mientras que el Grupo Experimental, en la dimensión literal está en Logro destacado (57.14%) y Logro previsto (28.57%), en la dimensión inferencial está en Logro destacado (42.86%) y Logro previsto (42.86%) y en la dimensión criterial está en Logro previsto (85.71%) y Logro previsto (14.29%), lo que demuestra la eficiencia de la comprensión lectora y de sus dimensiones literal, inferencial y criterial del grupo sometido a la utilización de las TICS con respecto al grupo que no utilizó dichas herramientas. en los estudiantes del 2° grado de la I.E. N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015.

PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA MUESTRA DEPENDIENTES

(dimensión literal)

NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

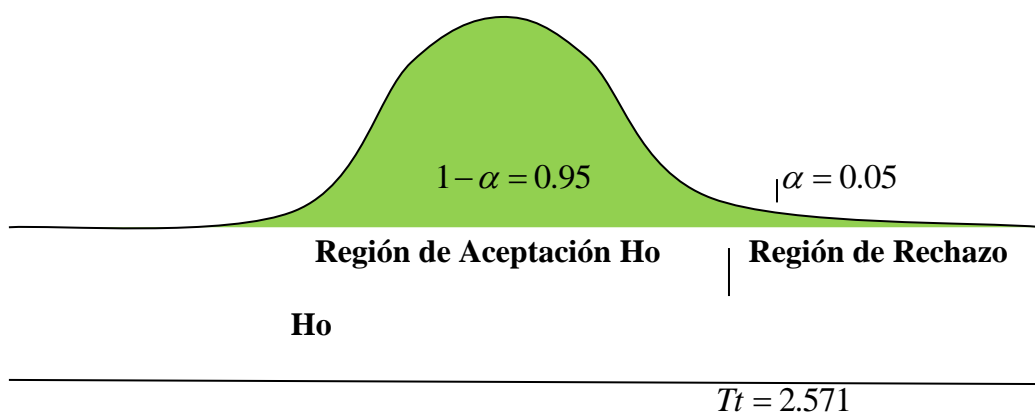
ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de Student para muestras dependientes

$$T_c = \frac{\bar{d} - D}{S_d / \sqrt{n}} = \frac{7.5 - 0}{4.787 / \sqrt{07}} = 4.145$$

REGIONES

Figura 13

Región de aceptación/rechazo 3



Grado de libertad=gl=n-2=7-2=5 y significancia del 5% entonces el $Tt = 2.571$

CONCLUSIÓN

H_0 se Rechaza, por lo tanto, la utilización de las TIC mejora los Niveles de Comprensión Lectora (Dimensión Literal) de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 en el Grupo Experimental, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA MUESTRA DEPENDIENTES (dimensión inferencial)

NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

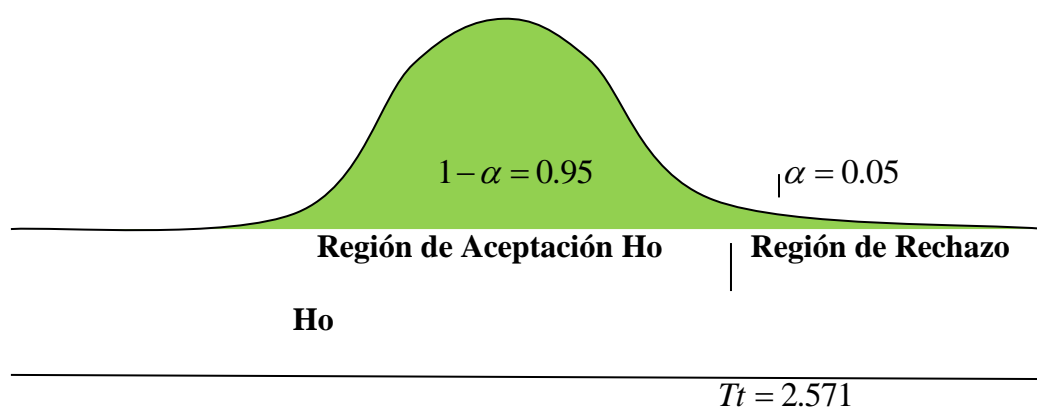
ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de Student para muestras dependientes

$$T_c = \frac{\bar{d} - D}{S_d / \sqrt{n}} = \frac{5.714 - 0}{1.89 / \sqrt{07}} = 8.00$$

REGIONES

Figura 14

Región de aceptación/rechazo 4



Grado de libertad=gl=n-2=7-2=5 y significancia del 5% entonces el $Tt = 2.571$

CONCLUSIÓN

Ho se Rechaza, por lo tanto, la utilización de las TIC mejora los Niveles de Comprensión Lectora (Dimensión Inferencial) de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 en el Grupo Experimental, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA MUESTRA DEPENDIENTES (dimensión criterial)

NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

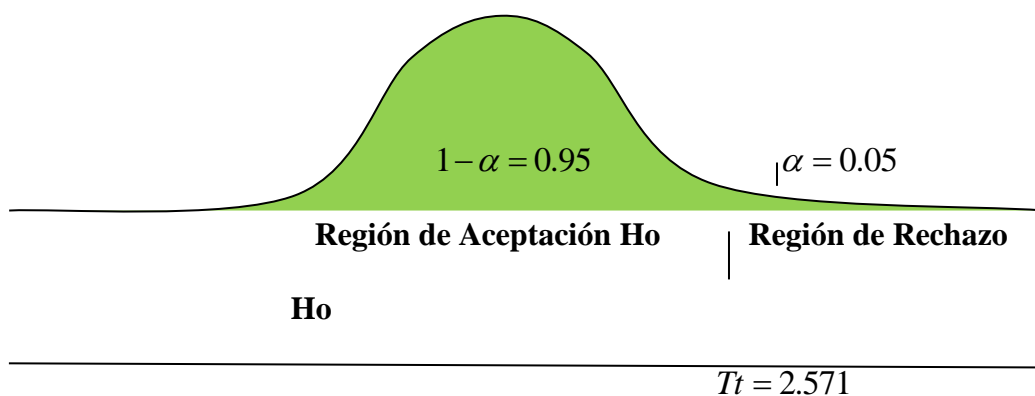
ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de Student para muestras dependientes

$$T_c = \frac{\bar{d} - D}{S_d / \sqrt{n}} = \frac{5.714 - 0}{1.89 / \sqrt{07}} = 8.00$$

REGIONES

Figura 15

Región de aceptación/rechazo 5



Grado de libertad=gl=n-2=7-2=5 y significancia del 5% entonces el $Tt = 2.571$

CONCLUSIÓN

H_0 se Rechaza, por lo tanto, la utilización de las TIC mejora los Niveles de Comprensión Lectora (Dimensión Criterial) de los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015 en el Grupo Experimental, mediante la prueba estadística T de Student para muestras dependientes a un nivel de significancia del 5%.

PRUEBA DE HIPÓTESIS PARA MUESTRA INDEPENDIENTES

HIPOTESIS

Hipótesis Nula: Que el promedio de las puntuaciones en la Comprensión Lectora en el Post Test del Grupo Experimental y Grupo Control son iguales en los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015. $H_o : U_1 = U_2$

Hipótesis Alternativa: Que el promedio de las puntuaciones en la Comprensión Lectora en el Post Test del Grupo Experimental es mayor al Grupo Control en los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015. $H_o : U_1 \geq U_2$

NIVEL DE SIGNIFICANCIA: $\alpha = 0.05$

ESTADÍSTICA DE PRUEBA: T de Student para muestras Independientes

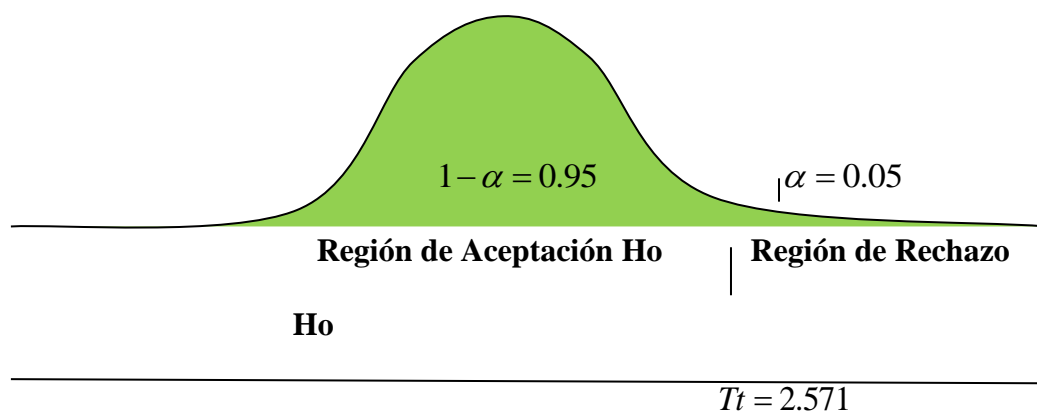
$$T_c = \frac{(X_1 - X_2) - (U_1 - U_2)}{S_p \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}} = \frac{(15.86 - 7.86) - 0}{1.5732 \sqrt{\frac{1}{7} + \frac{1}{7}}} = 9.51$$

$$S_p^2 = \frac{S_1^2(n_1 - 1) + S_2^2(n_2 - 1)}{n_1 + n_2 - 2} = \frac{1.81(7 - 1) + 3.14(7 - 1)}{7 + 7 - 2} = 2.475$$

REGIONES

Figura 16

Región de aceptación/rechazo



Grado de libertad=gl=n-2=7-2=5 y significancia del 5% entonces el $Tt = 2.571$

CONCLUSIÓN

Ho se Rechaza, por lo tanto, que el promedio de las puntuaciones en la Comprensión Lectora en el Post Test del Grupo Experimental es mayor que el Grupo Control en los estudiantes del 2° grado de la IE N° 821337 Caserío Chicdén Distrito de Cospán Provincia de Cajamarca Año 2015, mediante la prueba estadística T de Student para muestras independientes a un nivel de significancia del 5%.

En definitiva, los hallazgos de esta investigación coinciden también con investigaciones previas en las que se comprueba que el promedio de las puntuaciones en la Comprensión Lectora en el Post Test del Grupo Experimental es mayor al Grupo Control después de la aplicación del programa basado en las TIC (Navarro, 2018; Zavala, 2019; Zuta, 2021; Novoa-Castillo et al., 2022, Paz, 2022).

Estos resultados encontrados conducen a señalar que existen diferencias significativas en el desarrollo de la comprensión lectora al usar estrategias mediadas con las TIC, permitiendo mejorar con su utilización los tres niveles de la comprensión lectora como los tres subprocesos para la lectura propuestos por Solé (citado por Martínez y Rodríguez, 2011) los que como en esta investigación se enmarcan dentro de la teoría constructivista y del aprendizaje autónomo, evidenciando que las TICs permiten que el estudiante construir sus propios significados, mediante la activación de sus conocimientos previos y adquieren autonomía en la aprehensión de conocimiento.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Los resultados de la investigación evidencian que la aplicación de estrategias basadas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) influye significativamente en los niveles de comprensión lectora. En el Pre-test, el grupo de control obtuvo un promedio de 7,86 y el grupo experimental de 9,29; mientras que en el Post-test, estos promedios fueron de 8,43 y 15,86 respectivamente. Esto demuestra que el grupo experimental, tras la intervención con TIC, logró un avance considerable frente al grupo de control en los estudiantes de segundo grado de la I.E. N° 821337 del caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, en el año 2015.
2. El análisis por dimensiones antes de la intervención muestra que ambos grupos se encontraban en el nivel de inicio en comprensión lectora, aunque el grupo experimental presentaba resultados ligeramente superiores. El grupo de control obtuvo promedios de 7,14 en la dimensión literal, 7,86 en la inferencial y 9,29 en la criterial. Por su parte, el grupo experimental alcanzó 8,57 en la dimensión literal, 10,00 en la inferencial y 9,29 en la criterial.
3. Tras la intervención con TIC, se observó una mejora significativa en las tres dimensiones de comprensión lectora en el grupo experimental. En el Post-test, el grupo de control se mantuvo en nivel de inicio (literal: 7,50; inferencial: 8,57; criterial: 10,00), mientras que el grupo experimental alcanzó el nivel de logro destacado con promedios de 16,07 en la dimensión literal y 15,71 tanto en la inferencial como en la criterial.

4. La comparación entre los resultados del Pre-test y el Post-test confirma el logro satisfactorio de los objetivos de la investigación, validando la hipótesis general. Este resultado fue comprobado mediante la prueba estadística t de Student para muestras dependientes, con un nivel de significancia del 5%.

SUGERENCIAS

1. A la Unidad de Gestión Educativa Local Cajamarca gestionar programas de capacitación sobre la utilización de las TIC para el aprovechamiento de los recursos existentes en la institución; así como en el manejo de estrategias de estimulación de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y criterial de la Comprensión Lectora siguiendo la teoría de Juana Pinzas.

2. A la Directora de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca se le recomienda realizar la gestión de la instalación del servicio de internet en dicha institución a fin de que los estudiantes puedan tener acceso a la información educativa necesaria y la posibilidad de interactuar en las redes sociales y plataformas de aprendizaje. A los docentes de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca la utilización de las TIC en todos los grados de la educación primaria a fin de mejorar la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Álvarez, O. y Ramírez, A. (2006). *Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lecto-escritura*. Recuperado el 14 de Julio, 2015 de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co>
- Balarin (2013). *Las Políticas TIC en los Sistemas Educativos de América Latina: Caso Perú*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Argentina. http://www.unicef.org/argentina/spanish/Peru_ok.pdf.
- Belloch, C. (2012). *Las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*. Universidad de Valencia.
- Burbat, R. (2016). El Aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera ¿Progreso o retroceso? *Portal Linguarum*, (26). 37-51. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53922/ART3_Ruth%20Burbat.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 16 (1), 89-106.
- Cabero, J., Llorente, M. y Marín, V. (2011). Las prácticas con TIC: el acercamiento a la sociedad del conocimiento. En R. Roig y C. Laneve (eds). *La práctica educativa en la sociedad de la información*. 71-88. Scuola Editrice.
- Cabero, J. (1999). *Tecnología educativa: diseño, producción y evaluación de medios para la enseñanza en soporte multimedia*. Bibliuned.
- Cabero, J. (2000). *Nueva Tecnología aplicada a la Educación*. Síntesis- Educación.
- Catalá, G. Catalá, M, Monclús, R. y Molina, E. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Edición GRAO.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a Leer, Enseñar a Comprender*. Ediciones

Celeste/M.E.C.

Cool, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educación.

Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la Comprensión Lectora*. Ediciones Visor.

Cooper, J. D., Kiger, N. D., Robinson, M. D., & Slansky, J. A. (2015). *Literacy: Helping students construct meaning* (9th ed.). Cengage Learning.

Díaz, A. y Hernández, R. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Editores S.A.

Dogan, G. y Mirici, I. (2017). EFL instructor's perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 13 (1). 166-193.

https://www.academia.edu/40766940/EFL_instructors_Perception_and_Practices_on_Learner_Autonomy_in_Some_Turkish_Universities

Downing, J. (1986). *La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura*. Editorial Siglo XXI.

Durán, R. (2020). *Plataformas para entornos educativos*. Editorial Innovatio.

Dubois, M. (1991). *Proceso de Lectura: de la Teoría a la Práctica*. Ediciones Aique.

Estrada, A. (2018) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Redipe*, 7(7). 218-228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>

Fernández, A., y Córdova, D. (2006). Nuevos ambientes de aprendizaje en postgrado: integrando conocimientos, estrategias y herramientas tecnológicas. *Investigación y pogrado*, 21(1). 211-229. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65821109.pdf>

Fleming, K. (2019). *Integración de internet, otras tecnologías de comunicación e información y las nuevas alfabetizaciones de investigación en línea y la*

- comprensión de la instrucción de alfabetización*. [Tesis Doctoral, National Louis University]. <https://digitalcommons.nl.edu>
- García, C. (2017). Cómo funciona el aprendizaje en línea. *Revista Educación Virtual*, 1(1). 1-15. <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2876>
- Garrote D., Arenas J., Jiménez, S. (2018). Las TIC como herramientas para el desarrollo de la competencia intercultural. *EDMÉTICO*. 7: 166-183. doi: 10.21071 / edmetic.v7i2.1053
- Ghazi, A. (2019). *Impacto de las TIC en los estudiantes de inglés con y sin exposición previa a las TIC*. (Tesis Doctoral, Universidad de Brac en Bangladesh. https://www.academia.edu/82604440/Impact_of_ICT_on_undergraduate_English_students_with_and_without_prior_ICT_exposure
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Editorial Siglo XXI.
- Gutiérrez, J., Cabero, J. Estrada, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38 (10). 1-27.
- Holec, H. (1981). *Learner autonomy. Drawin together the threads of self-assessment, goal setting and reflection*. Editorial Pergamon.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editores McGraw-Hill.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy. Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de Enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 4(2). 69-90. ervicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf
- Martínez, A. (2017). *¿Qué es google drive? ¿Para qué nos sirve?* Publicación de la

- Unidad Nacional de Córdoba. <http://biblio.webs.fcm.unc.edu.ar/2017/08/02/que-es-google-drive-para-que-nos-sirve/>
- McNamara, D. (2010). *Strategies to read and learn overcoming learning by consumption. Medical Education*, 44 (4), 340-346. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2009.03550.x
- Martínez, R. Rodríguez, B. (2011). *Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. Escenarios*, 9(2) 18-25.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495466>
- Mechato, M. (2018). *Aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del 2° grado de educación primaria de una institución educativa nacional de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego-UPAO].
- Medellín, M., y Gómez, J. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 6, 12-21.
<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/35>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Ministerio de Educación (2020). *Curriculu Nacional de Educación Básica*. RVM No. 094-2000.
- Ministerio de Educación (2021). *Lineamientos para la incorporación de tecnologías digitales en la educación básica*. Resolución Viceministerial No. 234-2021-MINEDU.
- Neira, A., Reyes, F., y Riffo, B., (2015). Experiencia Académica y estrategias de

comprensión lectora en estudiantes universitario de primer año. *Literatura y Lingüística*, (31).221-244.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000100012

Novoa-Castillo, P., Uribe, P. Hernández, Y., Garro-Aburto, L., y Cancino-Verde, R. (2022). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 23, e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>

Navarro, J.D. (2018). “*Programa de estrategias utilizando el software educativo JCLIC para mejorar la comprensión de textos en el área de comunicación de los estudiantes de la Institución Educativa No. 10834*”. [Tesis de Maestría, Universidad Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/7237/BC-1719%20NAVARRO%20HURTADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nguyen, L. y Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*. 17 (1)- 9-30

Ng W. (2012). Can we teach digital natives’ digital literacy? *Computers & Education*, 59 (3). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>

Novoa-Castillo et al., (2022). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Redie*, 23(1) <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>

Ochoa, E., Rio, N., Mellone, C., y Simonetti, C. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1). 63-73. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/172.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura –UNESCO- (2015).

Declaración de Quingdao: Aprovechar las oportunidades digitales y liderar la transformación de la educación.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura –UNESCO-

(2019a). *Las TIC en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura –UNESCO-

(2019b). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*.

<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura –UNESCO- (2020).

Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: “La educación en tiempos de la pandemia

de COVID-19” [https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-](https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/)

[unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/](https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/)

Parodi, G., Peronard, M. & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Santillana.

Paz de la Cruz, K. (2022). *Aplicación Xmind y la comprensión de textos escritos en*

escolares de cuarto grado, Atumpampa. [Tesis de Maestría, Universidad César

Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98027>

Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of*

constructively responsive reading. Routledge.

Pinzás, J. (2001). *Niveles de Comprensión Lectora*. MINEDU.

Pereira S., Fillol J., Moura P. (2019) El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales

fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*. 1 41–50. doi: 10.3916

/ C58-2019-04.

Redondo, M. (2008). Comprensión lectora. *Innovación y Experiencias Educativas* (14).

1-8.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf

Sánchez, J. (2006). *Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas*. Universidad de Chile.

Santoyo Cortés, S. (2014). La lectoescritura en la escuela primaria y sus transformaciones ante la incorporación de las TIC. *Papeles*, (11), 36-47.
<https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/download/230/188/366>

Sierra, J. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (14). 01-08.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220381010.pdf>

Solé, I. (2004). *Estrategias de Lectura*. Editorial GRAO.

Sosa, E., Salinas, J., y de Benito, B. (2017). Emerging Technologies (ETs) in Education: A Systematic Review of the Literature Published between 2006 and 2016. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12(5), 128-149. doi:10.3991/ijet. v12i05.6939

Tamayo, E., Páez, J. y Palacios, J. (2020). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés. *Revista Espacios*, 41(26). 208-219.
<http://w.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p18.pdf>

Ulco, L., y Baldeón, P. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la lecto-escritura. *Conrado*, 16 (73). 426-433.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200426

Unión Europea (2005). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas.
<http://www.crue.org/export>

- Uriarte, J. (2019). “*Aplicación de estrategias didácticas centradas en las tecnologías de información y comunicación para mejorar la comprensión lectora con estudiantes de tercer grado de educación secundaria “José del Carmen Cabrejo Mejía”, Andabamba-Santa Cruz-Cajamarca 2016*” [Tesis de Maestría, Universidad San Pedro]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2675726>
- Valdez-Asto, J. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Dominio de la Ciencias*, 7(1). 626-645.
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1728>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.
- Zavala, J.E. (2019). *Aplicación de las TIC para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa 40193 Florentino Portugal Sabandía-Arequipa, 2017*. [Tesis Doctoral, Universidad San Pedro]. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/12330>
- Zoom Video Comunations (2021). *Zoom para la educación*.
<https://explore.zoom.us/docs/es-es/education.html>
- Zuta, I.K. (2021). “*Aplicación de estrategias didácticas centradas en las tecnologías de información y comunicación para mejorar la comprensión lectora con estudiantes de tercer grado de educación secundaria “José del Carmen Cabrejo Mejía”, Andabamba-Santa Cruz-Cajamarca 2016*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas].
<https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14077/2218/Zuta%20L%c3%b3pez%20Isabek%20Katherin.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

APÉNDICES/ANEXOS

Anexo 1. PROPUESTA

I.- DATOS INFORMATIVOS:

1.1.Nombre de la Institución: I.E. N° 821337 – Chicdén.

1.2.Lugar: Cospán.

1.3.Beneficiarios: Estudiantes del 2° grado.

1.4.Temporalización:

-Inicio : 09 /03/2015

-Término: 29/05/2015

1.5.Titular del proyecto:

Claudia Esmeralda Ynca Moreno.

II.- FUNDAMENTACIÓN:

2.1. Práctica

Las actividades se programaron con el fin de utilizar las TIC en sus dimensiones visual, auditivo y audiovisual para el mejoramiento con la comprensión lectora en los estudiantes de 2° grado de la I.E. N° 821337 a través de 20 sesiones, con las que se pretendió incrementar los niveles: literal, inferencial y criterial, de esta manera se pretende desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender.

En ese sentido se ha creído conveniente realizar una serie de actividades basadas en materiales narrativos diversos (imágenes, diapositivas, videos de cuentos, historias, fábulas y pictogramas, empleando medios como: Laptop, cable HDMI, memoria USB, pantalla LED y computadoras XO. Los materiales narrativos serán propuestos obedeciendo una estrategia de enseñanza dirigida a captar el interés del estudiante sobre diversos aspectos

de su realidad con la utilización de las TIC mencionadas de manera que se constituya en una forma novedosa de interesar al estudiante no solamente por la lectura en forma tradicional sino de manera interactiva.

2.2. Teórica

Se busca en el estudiante despertar la creatividad dentro del marco del modelo constructivista, es decir, que construya el conocimiento a partir de la información proporcionada.

I. OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES:

3.1. Objetivo General

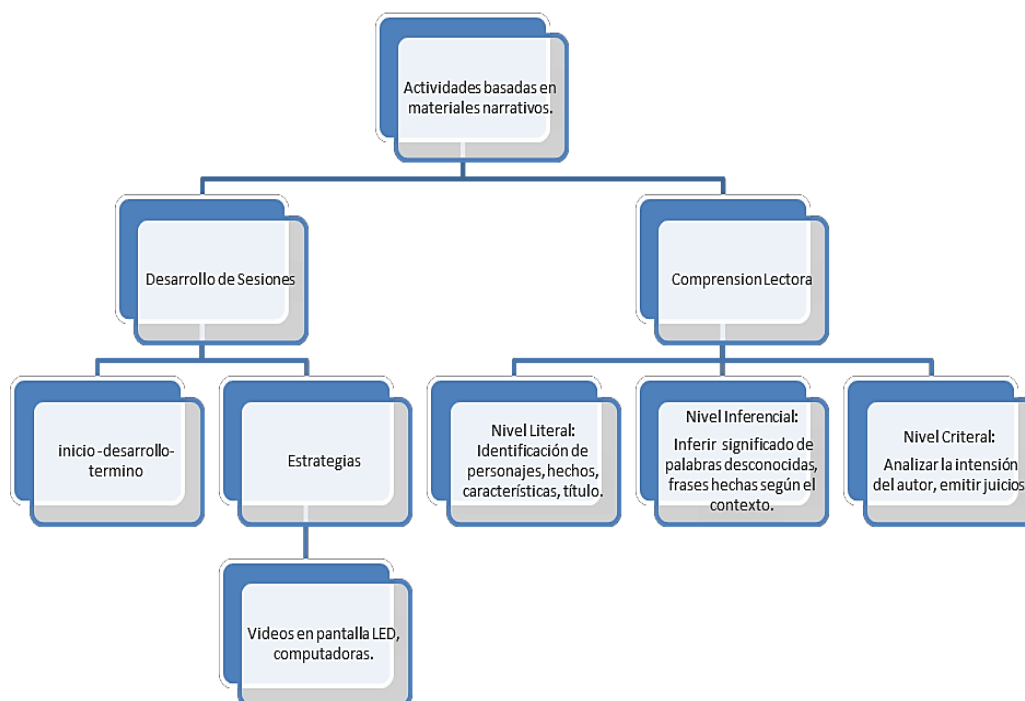
- Mejorar la comprensión lectora mediante uso de las TIC en los niveles: literal, inferencial y criterial en los estudiantes.

3.2. Objetivos específicos

- Organizar las sesiones que permitirán alcanzar los niveles a través del material narrativo.
- Aplicar las sesiones para desarrollar los citados niveles a través del material narrativo.
- Evaluar las sesiones y desarrollo de los niveles mediante los niveles narrativos.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES:

4.1. Esquemática



4.2. Textual

Las actividades se desarrollaron entre los meses de marzo y mayo en 24 sesiones, realizándose dos sesiones por semana, es decir, martes y jueves en el ambiente del centro de cómputo de la I.E. N° 821337; la cantidad de estudiantes fueron 7 y el tiempo empleado en cada sesión fue de 2 horas.

Las sesiones programadas se desarrollaron en los 3 momentos: inicio, desarrollo y termino; cada una de estas sesiones estuvieron acompañadas de diversas estrategias como imágenes, videos, diapositivas reproducidas en la pantalla LED y uso de las computadoras XO para interactuar en red respecto de la comprensión del material narrativo previamente reproducido debiendo identificar personajes, escenarios, hechos, características, títulos, inferir

significados de palabras desconocidas, deducir enseñanzas, conjeturar sobre otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir, inferir significado de frases hechas, analizar la intención del autor, identificación con los personajes, juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal y emitir un juicio frente a un comportamiento, de manera que se verificó la correspondencia de lo leído y lo comprendido.

La evaluación fue permanente porque se evaluó a los estudiantes en todas las sesiones a través de pruebas objetivas logrando su participación e incremento de conocimiento.

III. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

5.1. Proceso didáctico

Durante los procesos de las sesiones programadas se tuvo en cuenta para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de 2° grado diversas metodologías como:

- **Imágenes:** Presentando fotografías y dibujos para usar el conocimiento previo, atribuir el significado al texto, predecir acerca de lo que tratará y plantear preguntas relevantes.
- **Videos:** Mediante los videos se transmitieron escenas audiovisuales con el fin de captar la experiencia del estudiante acerca de si está comprendiendo, cuánto está comprendiendo e identificación y resolución de problemas que vayan apareciendo en el mismo.
- **Pictogramas:** Mediante estos los estudiantes deberán efectuar la lectura de un texto asignando la palabra que corresponde a la imagen que aparezca en el curso de la misma.

5.2. Medios:

- Pantalla LED, laptop, cable HDMI, memoria, USB, CD y computadora XO

IV. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

N°	ACTIVIDADES	2015		
		M	A	M
01	Aplicación del Pre-test			
02	Diseño de las actividades			
03	Implementación de las actividades			
04	Sesión 1: “Comprendemos el video de la fábula: La Cigarra y la Hormiga.”			
05	Sesión 2: “Comprendemos el texto: El Puma.”			
06	Sesión 3: “Comprendemos el cuento: Pelitos Blancos.”			
07	Sesión 4: “Comprendemos el pictograma del cuento: La Caperucita Roja”			
08	Sesión 5: “Comprendemos el cuento: El Sol y el Girasol.”			
09	Sesión 6: “Comprendemos la diapositiva: Basuricienta.”			
10	Sesión 7: “Comprendemos el cuento: Los Pingüinos”			
11	Sesión 8: “Comprendemos el video del cuento: La liebre y la tortuga”			
12	Sesión 9: “Comprendemos el pictograma del texto: Fenómenos Naturales”			
13	Sesión 10: “Comprendemos el texto: Papa a la huancaína”			
14	Sesión 11: “Comprendemos el video del cuento: Los Conejitos”			
15	Sesión 12: “Comprendemos el pictograma del cuento: Los Tres Cerditos”			
16	Sesión 13: “Comprendemos el texto: Los Insectos”			
17	Sesión 14: “Comprendemos el video del cuento: Niños en el Bosque”			
18	Sesión 15: “Comprendemos el pictograma del cuento: Pinocho”			
19	Sesión 16: “Comprendemos el texto: Mi Pez”			
20	Sesión 17: “Comprendemos el texto periodístico: Conductor cayó en una zanja”			
21	Sesión 18: “Comprendemos el cuento: Los 7 Enanitos”			
22	Sesión 19: “Comprendemos el video del cuento: Pulgarcito”			
23	Sesión 20: “Comprendemos el texto: Las Hormigas”			
24	Aplicar el Pos test			

V. RECURSOS:

7.1. Materiales

- Sala de cómputo
- Mobiliario
- Pantalla LED
- Laptop
- Cable HDMI
- Memoria USB
- CD
- Computadora XO

7.2. Financiamiento

Recursos del Estado y aportes de la titular del proyecto.

7.3. Humanos

- Estudiantes del 2° grado.
- Docente de aula

VI. EVALUACIÓN

Las actividades como bien se sabe estuvieron dirigidas a objetivos concretas de los cuales se evaluó en primer lugar si estos se cumplieron en forma adecuada; establecido esto se pasó a evaluar a los estudiantes de 2° grado a través de pruebas objetivas, producción de textos y observación directa como instrumentos para verificar sus avances en los niveles literal, inferencial y criterial de la comprensión lectora.

Anexo 2. PRUEBA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
ESCUELA POST GRADO
MENCION: GESTION DE LA EDUCACION

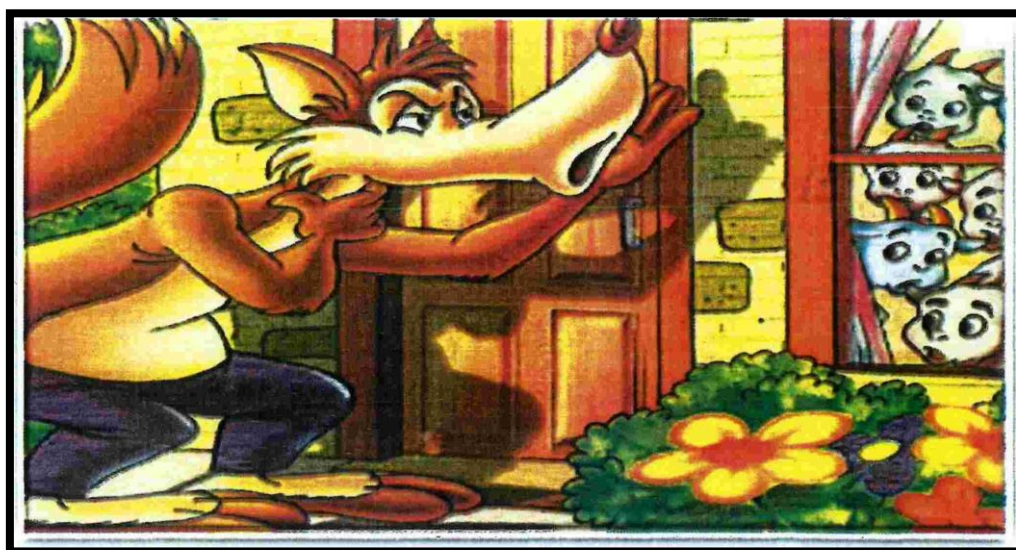


NOMBRES Y APELLIDOS:

SESIÓN: FECHA:

LEE CON ATENCIÓN LA FÁBULA:

EL ZORRO Y LOS SIETE CABRITOS



Había una vez una cabra y sus siete cabritos. Cuando la cabra se iba al bosque, los cabritos no lo abrían la puerta a nadie. Cuando la cabra volvía, cantaba con una voz suave y los cabritos alegremente le abrían.

Una vez, el zorro, grande y hambriento oyó cómo cantaba la cabra. Apenas se fue la madre, corrió a la casa y emitió con voz suave la misma canción. Los cabritos confundidos abrieron la puerta y el zorro se les comió a todos de un bocado con su gran boca. Cuando la madre llegó a casa, vio las huellas inconfundibles del zorro y su porque se había comido a sus pequeños hijos.

La cabra buscó al zorro. Lo encontró en el bosque, descansando cerca de un pozo profundo. Entonces la cabra le propuso al zorro:

--Vamos a ver quién de los dos salta al otro lado.

Entonces el zorro, creyéndose más poderoso, pensó que le convenía y aceptó. La cabra saltó y pasó por encima del pozo; pero el zorro se cayó al fondo. Con el golpe, de le reventó la barriga; los cabritos salieron de ella sanos y salvos. Después de eso, la cabra y sus cabritos siguieron viviendo felices.

AHORA RESPONDE:**Nivel Literial**

1. ¿Quiénes son los personajes de esta historia?

MARCA CON UNA (X) LO QUE CORRESPONDA

2. ¿Qué hacía cuando volvía del bosque?

- a) Golpeaba.
- b) Cantaba.
- c) Saltaba.

3. ¿Cómo era el zorro?

- a) Grande y hablador.
- b) Ágil y musculoso.
- c) Grande y hambriento.

4. ¿Cuál es el título de la lectura?

- a) El lobo y los siete cabritos.
- b) La cabra, los cabritos y el zorro.
- c) El zorro y los siete cabritos.

Nivel Inferencial

5. ¿Qué significa huellas?

- a) Signos.
- b) Pasos.
- c) Señales.

6. ¿Qué, aprendieron los cabritos?

- a) No confiar en el zorro.
- b) No abrir la puerta a extraños.
- c) No obedecer a la mamá cabra.

7. ¿Qué, hubiera pasado si el zorro lograba saltar el pozo?

- a) Los cabritos no se hubieran salvado.
- b) Hubiera muerto.
- c) Hubiera quedado hambriento.

8. ¿Qué quiere decir emitió con voz suavecita?

- a) Cantó con la cabra.
- b) Dejó pequeñas huellas.
- c) Tocó despacio a la puerta.

Nivel Criterial

9. ¿Crees que los cabritos podrían seguir vivos en el estómago del zorro?

LISTA DE COTEJO PARA DETERMINAR EL USO DE LAS TIC EN LA LECTOESCRITURA

Institución Educativa.....

Grado:

INSTRUCCIONES: El presente instrumento tiene por finalidad determinar el uso de las TIC en la enseñanza de la lectoescritura.

Marca por filas, con una (x) donde corresponda.

INDICADORES/ÍTEMS	SI	NO
USO DE IMÁGENES PARA IDENTIFICAR LOS PERSONAJES		
1. Se utiliza aparatos de proyección en el aula.		
2. Se usa imágenes para identificar los personajes de textos.		
UTILIZACIÓN DE AUDIOS PARA IDENTIFICAR LOS PERSONAJES, HECHOS Y MENSAJES SOBRE LA LECTURA		
3. Se utiliza aparatos de audio en el aula.		
4. Se utilizan audios para identificar personajes, hechos y mensajes mediante sonidos.		
USO DE VIDEOS PARA IDENTIFICAR HECHOS RESALTANTES		
5. Se usa aparatos de video en el aula.		
6. Se utiliza videos para identificar hechos resaltantes de textos leídos.		
EMPLEO DE VIDEOS PARA DEDUCIR EL MENSAJE QUE TRANSMITE LA LECTURA		
7. Comprendes mejor el mensaje de la lectura mediante uso de videos.		
8. Se utiliza videos para transmitir mejor el mensaje de la lectura.		

Anexo 4

**CUESTIONARIO DE ENCUESTA SOBRE LA FÁBULA “EL ZORRO Y LOS SIETE CABRITOS”
(POST TEST)**

LEE CON ATENCIÓN LA FÁBULA:

EL ZORRO Y LOS SIETE CABRITOS



Había una vez una cabra y sus siete cabritos. Cuando la cabra se iba al bosque, los cabritos no lo abrían la puerta a nadie. Cuando la cabra volvía, cantaba con una voz suavecita y los cabritos alegremente le abrían.

Una vez, el zorro, grande y hambriento oyó cómo cantaba la cabra. Apenas se fue la madre, corrió a la casa y emitió con voz suavecita la misma canción. Los cabritos confundidos abrieron la puerta y el zorro se les comió a todos de un bocado con su gran boca. Cuando la madre llegó a casa, vio las huellas inconfundibles del zorro y su porque se había comido a sus pequeños hijos.

La cabra busco al zorro. Lo encontró en el bosque, descansando cerca de un pozo profundo. Entonces la cabra le propuso al zorro:

--Vamos a ver quién de los dos salta al otro lado.

Entonces el zorro, creyéndose más poderoso, pensó que le convenía y aceptó. La cabra saltó y pasó por encima del pozo; pero el zorro se cayó al fondo. Con el golpe, de le reventó la barriga; los cabritos salieron de ella sanos y salvos. Después de eso, la cabra y sus cabritos siguieron viviendo felices.

AHORA RESPONDE:**Nivel Literal**

1. ¿Quiénes son los personajes de esta historia?

MARCA CON UNA (X) LO QUE CORRESPONDA:

2. ¿Qué hacía cuando volvía del bosque?

d) Golpeaba.
 e) Cantaba.
 f) Saltaba.

3. ¿Cómo era el zorro?

d) Grande y hablador.
 e) Ágil y musculoso.
 f) Grande y hambriento.

4. ¿Cuál es el título de la lectura?

d) El lobo y los siete cabritos.
 e) La cabra, los cabritos y el zorro.
 f) El zorro y los siete cabritos.

Nivel Inferencial

5. ¿Qué significa huellas?

d) Signos.
 e) Pasos.
 f) Señales.

6. ¿Qué, aprendieron los cabritos?

d) No confiar en el zorro.
 e) No abrir la puerta a extraños.
 f) No obedecer a la mamá cabra.

7. ¿Qué, hubiera pasado si el zorro lograba saltar el pozo?

d) Los cabritos no se hubieran salvado.
 e) Hubiera muerto.
 f) Hubiera quedado hambriento.

8. ¿Qué quiere decir emitió con voz suavecita?

d) Cantó con la cabra.
 e) Dejó pequeñas huellas.
 f) Tocó despacio a la puerta.

Nivel Criterial

9. ¿Crees que los cabritos podrían seguir vivos en el estómago del zorro?

Anexo 5.

LISTA DE COTEJO PARA DETERMINAR EL USO DE LAS TIC EN LA
LECTOESCRITURA

Institución Educativa:

.....

Grado:

INSTRUCCIONES: El presente instrumento tiene por finalidad determinar el uso de las TIC en la enseñanza de la lectoescritura.

Marca por filas, con una (x) donde corresponda.

INDICADORES/ÍTEMS	SI	NO
USO DE IMÁGENES PARA IDENTIFICAR LOS PERSONAJES		
1. Se utiliza aparatos de proyección en el aula.		
2. Se usa imágenes para identificar los personajes de textos.		
UTILIZACIÓN DE AUDIOS PARA IDENTIFICAR LOS PERSONAJES, HECHOS Y MENSAJES SOBRE LA LECTURA		
3. Se utiliza aparatos de audio en el aula.		
4. Se utilizan audios para identificar personajes, hechos y mensajes mediante sonidos.		
USO DE VIDEOS PARA IDENTIFICAR HECHOS RESALTANTES		
5. Se usa aparatos de video en el aula.		
6. Se utiliza videos para identificar hechos resaltantes de textos leídos.		
EMPLEO DE VIDEOS PARA DEDUCIR EL MENSAJE QUE TRANSMITE LA LECTURA		
7. Comprendes mejor el mensaje de la lectura mediante uso de videos.		
8. Se utiliza videos para transmitir mejor el mensaje de la lectura.		

Anexo 6.

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTO**

**UTILIZACIÓN DE LAS TIC PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA
DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE LA I. E. N° 821337,
CASERÍO CHICDÉN, DISTRITO DE COSPÁN, PROVINCIA DE CAJAMARCA,
2015**

Responsable: CLAUDIA ESMERALDA YNCA MORENO

INSTRUCCIÓN: Luego de analizar y cotejar el instrumento de investigación CUESTIONARIO DE LECTURA – PRETEST con la matriz de consistencia respectiva, le solicitamos que, basado en su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aplicación.

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5, donde:

1. Muy poco	2. Poco	3. Regular	4. Aceptable	5. Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenido					X		
Validez de Criterio Metodológico					X		
Validez de intención y objetividad de medición y observación				X		* Precisar el contenido de la pregunta 7.	* Mejorar la formulación del ítem 7.
Presentación y formalidad del instrumento					X		
Total parcial:				4	15		
TOTAL:					19		

Puntuación:

De 4 a 11: No válido, reformular

☐

De 12 a 14: No válido, modificar

☐

De 15 a 17: Válido, mejorar

☐

De 18 a 20: Válido, aplicar

☒

Apellidos y Nombres	Gómez Vargas, Virgilio
Grado Académico	Maestro en Ciencias
Mención	Educación / Educación Superior


 Firma
 DNI: 26682819.

Cajamarca, 10 de agosto de 2015.

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTO**

**UTILIZACIÓN DE LAS TIC PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA
DE LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE LA I. E. N° 821337,
CASERÍO CHICDÉN, DISTRITO DE COSPÁN, PROVINCIA DE CAJAMARCA,
2015**

Responsable: CLAUDIA ESMERALDA YNCA MORENO

INSTRUCCIÓN: Luego de analizar y cotejar el instrumento de investigación CUESTIONARIO DE LECTURA – PRETEST con la matriz de consistencia respectiva, le solicitamos que, basado en su criterio y experiencia profesional, valide dicho instrumento para su aplicación.

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5, donde:

1. Muy poco	2. Poco	3. Regular	4. Aceptable	5. Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenido				X		+ Aparece solo una pregunta en el nivel textual	+ Agregar una pregunta en el nivel textual.
Validez de Criterio Metodológico					X		
Validez de intención y objetividad de medición y observación					X		
Presentación y formalidad del instrumento					X		
Total parcial:				4	15		
TOTAL:					19		

Puntuación:

De 4 a 11: No válido, reformular

☐

De 12 a 14: No válido, modificar

☐

De 15 a 17: Válido, mejorar

☐

De 18 a 20: Válido, aplicar

☒

Apellidos y Nombres	LESCANO TIZNADO CLEOPATRA ODERAY
Grado Académico	MAESTRA EN CIENCIAS.
Mención	EDUCACIÓN


 Firma
 DNI N° 26646247.

Cajamarca, 10 de agosto de 2015.

Anexo 7.

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN (CUESTIONARIO) UTILIZADO EN EL PRESENTE PRE-TEST

En la presente tesis se ha empleado el cuestionario como instrumento de medición que reúne los requisitos de confiabilidad, validez y objetividad.

I. La confiabilidad

Es el grado en que un instrumento produce resultados coherentes y consistentes. Es decir, en el que su aplicación repetida en el mismo sujeto u objeto produce resultados iguales.

II. La validez

Grado en el que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir, validado por un experto.

Son elementos de la validez:

- **Validez de contenido:** grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide: Ejm. Un cuestionario sobre la comprensión lectora no tendrá validez de contenido si incluye sólo el nivel literal.
- **Validez de criterio:** se establece al validar un instrumento de medición al compararlo con algún criterio externo que pretende medir lo mismo. Ejm. En el caso presente, el inicio (Pre-test) se compara con los resultados (post test).
- **Validez de constructo:** debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés. Ejm. En el presente caso sería el análisis de la correlación de la variable dependiente y la independiente.

III. La objetividad

Grado en el que instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, lo califican e interpretan.

Anexo 8.

SESIÓN DE APRENDIZAJE**I. DATOS**

1.1 Nombre de la Actividad de Aprendizaje:

"Comprendemos el video de la fábula: La Cigarra y la Hormiga".

1.2 Apellidos y Nombres:

Ynca Moreno Claudia Esmeralda.

1.3 CICLO : III

1.4 Grado : 2º

1.5 Duración : 45 min.

II. ELECCIÓN DE ÁREAS/COMPETENCIAS/CAPACIDADES/INDICADORES Y/O ACTITUDES

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INSTRUMENTO
COMUNICACIÓN INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades permanentes. • Observan la imagen de la portada del video de la fábula “La Cigarra y la Hormiga” reproducida en la pantalla LED a través del cable HDMI conectada a la Laptop. (Imagen 01) • Responden a las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué observas? - ¿Qué hace la cigarra? - ¿Qué otros personajes identificas en la portada del video? • Escuchan las indicaciones para empezar con el video de la fábula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso verbal • Imagen • Pantalla LED • Cable HDMI • Laptop • Computadora XO • Memoria USB 	Prueba objetiva
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Observan el video atentamente. • Responden a las preguntas grabadas en la computadora XO. (Imagen 02) <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué personajes se ha observado en el video? - ¿Cómo se comportaba la cigarra? - ¿Cómo se comportaban las hormigas? - ¿Cómo trabajan las hormigas? - ¿Qué alimentos recolectaban? - ¿Qué estaciones del clima has podido observar? - ¿Quién gobierna a las hormigas? - ¿Qué valor resalta la fábula reproducida? • Desarrollan un resumen de la fábula en la computadora XO. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso verbal • Fábula • Pantalla LED • Cable HDMI • Laptop • Computadora XO • Memoria USB 	
TERMINO	<ul style="list-style-type: none"> • Relatan con sus propias palabras lo que entendieron de la fábula. (Imagen 03) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso verbal • Computadora XO 	

III. DESARROLLO DE ACTIVIDADES:

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INSTRUMENTO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades permanentes. • Observan la imagen de la portada del video de la fábula “La Cigarra y la Hormiga” reproducida en la pantalla LED a través del cable HDMI conectada a la Laptop. (Imagen 01) • Responden a las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué observas? - ¿Qué hace la cigarra? - ¿Qué otros personajes identificas en la portada del video? • Escuchan las indicaciones para empezar con el video de la fábula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso verbal • Imagen • Pantalla LED • Cable HDMI • Laptop • Computadora XO • Memoria USB 	Prueba objetiva
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Observan el video atentamente. • Responden a las preguntas grabadas en la computadora XO. (Imagen 02) <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué personajes se ha observado en el video? - ¿Cómo se comportaba la cigarra? - ¿Cómo se comportaban las hormigas? - ¿Cómo trabajan las hormigas? - ¿Qué alimentos recolectaban? - ¿Qué estaciones del clima has podido observar? - ¿Quién gobierna a las hormigas? - ¿Qué valor resalta la fábula reproducida? • Desarrollan un resumen de la fábula en la computadora XO. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso verbal • Fábula • Pantalla LED • Cable HDMI • Laptop • Computadora XO • Memoria USB 	
TERMINO	<ul style="list-style-type: none"> • Relatan con sus propias palabras lo que entendieron de la fábula. (Imagen 03) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso verbal • Computadora XO 	

SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1 Nombre de la Actividad de Aprendizaje:

"Comprendemos el texto: El Puma".

1.2 Apellidos y Nombres:

Ynca Moreno Claudia Esmeralda.

1.3 Ciclo : III

1.4 Grado : 2º

1.5 Duración : 45 min.

II. SELECCIÓN DE ÁREAS/COMPETENCIAS/CAPACIDADES/INDICADORES Y/O ACTITUDES

ÁREAS	COMPETENCIAS	ORGANIZADOR	CAPACIDAD CONTEXTUALIZADA	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	INDICADORES DE LOGRO	VALORES
COMUNICACIÓN	Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunitaria. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema.	Comprensión de textos.	Reconoce y valora la historia, hechos e ideas principales del texto “El Puma” mediante texto e imagen virtuales.	Comprende el texto “El Puma”.	Escucha con atención a los demás respetando a sus compañeros.	- Reconoce la historia del texto a través de la imagen y el texto. - Identifica hechos importantes del texto mediante preguntas.	Medio ambiente.

III. DESARROLLO DE ACTIVIDADES:

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INSTRUMENTO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Actividades permanentes. Escuchan las indicaciones de la docente. Observan una imagen sobre el texto: “El Puma” reproducida en la pantalla LED a través del cable HDMI conectada a la Laptop. (Imagen 01) Responden a las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué observas? ¿Qué características tiene la imagen del puma? 	<ul style="list-style-type: none"> Recurso verbal Imagen Pantalla LED Cable HDMI Laptop Computadora XO Memoria USB 	Prueba objetiva
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> Leen atentamente y en forma personalizada el texto “El Puma” a través de su computadora XO. Responden a las preguntas de comprensión. (Imagen 02) 	<ul style="list-style-type: none"> Recurso verbal Pantalla LED Cable HDMI Laptop Computadora XO 	
TERMINO	<ul style="list-style-type: none"> Crean texto corto de la familia del puma. (Imagen 03) 	<ul style="list-style-type: none"> Recurso escrito Computadora XO 	

SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1 Nombre de la Actividad de Aprendizaje:

"Comprendemos el cuento: Pelitos Blancos".

1.2 Apellidos y Nombres:

Ynca Moreno Claudia Esmeralda.

1.3 Ciclo : III

1.4 Grado : 2°

1.5 Duración : 45 min.

II. SELECCIÓN DE ÁREAS/COMPETENCIAS/CAPACIDADES/INDICADORES Y/O ACTITUDES

ÁREAS	COMPETENCIAS	ORGANIZADOR	CAPACIDAD CONTEXTUALIZADA	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	INDICADORES DE LOGRO	VALORES
COMUNICACIÓN	Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunitaria. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema.	Comprensión de textos.	Reconoce los personajes, hechos e ideas principales del cuento “Pelitos Blancos” haciendo uso de imagen y texto.	Comprendemos el cuento “Pelitos Blancos”.	Muestra actitud de respeto frente a sus compañeros e interés frente a la actividad.	-Identifica personajes del cuento mediante imagen. -Describe características de los personajes del cuento. -Reconoce hechos principales a través del cuento. -Identifica el título a través del cuento.	Medio ambiente.

III. DESARROLLO DE ACTIVIDADES:

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INSTRUMENTO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> Actividades permanentes. Escuchan las indicaciones de la docente. Observan una imagen sobre el cuento: “Pelitos Blancos” reproducida en la pantalla LED a través del cable HDMI conectada a la Laptop. (Imagen 01) Responden a las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué observas? ¿De qué trata el cuento 	<ul style="list-style-type: none"> Recurso verbal Imagen Pantalla LED/Cable HDMI Laptop Computadora XO Memoria USB 	Prueba objetiva
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> Leen el cuento en forma personalizada en la computadora XO. (Imagen 02) Responden a las preguntas de comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> Recurso verbal Pantalla LED Cable HDMI Laptop Computadora XO 	
TERMINO	<ul style="list-style-type: none"> Opina sobre la actitud de “Pelitos Blancos” 	<ul style="list-style-type: none"> Recurso escrito 	

SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1 Nombre de la Actividad de

"Comprendemos el pictograma del cuento: La Caperucita

1.2 Apellidos y Nombres:

Ynca Moreno Claudia

1.3 Ciclo : III

1.4 Grado : 2°

1.5 Duración : 45 min

II. SELECCIÓN DE ÁREAS/COMPETENCIAS/CAPACIDADES/INDICADORES Y/O ACTITUDES

ÁREAS	COMPETENCIAS	ORGANIZADOR	CAPACIDAD CONTEXTUALIZADA	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	INDICADORES DE LOGRO	VALORES
COMUNICACIÓN	Comprende textos sobre temas diversos identificando información explícita; infiere hechos y temas en una situación comunitaria. Opina sobre textos escuchados relacionando información de estos con sus conocimientos del tema.	Comprensión de textos.	Reconocen los personajes, hechos e ideas principales en el pictograma del cuento “La Caperucita Roja”.	Comprendemos el cuento “La Caperucita Roja”.	Muestra tolerancia frente a sus compañeros.	-Integra la secuencia del pictograma. -Identifica los personajes que participan en el cuento mediante pictograma. -Reconoce hechos principales del cuento a través de preguntas. -Infiere significados a través del cuento.	Amor Respeto Obediencia

III. DESARROLLO DE ACTIVIDADES:

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	INSTRUMENTO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades permanentes. • Escuchan las indicaciones de la docente. • Observan el pictograma del cuento: “La Caperucita Roja” reproducida en la pantalla LED a través del cable HDMI conectada a la Laptop. (Imagen 01) • Responden a las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué observas? - ¿Qué personajes hay en el pictograma? 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso verbal • Imagen • Pantalla LED • Cable HDMI • Laptop • Computadora XO • Memoria USB 	Prueba objetiva
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> • Leen el pictograma del cuento “La Caperucita Roja”. • Dibujan lo que más le gustó del pictograma del cuento “La Caperucita Roja”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso verbal • Imagen • Pantalla LED • Cable HDMI • Laptop • Computadora XO 	
TERMINO	<ul style="list-style-type: none"> • Crean pictograma con sus propias ideas y palabras a partir de la imagen del cuento “Los Tres Chanchitos”. (Imagen 02) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso escrito 	

Anexo 8.

Matriz General de Datos

Nº ALUMNO	DIMENSIONES						COMPRESION LECTORA	
	LITERAL		INFERENCIAL		CRITERIAL			
	PRE	POST	PRE	POST	PRE-POST		PRE	POST
1	2	3	3	4	1	2	7	8
2	3	3	1	2	2	3	6	7
3	2	4	1	1	1	3	7	7
4	3	5	2	3	3	3	8	9
5	2	4	4	4	4	5	8	9
6	3	5	1	2	3	4	9	1 1
7	2	4	3	4	4	6	10	1 1
Media	2.14	4.00	2.14	2.86	2.57	3.71	7.86	8
Desv. Estándar	0.53	0.82	1.21	1.21	1.27	1.38	1.35	1
Coef. Variación	0.25	0.20	0.57	0.43	0.49	0.37	0.17	0

Anexo 9

Matriz de consistencia de la secuencia básica de la investigación.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	METODOLOGÍA
¿Cuál es la influencia de la utilización de las TIC en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015?	<p>Determinar la influencia de las TIC en el mejoramiento de los niveles de la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca, 2015.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>Diagnosticar los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas de la muestra total (Pre-test).</p> <p>Utilizar las TIC en forma estratégica en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de comprensión lectora en el grupo experimental.</p> <p>Evaluar y comparar los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas que recibieron (grupo experimental) de los que no recibieron (grupo control) la estrategia de la utilización de las TIC</p>	La utilización de las TIC mejora los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 821337, caserío Chicdén, distrito de Cospán, provincia de Cajamarca en el año 2015.	Independiente - Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).	Visual	-Usa imágenes para identificar los personajes.	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario	Tipo: Aplicada Longitudinal Explicativa Diseño: Cuasiexperimental
				Auditivo	-Utiliza audios para identificar los personajes, hechos y mensajes sobre la lectura.		
				Audiovisuales	-Usa videos para identificar hechos resaltantes. -Emplea videos para deducir el mensaje que transmite la lectura.		
			Dependiente - Comprensión lectora	Nivel literal	-Identifica personajes -Reconoce hechos importantes. -Identifica características. -Identifica el título.		
				Nivel inferencial	-Infiere el significado de palabras desconocidas -Deduce enseñanzas. -Hace conjeturas sobre otros sucesos.		
				Nivel criterial	-Analiza la intención del autor. -Identifica los personajes. -Juzga el contenido de un texto desde un punto de vista personal. -Emite un juicio frente a un comportamiento.		